

PRÁTICAS INTERATIVAS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

*Poliana Pimentel Silva**
*Roseanne Rocha Tavares***

RESUMO: Este trabalho está inscrito no âmbito das pesquisas qualitativas sobre linguagem, que têm como objetivo analisar as práticas interativas do discurso no contexto de sala de aula e o processo de negociação da imagem durante as aulas de Língua Inglesa promovidas em uma turma de graduação do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Os pontos centrais da pesquisa têm como base reflexões sobre língua, interação e ensino diante dos princípios teóricos da Sociolinguística Interacional e Linguística Aplicada. 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: Práticas interativas; Sala de aula de língua inglesa; Estratégias discursivas.

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

* Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Doutoranda em Linguística da mesma instituição.

** Professora da Universidade Federal de Alagoas vinculada a Faculdade de Letras e Linguística e ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Atuando na área da Linguística Aplicada.

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).

A Sociolinguística Interacional permite a análise dos fenômenos linguísticos 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). Além dos linguistas Penelope Brown e Stephen Levinson, que tentam dar continuidade ao estudo da interação desenvolvendo a concepção de polidez, acreditando que a sua utilização pode estabelecer uma relação estreita entre a noção de face e os desejos e necessidades dos envolvidos em um evento discursivo.

Tendo como base as referências metodológicas da etnografia e da pesquisa-ação, o presente estudo foi realizado em uma turma conjunta de Língua Inglesa do 5º período (sistema semestral) e 3º ano (sistema anual) nos espaços físicos da Universidade Federal de Alagoas. Em todo processo, quatro professoras/pesquisadoras, uma graduanda, duas mestrandas e uma doutora, estiveram envolvidas nas atividades e 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 eletrônicos nas salas, dificulta o bom desempenho do ensino de línguas estrangeiras. Porém o curso oferece dois laboratórios nomeados de Label 1 e Label 2 destinados, principalmente, às aulas de LE e que,

por sua vez, encontram-se localizados no prédio vizinho, um bloco que abriga além da FALE, ICS e CHLA. As 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.

A pesquisa desenvolve-se tendo por base as seguintes perguntas norteadoras, seguindo os encaixes da Sociolinguística Interacional e da Linguística Aplicada: Como ocorre a negociação da imagem entre professor e aprendizes durante as aulas de língua inglesa? Quais as estratégias discursivas encontradas durante as práticas interativas? De que forma as novas tendências de ensino podem ajudar no comprometimento dos alunos durante os eventos de fala?

Esse olhar para o estudo da língua em uso revela a importância de se investigar o fenômeno da negociação da imagem entre os participantes e suas relações no contexto institucional 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 como a sala de aula. (GALEMBECK, 2008; FÁVERO, 2008; TAVARES, 2007).

A Interação face a face nos estudos de Goffman em Contextos Interacionais

Todo contato social pode ser ameaçador, dependendo de como o indivíduo constrói a própria imagem diante dos outros, pois, sendo a comunicação humana de natureza interacionista, 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 linguística, do objetivo ou função a que são designadas a servir nos assuntos humanos.

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

No contexto de sala de aula de língua estrangeira (doravante LE), o (a) aprendiz não é aquele que detém o controle dos turnos. Por mais que o (a) professor (a) apregoe

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

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.

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.

O Ensino de Língua Inglesa

Em vários estudos contemporâneos, no âmbito da Linguística Aplicada, 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.

Não se pode interpretar a abordagem gramatical como forma errônea de se ensinar a língua, como bem afirma Almeida Filho (2007). Não se trata de se construir uma “imagem maniqueísta entre o bem e o mal”, 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 linguística. 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.

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 cada vez mais suscetíveis às mudanças sociais e renegociadas entre os povos que estão em contatos uns com os outros. (RAJAGOPALAN, 2003, 2009).

Diante de tudo que foi exposto, 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.

Interação e no Contexto da 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 Kramsch (1993), aprender uma língua estrangeira significa pôr em exercício essas duas vozes, que, por sua vez, se unem no processo de socialização do discurso da comunidade e de aquisição de letramento, como um meio de questionar e expressar seus pensamentos e comportamentos. As diferentes percepções entre o “eu” e o “outro” levam o indivíduo a busca por novas experiências, expressões, comportamentos. Além disso, a entender a si mesmo em um contexto diferente do outro.

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 pode transformar o espaço em lugar. Logo, concebe-se o espaço da sala de aula como aquilo que antecede a prática educacional. 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 “esse é o lugar de”, 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 analisados nos próximo tópico.

Resultados

O Uso das Estratégias Discursivas em Aulas de Língua Inglesa

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 turma observada era composta de 10 alunos, dos quais cinco encontravam-se no sistema acadêmico

antigo (anual) e cinco no sistema atual (semestral), porém dois alunos não compareceram às aulas durante o período de pesquisa.

Na presente pesquisa, tanto as professoras quanto os alunos tentaram, de certa forma, negociar suas imagens, fazendo uso de estratégias discursivas e tendo em mente o lugar institucional em que se encontravam – a sala de aula. Toda a negociação está calçada 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 (TAVARES, 2007), identificamos durante as análises as estratégias discursivas de defesa e de interação. Desse modo, vejamos as análises nos tópicos a seguir.

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

Exemplo 1:

Linhas [380 – 392]

380. P: more tasks about greeting. It's a introducing yourself. How do you introduce yourself in Portuguese? Joaquim?

J: (xxx)

P: tell me some examples in Portuguese if you prefer.

J: Olá tudo bem? Eu sou Joaquim, como você vai? (xxx)

P: É uma forma de se apresentar outra forma de vocês se apresentarem.

J: (Como os alunos demoram muito a responder Joaquim tenta dar outro exemplo) (xxx).

P: <@Você não você já falou demais@>

J: <@ ok @>

Ax: <@@@>

P: <@ Desculpa o corte@>. *Quero outras pessoas que não falaram*

392. *ainda. Tem gente muito calada vamos lá!*

Durante o fluxo da aula, Joaquim (J), percebendo a demora dos seus colegas em concretizar o pedido feito pela professora, se disponibiliza a dar mais exemplos sobre as formas de se apresentar em uma conversa. Nesse momento, a professora “rouba” o turno do aluno, ficando em evidência o tratamento da imagem postulada por Goffman (1967) como *interrupção*. A sequência mencionada ocorre da seguinte forma: primeiro ocorre o *desafio*, a professora desestabiliza o ambiente com a tomada de turno do aluno (388) <@Você não você já falou demais@>. Em seguida, a professora se autopenaliza (391 – 392) P: <@ Desculpa o corte @>. *Quero outras pessoas que não falaram ainda. Tem gente muito calada vamos lá.* Segundo Goffman, com essa ação o indivíduo tenta resgatar a estabilidade que por alguns instantes foi perdida, e finaliza a 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 observamos como a professora exerce seu poder sobre o evento discursivo e a distribuição dos turnos. O poder, de acordo com Dijk (2008, p. 21), não pode ser definido “como de uma pessoa, mas antes como o poder de uma posição social, sendo organizado como parte constituinte do poder de uma organização”, nesse caso a autoridade da professora é regida pela posição que o contexto social lhe confere.

Estratégia de Convívio

Segundo Tavares (2007), a estratégia de convívio na negociação da imagem remete à manutenção e à harmonia da sala de aula. Esse tipo de estratégia ajuda a mitigar o discurso instrucional. No que tange à negociação da imagem entre professor/aluno, a estratégia discursiva de convívio ajuda a criar um ambiente menos “ameaçador”. Por outro lado, podemos pensar que quanto mais houver contato entre os participantes, mais suscetíveis às ameaças estarão as imagens dos falantes. Desse modo, o aluno, terá possibilidades de interferir no discurso, pois o professor possibilita este tipo de abertura, porém não significa dizer que não há em alguns momentos a presença de uma sequência instrucional (IRA) (SINCLAIR e COULTHARD, 1975), pois, na verdade, o professor é ainda aquele que mantém o controle dos turnos.

No trecho a seguir, veremos algumas marcas discursivas que indicam o envolvimento do professor com alunos.

Exemplo 2:

Linhas [319 – 333]

319. T: como vai?

P: como vai? tudo bem?

T: tá bem?

P: tá bem?

J: Aí minha filha tá boinha?

Ax: <@@@>

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

J: E aí cara? Tá bem? Tá boa?

T: Tá ligado?

P: Tem um tal de veio agora né?

333. Ax: <@@@>

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

Estratégia de Interação

A estratégia de interação é usada como forma de envolver os alunos durante os eventos discursivos. Seguindo essa perspectiva, o ensino de uma língua estrangeira calçado em atividades interacionais pode promover um maior envolvimento entre os alunos durante as aulas de LE. Segundo Byram & Morgan (1994, 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: “*Is it interesting?*”, “*What else?*”, “*What do you think?*”, “*Do you know about...?*” dentre outros.

Na situação analisada, a professora discute com os alunos sobre o modo de vida dos Tuaregs², 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 este momento no excerto a seguir:

Exemplo 3:

Linhas [319 – 333]

130. P: [...]have you heard about the Tuareg people before? It’s related to the first one.

[...] *Have you heard anything about Tuaregs before reading the text?*

S: (+++) No.

P: Did you know about this people?

J: Zeca Camargo showed something about the Tuaregs

P: *Who?*

J: Zeca Camargo.

P: *Does he?*

J: Humrum, in Fantástico. ((fala incompreensível))

P: *Do we have anything similar in our rituals, costumes of food and drink that relate to emotions, to life?*

F: (++) Flowers

P: Sorry?

F: Flowers, some flowers are used to some kinds of (...) I don’t remember (...)

² Chamados também de Kaltamāshaq, 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 .

P: Here? In Brazil?

F: Yes.

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

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

Nota-se, nesse excerto não somente a interação entre professora e alunos como entre 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.

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, p. 102). Todos esses elementos levam o aprendiz a arriscar menos, e no que diz respeito ao ensino de LE, a visão de falar e pronunciar corretamente ainda está ligada aos métodos de pergunta e resposta que não davam margem ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno dentro da realidade social e cultural em que este estava inserido. Em uma visão sociointeracionista, os alunos são chamados a participar e a compartilhar conhecimentos durante as aulas, porém cometer erros ainda significa “arranhar a face ou imagem pública de uma pessoa na interação com o outro [...], pois a relação entre uma primeira língua e uma segunda é sempre uma relação de poder e de exposição do *self* perante o outro”. (ASSIS-PETERSON 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 “*greetings in the desert*” e pede que duas alunas o leiam.

Exemplo 4:

Linhas [333 -345]

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

I: ((a aluna lê))

P: Another one. Fernando.

F: ((o aluno lê))

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

B: *eu não consigo.*

P: *yeah, you can.*

B: ((a aluna lê))

341. P: *Good. Any questions?*

No 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. Baseado no pensamento de Goffman (1967), B&L remetem-se ao estudo da negociação da imagem e de território ligado ao fenômeno da polidez, nascendo daí a concepção de *face negativa* e *face positiva*. Primeiramente, a face negativa é entendida como a vontade do indivíduo de possuir a liberdade de praticar ações e de dominar o território do “eu”, não sofrendo retaliação dos outros participantes; já a segunda concepção, a face positiva, consiste do desejo da própria imagem ser desejada e aceita pelos interlocutores. (FÁVERO, 2008, p. 308).

Manter-se longe das discussões é uma maneira encontrada pela referida aluna de se resguardar. De acordo com Assis-Peterson e Silva (2009), a arte de interagir não é uma atividade trivial, são esforços exigidos que muitas vezes podem “custar caro” a alunos que não possuem familiaridade com a língua estrangeira e sua cultura. Dessa forma, exemplos como os da Branca Rosa podem ser considerados pelos membros da sala de aula como alunos que ficam, muita vezes, à margem das atividades propostas durante os eventos de fala. Cabe ao professor delinear formas pedagógicas de tornar esse mesmo aprendiz um “participante pleno”. (ASSIS-PETERSON e SILVA, 2009, p.99). Nota-se, no caso des-

crito, que a utilização da estratégia discursiva de defesa usada pela aluna não é aceita pela professora. Na realidade, o propósito é estabelecer uma relação interpessoal com os aprendizes, envolvendo-os no processo de aprendizagem, no qual cada um deverá assumir o papel que lhe cabe.

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

Considerações Finais

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

Diante das discussões teóricas e das análises apresentadas, podemos retomar as perguntas de pesquisa postuladas na introdução desse trabalho: Como ocorre a negociação da imagem entre professor e aprendizes durante as aulas de língua inglesa? Quais as estratégias discursivas encontradas durante as práticas interativas? De que forma as novas tendências de ensino podem ajudar no comprometimento dos alunos durante os as práticas interativas?

Respondendo as duas primeiras perguntas, a negociação ocorreu através do uso das estratégias de convívio, pedagógico, (TAVARES, 2007), além das estratégias de inte-

ração e de defesa identificadas durante a análise dos dados. Utilizando as referidas estratégias, tanto os alunos como as professoras/pesquisadoras, através de atividades abordadas, puderam negociar suas imagens, quando em contato uns com os outros nos eventos comunicativos.

Remetendo à última pergunta, as atividades interacionais promoveram um comprometimento dos alunos nas propostas trazidas pelas professoras/pesquisadoras durante esse período de coleta de dados. Esses fatores estão ligados aos estudos contemporâneos (ASSIS-PETERSON e SILVA, 2009; KRAMSCH, 1993, 1998; LIMA, 2009; ALMEIDA FILHO, 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 uma abordagem educacional crítica como elemento principal a ser utilizado e não aquele que permanece às margens na sala de aula. Entendemos, porém, que o caminho a ser percorrido em torno de uma abordagem interacional é lento, principalmente se considerarmos as consequências 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 a da sua participação.

THE INTERACTIVE PRACTICES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES: A STUDY ON THE DISCURSIVE STRATEGIES

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 undergraduate students of Languages course at the Federal University of Alagoas. The central points of the survey are based on discussions among language, interaction and education on the theoretical principles of Interactional Sociolinguistics. With the analysis of the lessons it was observed the importance of creating activities that might lead to the commitment of the learner during the discussions. Even when 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; FL classroom.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ASSIS-PETERSON, Ana Antonia; 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.

BROWN, Penélope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge University Press, 1987.

BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BYRAM, M., MORGAN, C. et al. Teaching-and-learning language-and-culture. Series 100. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. In: TAVARES, Rocha Roseanne. *A negociação da imagem na pragmática: por uma visão sociointeracionista da linguagem*. Maceió: Edufal, 2007.

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.

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

EDWARDS, Jane A.; LAMPERT, Martin D. (Org.). *Talking data: transcription and coding in discourse research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

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. Disponível em: <www.unisinos.br/publicações_científicas/imagens/stories/Publicações/Calid_v4n1/art07_garcez> Acesso em: 26 de abril de 2009.

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

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

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

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

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

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

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

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

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. London: Oxford University Press, 1998.

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.

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

OCHS, Elinor. Transcription as a theory. IN: E. Ochs & B. Schieffelin (eds), *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 1979.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma linguística 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.

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

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

SINCLAIR, McH. J.; 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.

ANEXO

Normas para Transcrição

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

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

*Recebido em 12/09/2013.
Aprovado em 09/12/2013.*