

(RE) NEGOCIANDO PODER EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MACAU^{1,2}

RICARDO MOUTINHO³

RESUMO

Neste texto, discuto como a professora e os alunos (re) negociam o poder em uma sala de aula de PLE de nível primário em uma escola pública de Macau através do uso de muitos recursos semióticos, como: fala, movimentos corporais e manuseio de objetos. Os resultados mostram que elementos do sistema de troca de turnos da conversa cotidiana estão presentes durante a interação e têm um papel decisivo no processo de tomadas de decisão no ambiente analisado. Embora a interação nessa sala de aula observada possa ser considerada altamente assimétrica, os participantes colaboram para transformar as ações ritualizadas em movimentos mais cooperativos que favorecem a co-construção do conhecimento.

Palavras-chave: Poder. Português Língua Estrangeira. Alunos chineses. Co-construção do conhecimento.

ABSTRACT

In this piece I discuss how the teacher and students (re)negotiate power through the use of many semiotic resources such as speech, body movements, and object manipulation in a primary-level PFL classroom of a Macao public school. The results show elements of a turn exchange system more similar to the one found in ordinary conversation, which plays a decisive role in the decisions made by the participants of the environment analyzed. Although the

1. Este estudo faz parte do projeto: "Interactions in Classroom of Portuguese as a Foreign Language and the Building of the Textual Competence: The Macau's Context" coordenado pelo Prof. Dr. Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau), a quem agradeço por todo o apoio fornecido. Parte dos dados que compõem o corpus deste projeto foi utilizada para o presente estudo.
2. Uma versão anterior deste texto está publicada em R. Moutinho (org) "Vozes da sala de aula: A co-construção de espaços discursivos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Macau". Editora Pixel, 2017.
3. Ricardo Moutinho é professor de linguística da Universidade de Macau. Trabalha com interação em vários ambientes de ensino-aprendizagem, como em sala de aula de língua estrangeira, observatórios astronômicos, jogos de tabuleiro e online. A sua lista de publicações e de projetos pode ser encontrada em: <https://bit.ly/2ZKsCRy>

interaction in this observed classroom can be considered highly asymmetric, the participants collaborate to transform ritualized actions into more cooperative efforts that favor knowledge co-construction.

Keywords: Power. Portuguese as a foreign language. Chinese students. knowledge co-construction.

INTRODUÇÃO

Conforme Goodwin (2012, p.8) postula, a ação humana é intensamente, ou até mesmo unicamente, cooperativa. Esse é um fato que deveria ser bem exemplificado pelo discurso em sala de aula. Se considerarmos que o aprender em sala de aula é o resultado de dois ou mais participantes interagindo para construir conhecimento, as ações realizadas nesse ambiente representam exemplos de cooperação humana. Contudo, estudos sobre o discurso em sala de aula têm mostrado que uma larga porção da comunicação verbal que acontece nesse espaço interativo é limitada por certos dispositivos discursivos, geralmente utilizados pelo professor, que faz com que a participação dos aprendentes no processo cooperativo seja menos aparente e, frequentemente, menos significativa e decisiva. Exemplos desses dispositivos são a clássica sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) (HELLERMANN, 2005; NYSTRAND, 2003; LERNER, 1995; MEHAN, 1979; MCHOU, 1978; SINCLAIR; COULTHARD, 1975), as formas de controle do conteúdo acadêmico ou falas metacomunicativas (MOUTINHO, 2014; STUBBS, 1976) e os enunciados propositadamente incompletos (EPUs) (MARGUTTI, 2010; KOSHIK, 2002; LERNER, 1995). Esses tipos de dispositivos de alguma maneira fornecem aos professores um controle total ou parcial das interações, e fazem com que as ações realizadas em sala de aula se tornem previsíveis e centralizadas. Embora o ensino-aprendizagem exija a participação de todas as partes envolvidas no processo, os alunos raramente têm as mesmas oportunidades que o professor tem em termos de poder.

Contudo, mesmo em salas de aula com um ambiente altamente hierarquizado, os aprendentes devem agir para que a aprendizagem tome corpo. Por meio de movimentos discretos como responder a uma pergunta de sequência IRA colocada pelo professor ou por meio de uma forma mais visível de participação como perguntar, discordar, ou ajudar um colega, os alunos agem para mostrar que adquiriram um certo conteúdo acadêmico durante as aulas. Essas ações podem representar um espaço de negociação de poder, especialmente se o aprendente sentir que é necessário lutar por oportunidades de participação. Uma maneira de lutar por essas oportunidades é por meio do uso de formas de falar metacomunicativa, que

geralmente são delegadas apenas ao professor (MOUTINHO, 2014). Stubbs (1976) identificou oito dessas formas em sala de aula do Reino Unido. Neste trabalho, nós as chamamos de “formas de controle do conteúdo acadêmico”, pois, em nossos dados, observamos que essas formas não aparecem apenas na fala dos participantes, mas também em outros tipos de ações, como na postura corporal, nos olhares e no manuseio de objetos.

De acordo com Stubbs (1976), há as seguintes formas de controle do conteúdo acadêmico: atrair ou chamar a atenção; controlar a quantidade de fala; checar ou confirmar entendimento; resumir; definir; editar; corrigir; e especificar o tópico. Segundo os nossos dados, a forma mais frequentemente usada pelos alunos para negociar mais espaços de participação em sala de aula é “atrair ou chamar a atenção”. Professores geralmente fazem uso desse movimento para centralizarem o poder e assumirem o controle discursivo da sala de aula. No entanto, o alunos também podem fazer uso desse movimento quando se sentem excluídos da interação (MANKE, 1997). Quando isso acontece, novas estruturas de participação tomam lugar, e os papéis tradicionais de “professor” e “aluno” sofrem modificações, às vezes até mesmo inversões (BJÖRK-WILLÉN, 2008; RAMPTON, 2006; CANDELA, 2005; MARKEE; KASPER, 2004; CANDELA, 1999; NYSTRAND, 1997; HERAS, 1994), dando lugar a novos posicionamentos (MOUTINHO, 2014; VAN LANGENHOVE, HARRÉ, 1999).

Contudo, para que isso aconteça, professores devem aceitar perder temporariamente os seus papéis de controladores da interação e permitir aos alunos assumirem papéis mais decisivos em sala de aula. E essa não é uma tarefa simples. Embora as salas de aula têm se tornado espaços discursivamente mais informais ao longo dos tempos, fato esse que constatamos ao compararmos os estudos de Stubbs (1976) e Mchoul (1978) com os de hoje (MOUTINHO, 2014; RAMPTON, 2006; CANDELA, 2005), essa mudança certamente não foi motivada pela escola. Os elementos da conversa cotidiana, os chamados elementos da “fala natural” (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), foram trazidos para o espaço discursivo da sala de aula pelos alunos e negociados localmente com os professores por conta do crescente processo de comodificação do discurso público (FAIRCLOUGH, 1992). A conversa cotidiana colonizou a mídia (especialmente com os programas de talk-show) e penetrou de maneira muito forte em vários tipos de discurso de esfera pública, especialmente no educacional. Os papéis institucionais de professor e aluno não são mais suficientes para garantirem que aquele terá o controle das ações realizadas em sala de aula (CANDELA, 1999, p.159). Os professores então devem aprender a lidar com esses conflitos entre tradição e modernidade para tentarem equilibrar o poder tipicamente conferido a eles, e adaptarem as suas abordagens para melhor atender a essa mudança.

Neste artigo, analiso como os aprendentes tentam “convencer” o professor a negociar o poder e redefinir a imagem que se tem do “bom aluno” em uma aula de PLE em uma escola primária de Macau.

O contexto educacional chinês é particularmente interessante para ser analisado no que tange a negociação de poder, uma vez que o ocidente considera esse espaço asiático como altamente hierárquico (BIGGS; WATKINS, 2001) e profundamente ligado à cultura de transmissão do conhecimento. Contudo, alunos chineses geralmente se sobressaem aos demais pelos seus desempenhos notáveis em vários programas de mobilidade acadêmica internacional (DERVIN, 2011, p. 40), indicando que tais desempenhos não podem ser resultado de simples processos de transmissão de conhecimento. Neste trabalho, discuto como alunos chineses negociam espaços de participação com a professora por meio do uso de diferentes dispositivos discursivos e outros elementos semióticos. Também levo em consideração as reações da professora e as implicações dessas atitudes para o ambiente de ensino-aprendizagem.

1 O PODER COMO COMPETÊNCIA

A noção de poder na qual me baseio é associada à teoria do dialogismo de Bakhtin (1981), que afirma que nenhum participante na interação pode monopolizar o “poder de decisão”. Com base nos nossos dados, embora a professora tentasse centralizar as ações e as regras na sala de aula, os alunos não “aceitavam” as regras de participação impostas por ela, tentando convencê-la a negociá-las. Neste trabalho, foco a renegociação de uma regra específica: “retribuir os alunos que participam da aula”. Nos Excertos 1 e 2, aos quais vou me referir novamente ao longo deste texto, forneço duas passagens que ilustram a noção de poder analisada neste estudo. As normas de transcrição são as mesmas utilizadas no sistema proposto por Jefferson (1978), disponibilizadas no Anexo 1. Contudo, como os participantes sempre realizam uma mudança de código (de português para cantonês e vice-versa) durante toda a aula, apresento também palavras em **negrito** e em *itálico* para indicar fala na língua nativa dos interactantes (cantonês). As palavras em fonte normal representam fala na língua-alvo (o português) e são apresentadas em sua versão original. Os nomes dos alunos são pseudônimos. Quando a resposta dos aprendentes é coletiva, eles são identificados como “As”.

Excerto 1

- 39 F Ora (.) quem for bom aluno, vou dar-lhe um beijinho de porquinho (
- 40 (1.8)
- 41 F ((com o gesto em sinal de dormir))[Está bem, e agora, o menino vai dormi[:r
- 42 RAFAELA [Boa noite
- 43 P! O que diz o porquinho?
- 44 (0.6)
- 45 AS Boa Noite
- 46 F O que diz o porquinho?
- 47 (0.2)
- 48 P Bo::[a
- 49 AS [noite
- 50 P! Muito bom, Rafaela
- 51 (0.5)
- 52 F ((o porquinho dá um beijinho na Rafaela)) (1.0) Muito bo::



Figura 1 - Rafaela ganha um beijo do boneco como recompensa
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

(0.3)

F Está bom

No início da aula, a professora (representada como “P” na transcrição) manuseava um fantoche em forma de porquinho (representado como “F”) como uma estratégia para verificar se os alunos tinham compreendido as palavras e expressões com as quais a professora havia trabalhado na aula anterior. A figura do fantoche era extremamente importante durante a

fantoches), o objeto tinha o seu próprio status social na interação. Ele chamava a atenção das crianças em razão do seu formato animado, tom de voz fino e (especialmente) em razão do “beijo” que ele oferecia ao participante que provasse ser um “bom aluno” (linha 39). Embora a professora não deixasse claro no início que ideia fazia do “bom aluno”, essa dúvida é imediatamente esclarecida (linha 52; veja Figura 1) quando Rafaela é recompensada com um beijo por ter dito corretamente a frase que o fantoche buscava na linha 41. A definição do “bom aluno” fica então clara: é aquele que fornece a resposta correta primeiro. Apenas esse aluno recebia a recompensa: um beijinho do porquinho. A regra estava, portanto, estabelecida.

Contudo, como muitos alunos não conseguiam dizer as frases corretas de maneira tão rápida quanto Rafaela, eles começaram a se sentir excluídos da atividade, uma vez que a participação deles não era reconhecida pela professora (e conseqüentemente pelo porquinho). Alguns alunos então decidiram tentar abrir um espaço para a renegociação dessa regra, tentando convercer o fantoche a retribuir não apenas os “bons alunos”, mas também aqueles que tentavam participar de alguma maneira.

Excerto 2

- 48 Joana Professora (.) **Afredo bateu na minha cabeça**
49 P ! **Joana (.) olha para mim (.) olha para mim (.) O porquinho dá-te um beijinho, está bom?**



Figura 2 - Joana ganha um beijo do porquinho.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

- 50 (0.2)
52 P Porta-te bem, ok?
53 (3.0)
54 P **Ora (.)** Vamos continuar
55 (0.3)
56 P **Ora (.) agora**

Este excerto ilustra o momento em que a professora estava quase perdendo o controle da aula. Os alunos estavam frequentemente interrompendo a atividade até que Alfredo dá um leve tapa na cabeça de uma colega, a Joana (linha 48). A professora teve que agir para recuperar o seu posicionamento de guardiã da interação, decidindo renegociar a regra previamente estabelecida. Ela então fornece aos alunos a tão “sonhada” recompensa: um beijinho do porquinho (linha 49) para tentar acalmá-los e reassumir o controle da sala. Algumas perguntas merecem agora o nosso destaque: A professora realmente era a única participante com poder de decisão nessa sala de aula? Se ela não alterasse a regra da recompensa, ela poderia manter o seu status de participante com mais poder durante toda a interação? A resposta para essas perguntas é um claro “não”. Nesse caso, a professora reassume o controle da atividade apenas porque concordou em compartilhar o poder insitucionalmente conferido a ela, ouvindo os alunos e atendendo às suas reivindicações.

Em outras palavras, embora os professores tentem regular a ação dos alunos ao definir regras e impor condutas de participação, os aprendentes podem se recusar a aceitá-las, forçando os profesoeres a negociar outras maneiras de conduzir as atividades em sala de aula. Caso contrário, os profesoeres podem ser deixados de lado (CANDELA, 1999). Ainda de acordo com Candela (1999, p.158), podemos assumir que “power is not only coercion, but is rather the competence to make other participants accept one’s own version and to orient the discourse dynamics”. Neste estudo, concordo com a ideia de que poder é algo localmente negociado.

De acordo com os exemplos que vou analisar, discuto como poder em sala de aula vai além do discurso individual, e como professores e alunos agem juntos para construir sentido para o que acontece no ambiente escolar. Examino aqui a ideia de zonas de transformação cooperativa ou “cooperative transformation zones” (GOODWIN, 2012), nas quais as ações são realizadas pela decomposição ou reutilização de recursos localmente disponíveis para a construção de outras ações. No caso dos dados presentes neste estudo, um fantoche geralmente usado para entreter crianças, é reutilizado em sala de aula como uma ferramenta para avaliar conhecimento, definir regras, recompensar alunos e intermediar as relações de poder entre professora e aprendentes. Considerando essas responsabilidades atribuídas ao objeto, o fantoche requer mais do que o simples manuseio da professora, pois também exige o reconhecimento e a ratificação dos alunos, que garantem a ele um valor na interação. Em outras palavras, qualquer sujeito tem poder quando este ratifica poder a alguém (DIAMOND, 1996, p.14).

Além disso, ao fazer uso do fantoche, a professora torna o seu papel institucional menos mercado (uma vez que parte dele foi transferido ao boneco). Conseqüentemente fornece aos

alunos mais espaços para discordar, reclamar e participar das decisões tomadas em aula, uma vez que a reivindicação dos aprendentes não será diretamente endereçada à figura da professora. Percebemos então que o uso de um novo elemento no evento de fala (neste caso, um fantoche) pode trazer uma série de consequências que vão influenciar a maneira como os participantes interagem. Isso explica por que a ação humana depende tanto da sequencialidade e, sobretudo, da intersubjetividade (MELANDER, 2012; HERITAGE, 1984).

2 O CONTEXTO ESTUDADO

Os dados deste trabalho foram coletados em uma escola luso-chinesa (nível primário) em Macau, China. A escola é uma das doze instituições de educação pública que o governo mantém no território. Todas as outras escolas (mais de 70) são privadas e o ensino de PLE nessas instituições não é obrigatório. Os alunos e os professores nessa escola, onde coletamos os dados, são, em sua maioria, chineses de Macau e a língua de instrução da escola é o cantonês (a língua materna dos aprendentes).

A sala de aula analisada é composta por 18 alunos do primeiro ano do ensino básico, com a média de idade entre 6 e 7 anos. A professora é chinesa de Macau e já trabalha com PLE há mais de 10 anos. Ela concordou em ter as suas aulas filmadas e a fornecer informações complementares sobre o currículo da escola. Foram filmadas mais de 30 aulas durante o primeiro semestre escolar de 2007, mas apenas uma dessas aulas (a quinta) foi escolhida para ser analisada neste estudo. Nessa aula, como já mencionado, a professora decidiu usar um fantoche em forma de porquinho para motivar os alunos a participar das atividades em sala, momento no qual as relações de poder entre professora e alunos ficou menos hierarquizada e mais possível de ser renegociada.

Analisando esse processo de renegociação local de poder sob uma perspectiva microanalítica. Essa perspectiva permite-nos observar pontos em nossos dados que eram anteriormente negligenciados por metodologias de perspectiva mais macroteórica. Um desses pontos é o fato de que, mesmo em espaços marcados por uma grande assimetria de poder, participantes utilizam-se de vários recursos para equilibrar essa diferença, procurando agir de maneira mais decisiva durante o encontro social. Ao utilizar a abordagem microanalítica para analisar os dados, notei que a ideia largamente difundida no ocidente de que alunos chineses são passivos e evitam confrontos com o professor, que sempre faz uso de mecanismos de coerção para centralizar o poder em sala de aula, não se aplica ao contexto analisado. Porém antes de discutir os aspectos positivos da abordagem microanalítica, vou levantar dois pontos

importantes relacionados à ideia de passividade e coerção para melhor descrever o contexto observado.

Primeiro, devo reconhecer que a sala de aula observada é tradicional. Os alunos são organizados em fileiras paralelas e não mantêm contato visual entre si. A professora tem o direito de falar primeiro, e qualquer interrupção é geralmente encarada como uma falha de conduta. No início do semestre, a professora estabelece todas as regras, incluindo aquelas relacionadas à maneira correta de se sentar, de pedir permissão para se levantar, sair ou entrar na sala e de levantar a mão para pedir o turno da fala. Além disso, a professora deixa claro que é proibido comer ou beber durante as aulas. Se algum aluno desobedecer essas regras, a professora para a aula e chama a atenção, eventualmente com algum tipo de punição. Essa maneira marcadamente hierárquica de se conduzir as aulas reduz o ritmo das atividades, fazendo com que todas as ações realizadas nesse espaço sejam realizadas como em um ritual, passo a passo. Os alunos veem a professora com um modelo a ser seguido, e ações da professora mostram que ela tenta manter essa imagem durante toda a aula. O discurso presente nessa sala de aula é caracterizado pela recitação, com os alunos sem o direito à palavra durante a maior parte do tempo. Porém, essas características não são exclusivas de ambientes escolares chineses. Nystrand (1997, p.3) observou o seguinte ao se basear nos seus dados coletados em sala de aulas dos Estados Unidos:

Yet despite an apparent emerging consensus about the sociocultural foundations and character of literacy and classroom discourse, most schooling is organized, we found, for the plodding transmission of information through classroom recitation. Teachers talk and students listen. And the lower the track, we found, the more likely this is to be true.

Exemplos de recitação podem ser encontrados em muitos estudos atuais conduzidos no ocidente (PANE; ROCCO; MILLER; SALMON, 2014; HALL; SMOTOVA, 2013; KOOLE, 2010; RAMPTON, 2006; MARKEE; KASPER, 2004). Isso nos leva a concluir que a abordagem centrada no professor não é característica única do contexto educacional chinês, pois é praticada na maioria das salas de aula observadas mundo afora.

Segundo, há quem diga que a tradição confuciana (que prega o respeito pelos mestres) está incorporada no discurso educacional chinês e que esse fato pode explicar a razão de alunos chineses preferirem evitar confrontos com os seus professores. As sociedades compartilham valores em comum e não há dúvida de que a figura do professor é um valor muito importante para a sociedade chinesa. Contudo, é impossível afirmar que esse valor culturalmente compartilhado esteve presente durante todo o tempo na aula por mim analisada. Uma vez que as interações são localmente contruídas, ninguém pode garantir que os participantes de

um determinado encontro social irão agir apenas sob a influência das regras gerais de sua sociedade. Para estudos com uma perspectiva microanalítica, segundo Manke (1997, p.9), o importante:

[...]is to recognize that this influence is actualized only through individual members and their actions and has no avenue for making a separate contribution to the building of power relationships. Only when a teacher or student acts within the classroom can the influence of the larger society be seen; direct observation of its influence is impossible, and indirect observation of such influence must be extrapolated from what can be observed.

É por essa razão que não baseio a minha observação na influência macrossocial, uma vez que os dados foram coletados a partir da observação direta em sala de aula. Conforme postula Erickson (1996, p. 284), "how people react to and make sense of each others' communication is, in part, a matter of local framing." Portanto, em minha análise, baseio-me na interpretação das interações ocorridas em sala de aula a partir daquilo que é construído e negociado localmente.

3 RESULTADO E DISCURSÃO

Os dados discutidos aqui foram retirados das transcrições referentes às interações gravadas durante a quinta aula do semestre letivo. Os excertos são apresentados em sua versão original, revelando diferentes momentos ocorridos durante a aula e que estarão no foco de minha discussão. Abaixo, descrevo brevemente cada um desses momentos.

Primeiramente, analiso a entrada da figura do fantoche no espaço interativo da sala de aula em questão. O objeto atua como se fosse um assistente da professora, permitindo a ela exercitar o seu discurso institucional e o seu poder, especialmente quando estabelece a regra que recompensa os "bons alunos", já discutida anteriormente. Depois, foco a reação negativa dos alunos a essa regra e as consequências trazidas por essas reações para a estrutura de participação da sala de aula. Em seguida, discuto como a professora gerencia essa situação ao renegociar a regra previamente estabelecida para manter os alunos motivados a participarem das atividades. Finalmente, discorro sobre os resultados dessa renegociação para melhor descrever como novas relações de poder tomaram corpo e as consequências que tiveram para o processo de ensino-aprendizagem.

3.1 A entrada do fantoche

No início da aula, a professora organiza a sala como habitualmente faz. Ela não inicia a aula a menos que todos estejam sentados esperando silenciosamente a primeira atividade do dia. A professora faz uma rápida votação para que os alunos escolham qual fantoche ela deve usar na aula. As crianças fornecem muitas opiniões e, no final, a professora decide usar o fantoche em forma de porquinho. O exemplo abaixo ilustra esse momento e acontece logo no início da aula, ou seja, antes do momento relatado no Excerto 1, em que Rafaela é recompensada com um beijo do boneco.

Excerto 3

- Clara **Muito engraçado**
39 (7.2)
- 40 Roberto ((quando vê os bonequinhos)) Wa::h
41 (0.6)
- 42 P **Só um bom aluno que pode manusear.**



Figura 3 - A professora mostra uma caixa cheia de bonecos aos alunos.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

- 43 (0.3)
- 44 P **Ora (.) qual bonequinho de que gostam mais?**
45 (0.3)
- 46 As **Leão? coelho?**
- 47 P **Como se diz "boi" em português?** ((mostrando um boneco em forma de boi))
48 (4.5)
- 49 P Bo: [((convidando os alunos a completarem a palavra))
- 50 As :: [Bo-a tar-de.
- 51 P ! ((frustrada)) Boa tarde?
- 52 (2.0)

- 53 P Boi
54 (0.3)
55 As Boi
56 (0.4)
57 P **((escolhendo um outro boneco da caixa)) Porquinho**



Figura 4 - A professora retira um boneco em forma de porquinho da caixa.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

- 58 (0.6)
59 As Porquinho
60 (0.5)
61 P Sim. Olá[::
62 As [Olá::
63 (0.2)
64 F ((P animando o boneco, como se este estivesse falando com os alunos))
Hoje eu vou apresentar algumas expressões



Figura 5 - A professora começa a colocar o fantoche em ação.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

- 65 F **You ensinar algumas expressões.**
66 (0.2)
67 F **Ora**
68 (4.5)
69 P ((apresenta uma figura no quadro))
70 (0.3)

71	F	Ora (.) Vocês sabem o que significa este desenho? ((referindo-se a um desenho fixado no quadro))
72		(0.3)
73	As	Sei
74.		(0.4)
75	P	Vamos ouvir ((vira-se e prepara o CD))

O fantoche (indexado como “F”) foi inserido na interação com um alto status de participação, pois ele seria usado para ensinar às crianças algumas expressões (linha 65). No entanto, nos turnos seguintes, podemos notar que a verdadeira tarefa do boneco não era ensinar nada, mas avaliar as repostas dos alunos sobre o conteúdo trabalhado nas aulas passadas por meio de perguntas de sequência IRA. Isso fica evidente na linha 71, que captura o momento no qual o fantoche pede aos alunos para associarem a figura fixada no quadro com uma frase que eles deveriam ser capazes de produzir em português. Esse papel de avaliador conferido ao boneco também fica claro no Excerto 1, quando o porquinho recompensa Rafaela com um beijo.

A verdadeira função do boneco era então julgar as respostas dos alunos, um papel que a professora já tinha assumido nas aulas observadas anteriormente. Para assumir esse papel da professora, o fantoche tinha que se apropriar do discurso institucional para convencer os alunos a seguir as suas ordens. Olhando para o Excerto 1 novamente, observamos como o fantoche utiliza algumas formas de controle do conteúdo acadêmico, que eram conferidas apenas à professora. Por exemplo, na linha 39, o porquinho chama a atenção dos alunos ao dizer **“Ora (.) quem for bom aluno, vou dar-lhe um beijinho de porquinho”**. Nas linhas 43-50, o fantoche controla a quantidade de fala ao usar perguntas de sequência IRA. Além disso, ele confirma o entendimento dos alunos (linha 46) e especifica o tópico (linha 41) quando deixa claro aos alunos que estava buscando a frase que as pessoas geralmente dizem em português quando vão dormir. O fantoche, portanto, era um participante que “assistia” a professora na tarefa de avaliar os alunos, separando aqueles que sabiam algum conteúdo daqueles que não sabia.

A atividade em questão era desenvolvida como se fosse um tradicional teste de português. A professora utilizava o porquinho para enfatizar a importância de se lembrar palavras ou frases específicas na língua-alvo. Segundo Kachur e Prendergast (1997), quando professores utilizam uma abordagem centrada no teste, eles enviam uma mensagem implícita, porém forte,

aos aprendentes de que o que está a ser avaliado em aula é muito mais importante do que aquilo que os alunos possam ter aprendido. Em outras palavras,

...this emphasis on the product rather than the process of learning displaces the students from their roles in the production of knowledge. The students' alienation from the material is then reflected in their lack of investment in participation, if they participate at all (KACHUR; PRENDERGAST, 1997, p.79).

Nesse caso, os movimentos realizados pelo boneco fizeram o discurso e as ações na sala de aula em questão tornarem-se ritualizados. Tudo era feito passo a passo. O fantoche fazia perguntas e os alunos as respondiam. Embora os aprendentes tivessem reagido bem à presença do boneco no início, tratando-a como uma "novidade", agora eles notaram que as coisas na verdade não tinham mudado muito. A aula não fluía dinamicamente e as atividades continuavam lentas e cansativas. O ambiente era altamente institucionalizado e os participantes não tinham os mesmos direitos que teriam em uma situação que envolvesse um uso real da língua-alvo. As crianças estavam visivelmente frustradas com as circunstâncias, competindo umas com as outras apenas para descobrirem quem poderia ser considerado o "bom aluno". Essa situação fica mais clara na seção seguinte.

3. 2 O Fantoche estabelece a regra e recompensa os bons alunos

Depois de recompensar Rafaela com um beijo, o boneco deixa claro o seu papel de "recompensar bons alunos". Por exemplo, voltando novamente ao Excerto 1, Rafaela foi recompensada com um beijo por responder à pergunta primeiro e de maneira correta. Como já mencionado, essa ação estabeleceu a regra da atividade: apenas bons alunos ganhavam o beijo do boneco. Esse beijo, portanto, tornou-se um novo elemento no espaço interativo da sala de aula. Depois de algum tempo, ficou claro que uma competição estava formada, com os alunos lutando pela recompensa por meio do uso de formas de controle do conteúdo acadêmico.

Excerto 4

47 Alfredo °adeus° ((referindo à figura fixada no quadro antes mesmo de P fazer a pergunta))

48 (0.3)

- 49 F Ade[us
50 As [Adeus
51 F! **Ora (.) Vamos ouvir**
52 (0.4)
53 As **Desta ve[z está certo (.) está certo**
54 CD [Quatro (.) Adeus
55 As Yea[h ((os alunos comemoram bastante))
56 F [Muito bo[m
57 As [Yea[h
58 F [Muito bom
59 (0.7)
60 Alfredo **Fui eu que dei a resposta**



Figura 6 - Alfredo chama a atenção da professora.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

- 61 (0.5)
62 Beatriz

Não, fui eu



Figura 7 - Beatriz reclama para si a autoria da resposta.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

- 63 (0.4)
64 Alfredo **Eu conheço a palavra**
65 (0.6)

66 F **Então (.) o que significa adeus?**



Figura 8 - A professora dirige-se apenas a Alfredo e Beatriz.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

67 (0.5)

68 Alfredo e Beatriz **Adeus** ((com o gesto com a mão direita em sinal de adeus))

69 (0.7)

70 F Certeza?

71 (0.2)

72 Alfredo e Beatriz **Sim**

73 (0.6)

74 F Sim (.) vamos ouvir



Figura 9 - A professora dirige-se ao aparelho de CD.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

75 As ((a sala começa a fazer muito barulho, Alfredo ainda discute com Beatriz))

76 (5.7)

77 P ((deixando de lado o boneco)) **Vamos ouvir (.) VAMOS OUVIR**

78 (0.5)

79 Alfredo Não quero ouvir mais

80 (2.4)

81 CD **Adeus**

82 (0.1)
 83 As exceto YEAH
 Alfredo
 84 (0.6)
 85 P Muito bom

Alfredo, no excerto acima, era o aluno que reclamava o seu direito de ser reconhecido como “bom aluno” e, conseqüentemente, de ganhar o beijo do fantoche. Ele fazia isso chamando a atenção da sala (linha 60) e, mais especificamente, a atenção da professora e de Beatriz, a sua colega que competia com ele pelo acesso ao mesmo direito. Ao levantar a sua mão (Figura 6) e dizer, “**Fui eu que dei a resposta**”, Alfredo imediatamente reclama o seu status de “bom aluno”. Contudo, Beatriz compete pelo mesmo status ao confrontar Alfredo e dizer que ela tinha fornecido a resposta correta primeiro (linha 62, veja Figura 7). O boneco tenta resolver a situação desafiando Alfredo e Beatriz a confirmar as suas respostas: “**Então (.) o que significa adeus?**” (linha 66). Esse movimento (ilustrado na Figura 8) foi uma tentativa da professora (animando o fantoche) de recuperar o controle da interação e recompensar ambos alunos após confirmar as suas respostas. Porém, Alfredo pareceu não concordar com essa resolução, pois ele achava que tinha fornecido a resposta primeiro (e na verdade o fez, como pode ser observado na linha 47, mas em voz baixa) e por isso acreditava que apenas ele tinha o direito de ser recompensado. Ele começou a discutir com Beatriz (Figura 9, linhas 74-75), enquanto os outros alunos se juntavam na disputa, fazendo barulho. Depois que a professora levantou o seu tom de voz (linha 77) para finalmente recuperar o controle do piso conversacional, Alfredo se recusou a participar (linha 79). Mesmo com a recusa de Alfredo, a professora reproduziu a faixa do CD novamente para confirmar a resposta. Alguns alunos pareciam ter se reengajado na atividade (linha 83), mas Alfredo continuou em silêncio. A professora então ignorou a reação de Alfredo e elogiou a participação da sala (linha 85), porém, dessa vez, sem retribuir os alunos com o beijo do boneco.

Ao não ratificar a reclamação de Alfredo, a professora não corroborou o seu status de “bom aluno” (MELANDER, 2012). E se a professora não o fez, nenhum outro aluno parece poder fazer, mesmo se tivesse ouvido o que Alfredo tinha dito na linha 47. Isso mostra como poder de apontar ou identificar o “bom aluno” depende da cooperação de outros participantes, pois qualquer status social é uma construção dialógica que emerge durante a interação (GOODWIN, 2012; MELANDER, 2012; KOOLE, 2010). No entanto, nesse caso, o poder de identificar o “bom aluno” depende unicamente de um participante: a professora. A potencial participação de outros sujeitos (os alunos) na atividade pode não ser formalmente bem-vinda,

pois pode ser institucionalmente rejeitada ou ignorada. O poder aqui torna-se centralizado na figura da professora e simbolizado pelo uso do fantoche.

Contudo, as consequências desse poder centralizado não foram as mais positivas. Nos turnos subsequentes, a professora decidiu parar de usar o beijo do porquinho para recompensar “bons alunos”, talvez porque isso tenha gerado muita competição e conflito entre eles. Isso mostra que, embora a professora tivesse o poder de decidir como usar o boneco, esse poder parecia ser apenas temporário, pois os alunos mostravam as consequências das decisões tomadas pela professora. Se as consequências não fossem positivas (como realmente parecem não terem sido, conforme observamos no último excerto), a professora seria forçada a mudar de ideia e encontrar uma outra solução para se manter no controle. Portanto, podemos afirmar que o poder de decidir o que fazer com o boneco também é dialógico, localmente gerenciado e negociado.

Um outro exemplo da mesma natureza é ilustrado pelo próximo excerto. Nele, é possível observar que a decisão da professora em parar de recompensar os alunos com o beijo do boneco tampouco funcionou. Como será possível observar, os alunos ficaram cansados da atividade novamente e o desengajamento dos mesmos era evidente.

Excerto 5

24 F **Ora (.) quando encontramos alguém na noite, também dizemos bo-a noi-te**

25 (0.7)

26 F **Bo-a noi-te**



Figura 10 - A professora observa que Marco está dormindo.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

27 (3.5)

28 P ((viu que Marco está dormindo e pede a ele para dizer a palavra))
Diz-me a palavra uma vez



Figura 11 - A professora aproxima-se de Marco.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

- 29 Marco Bo-a noi-te
30 (0.4)
- 31 P Muito bom
32 (3.2)
- 33 P ((viu que alguns alunos estão mal sentados)) **Já ensinei como ficam bem sentados**
34 (5.7)
- 35 P **Será as mesas muitos altas? ((desviando o olhar))**
36 (0.7)
- 37 As **Sim, sim**
38 (0.3)
- 39 P **E agora[a? ((apontando para a figura fixada no quadro))**
- 40 As **[Sim, sim, as mesas são muito altas, as cadeiras são baixas**
- 41 P! E agora? o que é que eles estão a fazer?

A professora não conseguia fazer um bom uso dos recursos materiais que tinha em mãos para favorecer a interação na língua-alvo. Mesmo quando ela fazia uso do boneco e de algumas figuras fixadas no quadro, não conseguia envolver os alunos na atividade. Os aprendentes continuavam a responder perguntas do tipo IRA em uma típica atividade de busca pela palavra. Quando algo saía errado, como podemos observar nas linhas 26-28 (Figuras 10 e 11), a professora descartava o uso do boneco e começava a falar a língua materna dos aprendentes para os repreender (como, por exemplo, na linha 33) ou para perguntar se algo estava errado (linha 35). É interessante observar que somente esses movimentos verbais produzidos na língua materna dos aprendentes é que consistiam em exemplos reais de ação

discursiva com um propósito social, direcionadas a interlocutores reais. A professora necessitava ouvir os alunos para saber algo que não sabia (se as cadeiras realmente estavam muito altas, se Marco estava prestando atenção no que ela dizia, etc), ou seja, não se tratavam de perguntas de resposta conhecida, do tipo IRA. Nesses momentos quando a língua portuguesa não estava em uso, as interações ocorriam de verdade, sem elementos forjados. Nos outros momentos, a aula voltava para a sua sequência ritualística, com a professora fazendo perguntas relacionadas a pontos lexicais específicos. Os alunos não precisavam interagir para participar como sujeitos reais na língua, pois eram obrigados apenas a responder a perguntas-teste. Nessas situações, a co-construção de conhecimento torna-se quase impossível e os sinais de frustração e desengajamento dos alunos são evidentes. Isso é melhor ilustrado pela Figura 10, reproduzida abaixo como Figura 12, para uma melhor visualização:



Figura 12 - Os alunos desviam o olhar do fantoche e engajam-se em outras atividades. Alguns deles olham para a câmera enquanto outros arrastam as suas mesas, iniciam conversas paralelas com o colega e deitam (ou até mesmo dormem) em suas carteiras. As flechas mostram a direção do olhar dos participantes no momento em que a professora nota que Marco estava dormindo.

Fonte: Teixeira e Silva (2009).

As ações dos aprendentes representam aqui exemplos de controle do conteúdo acadêmico. Em vez de se alinharem na atividade, os alunos interrompiam a aula chamando a atenção da professora. No Exceto 5, é possível observar que eles faziam isso utilizando vários recursos semióticos, como dormindo em suas mesas (linha 28), sentando-se com postura inadequada (linha 33) e reclamando (linha 40). Embora o ato de chamar a atenção é uma forma de conteúdo acadêmico utilizada pelo professor, os alunos podem se apropriar desse dispositivo para mostrarem que estão desmotivados com a atividade. A professora teve que descartar o fantoche novamente para recuperar a sua autoridade e tentar trazer as crianças

de volta à atividade (linhas 28-41). No entanto, a tentativa foi frustrada, uma vez que ela notou que os alunos não queriam mais participar daquela maneira.

O ritual da sala de aula era constantemente quebrado e a professora viu-se em uma situação difícil para qual tinha apenas duas escolhas. Ou ela continuava exercendo a sua autoridade e reprimindo os alunos que não queriam participar da atividade, ou ela negociava com eles outras formas de participação.

3.1 A negociação

A professora decidiu fazer a segunda escolha. Como é possível observar no próximo excerto, o fantoche assumiu um novo posicionamento. Em vez de ser o avaliador, o porquinho começou a solucionar conflitos e a tentar convencer os alunos a não interromperem mais a aula. A regra do “bom aluno” já está agora desfeita e o beijo do fantoche ganhou um novo significado.

Antes de apresentarmos o próximo excerto, voltemos ao Excerto 2. Nele, vamos encontrar um exemplo desse novo posicionamento assumido pelo boneco na sala de aula. Na linha 49 (Figura 2), depois de notar o conflito entre Joana e Alfredo, a professora deixou de lado o porquinho para falar com Joana. Para convencer Joana a participar da atividade e parar de discutir com Alfredo, a professora usou o porquinho novamente para dar um beijo em Joana. Contudo, esse é um beijo diferente daquele que o fantoche estava distribuindo no início da aula. Agora, esse elemento pode ser interpretado como um crédito que as crianças recebem para não interromperem a aula novamente.

A professora também decidiu motivar os alunos que estavam querendo participar. No Excerto 6, observamos que os alunos eram recompensados com o direito de manusear o boneco se eles decidissem tentar dizer a sentença que deviam praticar em português.

Excerto 6

09	P	Ora (.) quando acabam as aulas, quem quer ir a casa-de-banho ou sair
10		(0.2)

11 P **Então diz, "professora, posso ir?"**



Figura 13 - Ernesto (ao fundo) é o primeiro aluno a repetir a frase e o gesto da professor.
Fonte: Teixeira e Silva (2009)

12 (0.4)

13 ((levanta a mão)) Digam uma vez comigo.

14 (0.7)

15 P e As ((levantam as mãos)) Professora, posso sair?

16 (2.3)

17 P **Ora (.) quem quiser dizer, eu deixo dizer com o porquinho.**



Figura 14 - A professora aproxima-se de Ernesto.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

18 (1.2)

19 P **Ora, digam.**

20 (0.9)

21 P ((levanta a mão)) Professora (.) posso sair?

22 (0.3)

23 As ((levantam as mãos)) Professora (.) posso sair?

24 (0.7)

25 P Posso sair?

26 (0.3)

27 As Posso sair?

28 (0.6)

- 29 P **Ora (.) Hoje o Ernesto diz bem, tentas (.)**
30 P Tentas dizer com o porquinho. ((colocando o boneco na mão de Ernesto))



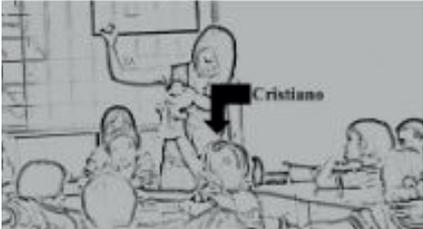
Figura 15 - A professora oferece o fantoche a Ernesto.
Fonte: Teixeira e Silva (2009)

- 31 As Posso sair?
32 (0.7)
33 P **Diga** ((ajudando Ernesto a manusear o boneco))



Figura 16 - A professora ajuda Ernesto a manusear o boneco
Fonte: Teixeira e Silva (2009)

- 34 (0.6)
35 P **Como se diz "posso sair?"**
36 (5.2)
37 P ((levanta a mão)) Po::[
38 Ernesto [Po::
39 Ernesto Posso sair?
40 (5.5)
41 P ((levanta a mão do Cristiano e posiciona o boneco nela))
42 Cristiano ((permanece em silêncio com o boneco na mão))
43 (6.2)
44 P **Ah yo:: ele esqueceu-se (.) Como se diz?**
45 (0.3)

- 46 P Po[:
- 47 As [Po-ssó sa-ir? Po-ssó sa-ir.?Po-ssó sa-ir?
- 48 P! Sim, sim (.) posso sair?
- 49 P ((volta a deixar o Cristiano tentar))
- 50 (1.2)
- 51 Cristiano ((levanta a mão)) Posso sair?
- 52 P (0.4)
- 53 P Posso sair? ((ajudando Cristiano a manusear o boneco))
- 54 (0.5)
- 55 Cristiano Posso sair?
e As
- 
- Figura 17 - Professora ajuda Cristiano a manusear o fantoche.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).
- 56 (0.4)
- 57 P Está bom
- 58 (0.8)
- 59 As ((muitos alunos levantam a mão querendo participar))
- 60 P O que é que ela diz? ((T deixa o porquinho com a Clara))
- 61 (0.8)
- 62 Clara ((levantando-se)) Posso sair.
- 63 (3.2)
- 64 P **Como se diz "posso sair"?**
- 65 (3.8)
- 66 Clara Posso sair? ((P ajuda Clara a manusear o boneco))
- 67 (0.7)
- 68 Amanda Pro-fe-ssó-ra ((levantando a mão para reclamar a sua vez de manusear o boneco))

A professora estava explicando aos alunos como pedir permissão na língua-alvo. Ela então forneceu um exemplo de função linguística que os alunos poderiam usar no final da aula (linhas 9-15). Para motivá-los a participar, a professora decidiu deixar os alunos praticarem as sentenças manuseando o boneco. Ernesto manuseou o boneco com a ajuda da professora (linhas 29-39). Como a atividade envolvia a combinação de fala (dizer as frases), gestos (levantar a mão) e postura corporal (levantar da cadeira para manusear o fantoche), a aula ganhou uma nova dinâmica e ficou mais interessante para os alunos (veja as figuras 13-17).

Um outro ponto importante para ser discutido aqui é a prática de instrução de manuseamento "manual guiding" (Käanta & Piiraine-Marsh, 2013). Quando a professora colocou o boneco na mão de Ernesto (linha 30, Figura 15), ela mostrou a ele como fazer os movimentos para animar o boneco. Enquanto a professora ajudava Ernesto, outros alunos juntaram-se à atividade, assistindo Ernesto a dizer a frase que ele parecia ter esquecido (linha 31).

Os conflitos que emergiam e a falta de atenção dos alunos começaram a desaparecer, sendo substituídos pela cooperação e engajamento na atividade. O "bom aluno" não era mais aquele que conseguia responder corretamente à pergunta de maneira mais rápida (conforme relatado no Excerto 1), mas aquele que tentava participar. O "bom aluno" tornou-se então um status que quase todos os alunos podiam obter. Depois de ajudar Ernesto, a professora motivou Cristiano levantando a sua mão (linha 41). Cristiano ficou confuso e esqueceu a frase que ele tinha que dizer em português, porém os seus colegas o ajudaram dizendo a frase em coro (linha 47). A professora também ajudou Cristiano a manusear o boneco (linha 53) e a ação final do aluno (linha 55, veja Figura 20) claramente envolveu a cooperação da professora e dos outros aprendentes. Cristiano, portanto, obteve sucesso e outros alunos começaram a levantar as suas mãos para terem a mesma oportunidade (linha 59).

Agora podemos afirmar que a professora encontrou uma boa maneira de usar os múltiplos recursos que tinha em mãos. Ela motivava os alunos a usar vários elementos semióticos: fala, gestos, postura corporal e manuseamento de objetos para realizarem ações na língua-alvo. A disposição física da sala de aula também merece destaque. A professora teve que se deslocar por todo o espaço da sala, estabelecendo novas combinações espacial-orientacionais (Goodwin, 2006). As crianças já podiam olhar para trás e até mesmo conversar com os colegas para negociarem melhores maneiras de participar e assistir os colegas que estavam manuseando o fantoche. A maneira correta de se sentar, que era extremamente restrita no início (conforme ressaltado na linha 33 do Excerto 5) foi renegociada e perdeu a importância em favor da interação e da coparticipação.

É também interessante observar que a professora forneceu aos alunos oportunidades para exercerem um certo poder nas decisões tomadas em sala de aula. Antes o símbolo do poder na sala de aula, o fantoche passou a ficar disponível para todos o manusearem. Essa é uma prova visível de que as relações de poder nesse ambiente foram renegociadas. A partir do momento em que a regra do “bom aluno” foi alterada, a professora ofereceu um espaço para os alunos negociarem novas condições de participação. Ela notou que distribuir beijos de fantoche para todos, mesmo para as crianças que não os “mereciam” anteriormente, e deixar todos manusearem o boneco por algum tempo, eram boas alternativas para tornar a sala mais produtiva e os alunos mais motivados. O resultado foi um aumento na participação em sala de aula que possibilitou os alunos a adquirirem novo vocabulário e novas expressões na língua-alvo. Examinamos o resultado dessa mudança mais detalhadamente na próxima seção.

3.4 O resultado

A mudança na participação dos alunos também trouxe uma transformação na eficácia da aula. Nesta seção, os excertos ilustram um aumento no uso da língua-alvo durante a aula. Palavras em fonte normal, que indicam o uso do português, são mais frequentes nos exemplos que vou apresentar. No Excerto 7 (logo abaixo), algumas instruções, avaliações e convites são feitos aos alunos pela professora (linhas 66, 77, 78, 80, 89, 91, 93, 116, 120 e 138) na língua-alvo. É possível notar que o português é usado mais frequentemente nesses tipos de enunciados. Embora o cantonês fosse muito usado no início, a professora não precisava fazer o mesmo agora. Uma possível explicação para esse fenômeno seria a falta de repreensões, que eram feitas na língua materna dos alunos. Consequentemente, mais oportunidades de praticar a língua-alvo aparecem, mesmo que essa prática ainda continue sendo desenvolvida de maneira ritualizada.

Excerto 7

01	P	Vejam o que eu faço
02		(7.3)
03	P	((abre a porta, sai e bate à porta)) O que é isto?
04		(0.8)

- 05 As **Quer abrir a porta?**
06 (3.5)
07 P **Eu quero entrar. Como se diz?**



Figura 18 - A professora fica à porta e dirige o olhar dos alunos ao canto da sala.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

- 08 (1.2)
09 Marco Abre a porta
10 (3.9)
11 P E::sse
12 (0.3)
13 P Vamos ouvir.
14 (4.2)
15 Roberto Po-ssó sa-ir?
16 (2.0)
17 CD Posso entrar?
18 (1.0)
19 P ((levanta a mão)) Posso entrar?
20 As ((todos levantam as mãos))
21 P ((levanta a mão)) Ouçam (.) Posso entrar?
22 (0.7)
23 P ((levanta a mão)) Posso entrar?
24 (0.4)
25 As ((levanta a mão)) Posso entrar?
26 (0.3)

- 27 P ((levanta a mão)) Posso entrar?
 28 (0.5)
- 29 As ((levanta a mão)) Posso entrar?
 30 (0.5)
- 31 P Po-ssô[:
 32 As [Po-ssô::
 33 (0.6)
- 34 P En-trar
 35 (0.4)
- 36 As En-trar
 37 (0.9)
- 38 P Posso entrar?
 39 (0.7)
- 40 As Posso entrar?
 41 (0.7)
- 42 P **Vamos ver quem diz bem**
- 43 P ((começa a ensinar um aluno de cada vez))
- 44 P Posso entrar?
 45 (0.3)
- 46 Tracy Posso entrar?
 47 (0.4)
- 48 P En-trar.
 49 (0.6)
- 50 P Posso entrar?
 51 (0.2)
- 52 Alfredo Posso entrar?
 53 (0.4)
- 54 P Po-ssô

- 55 (0.2)
56 Mário Po-ssó
57 (0.2)
58 P En-trar
59 (0.4)
60 Mário En-trar
61 (0.4)
62 Mário En-trar
63 (0.3)
64 P Bom ()
65 (0.4)
66 P Vamos fazer uma vez
67 (1.2)
68 P Ora (.) O Mario vai sair, bater à porta e entrar.
69 (0.3)
70 P ((Levanta a mão)) Posso entrar?
71 (0.3)
72 As Posso entrar?
73 Mário ((levanta-se, sai da sala e fecha a porta))
74 (22.0)
75 Mário ((bate à porta)) Posso entrar?



Figura 19 - Mário e professora fazem um diálogo em português enquanto os outros alunos observam.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

- 76 (0.3)

77 P Muito bom (.) Sim, pode (.) Muito bom

78 P Quem quer? Quem quer fazer?

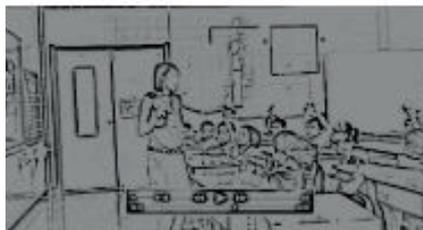


Figura 20 - Professora aponta para Daniela.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

79 (0.2)

80 P Daniela Daniela, depressa

81 (8.8)

82 Ronaldo **Está a bater**

83 (0.9)

84 Daniela Posso entrar?



Figura 21 - Daniela vai à porta iniciar um diálogo com a professora.
Fonte: Teixeira e Silva (2009).

85 (0.2)

86 P Sim, podes

87 (0.5)

88 P Quem quer fazer?

89 (0.9)

90 P Ah, ah Yuri, depressa

91 (0.2)

92 P >Pressa, Pressa, Pressa<,depressa, depressa (.) vamos, vamos

93 (0.5)

94 P **Ah! Ora! Como se diz "Posso sair?"**

- 95 **(1.2)**
- 96 As Posso sair?
- 97 P **Posso[:**
- 98 As [Entrar?
- 99 (0.8)
- 100 P **Não (.) É "sair". Sair?**
- 101 (0.4)
- 102 P Posso sair?
- 103 (0.3)
- 104 As Posso sair?
- 105 Yuri ((sai da sala))
- 106 (10.0)
- 107 Yuri Posso sair?
- 108 (0.2)
- 109 P **Aha (.) como se diz "posso entrar"?**
- 110 (4.8)
- 111 P Po::sso
- 112 (0.3)
- 113 Yuri e Entrar?
outros As
- 114 (0.4)
- 115 P Posso entrar? Está bom
- 116 (0.5)
- 117 As Posso sair?
- 118 (0.7)
- 119 P Bernardo (.) depressa, Bernardo, depressa
- 120 (0.5)
- 121 P **Como se diz "posso sair"?**

122	Bernardo	((sai da sala))
123		(13.0)
124	As	((ruído dos alunos))
125	Bernardo	((entra mas já se esquece do que deve dizer))
126		(9.8)
127	P	Ele não sabe (.) Quem lhe ajuda?
128		(0.9)
129	P	Como se diz?
130		(0.4)
131	Alfredo	Posso entrar?
132		(0.4)
133	P	Posso entrar? Posso entrar?
134		(0.8)
135	Bernardo	Posso entrar?
136		(0.3)
137	P	Está bom

Embora a professora continuasse a fazer perguntas de sequência IRA para conduzir a aula, a sala ganhou uma dinâmica diferente. O fantoche, símbolo de poder conferido à professora, perdeu a sua relevância, uma vez que as crianças não pareciam mais precisar dele para ficarem motivadas. Os alunos podiam usar outros elementos, além dos linguísticos, para participarem da atividade, incluindo uma combinação de fala com ações não-verbais, que não eram permitidos pela professora anteriormente. Agora, a professora notou que essas ações eram importantes para se realizar a atividade. Por exemplo, conforme indicado no início desse último excerto, quem quisesse praticar a frase “Posso entrar” tinha que levantar a mão e dizer a sentença em público. Da linha 68 em diante, a professora pedia aos alunos para se levantarem de suas cadeiras, ir para fora da sala, bater à porta, abrir a porta e pedir permissão na língua-alvo (Figuras 19 e 20). Novamente, essas ações envolviam uma combinação de diferentes elementos semióticos, como postura corporal, produção de som e fala.

A participação dos alunos mudou significativamente depois que a professora começou

a fornecer espaço para todos. Na Figura 20, podemos observar que os alunos estavam dispostos a colaborar com a atividade. Quando a professora perguntou quem queria participar (linha 78), muitos alunos levantaram as mãos para mostrar interesse na atividade. Além disso, muitas crianças que estavam em silêncio durante a aula começaram a tomar a palavra. Até mesmo Alfredo, que tinha ficado desapontado com a sua discussão com Beatriz (veja Excerto 4), decidiu participar novamente (linha 132 do Excerto 7). Já não era apenas Rafaela que tomava o turno para responder (como indicado no Excerto 1), depois que todos os alunos começaram a cooperar.

No Excerto 8, abaixo, podemos observar que os alunos começaram a colaborar mais com a professora, ouvindo as suas instruções. A professora, por sua vez, não precisava mais motivar a sala a participar. As crianças já haviam notado que o espaço discursivo da sala tinha se tornado mais democrático.

Excerto 8

- | | | |
|----|-----------|---|
| 01 | P | Margarida ((mostrando uma figura à aluna))
(0.3) |
| 02 | Margarida | A::h Boa tarde
(0.2) |
| 03 | P | Boa tarde (.) Dá-me o livro.
(0.1) |
| 04 | P | E agora, quem sabe? ((escolhe um aluno, muitos levantam a mão))
(1.8) |
| 05 | P | Leonardo
(0.9) |
| 06 | Leonardo | Boa noite
(0.3) |
| 07 | P | Bom! O que é significa “boa noite”? o que é significa?
(0.7) |
| 08 | P | É noite, não é?
(0.4) |

09	Leonardo	Boa noite (0.4)
10	P	Bom. (0.5)
11	P	E agora (.) Susan ((mostra a figura à aluna)) (0.5)
12	Susan	Adeus (0.3)
13	P	Adeus. Bom. Dá-me o livro. (1.2)
14	P	E agora, Henry (0.6)
15	Henry	Boa tarde. (0.8)
16	P	Aha, este é o:: (2.2)
17	P	Carlos (0.7)
18	Carlos	Boa tarde. (1.8)
19	P	Ela caiu e ela dá-lhe ajuda. O que ela diz? ((mostrando a figura ao aluno)) (0.7)
19	P	O-bri: (0.2)
20	Carlos	Boa tard[e
21	Susan	[O-bri-ga-da

- 22 Carlos [O-bri-ga-da
23 P Obrigada (.) está bom (.) dá-me o livro.
(0.5)
24 P E agora (.) José
(0.6)
25 José O-bri-ga-do
(0.4)
26 P Muito bom
(1.6)
27 P E agora (.) desculpa Rafaela
(2.5)
28 P Rafaela
(0.4)
29 P Desculpa.
(0.5)
30 P Bom (.) livro.
(1.7)
31 P E agora (.) “sair”, a:h Isabela
(3.5)
32 P Isabela
(1.2)
33 Isabela Posso sair?
(0.3)
34 P Posso sair? muito bom (.) Livro
(1.5)
35 P E agora, “entrar” (.) João

- 36 João Posso entrar?
(0.5)
- 37 P Muito bom. Posso entrar?
(5.2)
- 38 P Quem é que não disse?
(0.4)
- 39 As ((alguns alunos levantam a mão))

No final da aula, os alunos não levavam os seus livros para casa. A professora guardava-os dentro do armário até a próxima aula. No Excerto 8, é relatada a última atividade do dia, quando a professora pedia para cada aluno adivinhar a frase correta para descrever a figura fixada no quadro. Se os alunos acertassem, eles podiam entregar os seus livros e esperar pelo sinal sentados em seus lugares. Todos os alunos mostravam interesse em participar. A aula fluía tranquilamente para o final e, uma vez que as crianças tinham as suas oportunidades de participação garantidas, elas não tentavam chamar a atenção da professora enquanto o colega tomava o turno. Conforme é possível observar no Excerto 8, uma boa quantidade de fala na língua-alvo era usada. Os tipos de perguntas feitas pela professora devem ser levadas em conta para explicar tal fato. Eram perguntas simples, que, embora fossem adequadas ao nível de proficiência dos alunos, não exigiam muito esforço dos mesmos. Com já mencionado anteriormente, esse fato pode ser atribuído à falta de repreensões, que eram geralmente feitos na língua materna dos aprendentes. Contudo, não podemos negar que o nível de compreensão dos alunos na língua-alvo era satisfatório. Frases como as proferidas pela professora nas linhas 4, 13 e 38 têm um caráter mais exploratório e não requerem respostas pré-determinadas, como aquelas presentes em sequências IRA. Se os alunos eram capazes de entender as frases (como realmente pareciam ser), podemos concluir que eles adquiriram um certo nível de competência em língua portuguesa. Um outro ponto importante é que a tradução dos vocábulos praticados durante a aula já não parecia ser mais necessária. Isso pode ser observado quando a professora perguntava aos alunos o significado das palavras ou frases em cantonês e as respostas eram sempre corretas (linhas 7-9, 27-29). Esse fato evidencia que a aprendizagem, de alguma forma, esteve presente na sala de aula observada.

CONCLUSÕES

Neste estudo, discuti como os aspectos referentes ao poder e ao controle da professora foram renegociados pelos alunos em uma sala de aula de nível primário em Macau. Os resultados mostraram uma intensa colaboração por parte dos aprendentes no processo de tomada de decisão durante as atividades realizadas em sala. Também discuti quais ações tomaram corpo para que os participantes pudessem construir um ambiente mais democrático que possibilitasse a co-construção de conhecimento. Um fantoche, que se tornou o símbolo do poder e do controle (uma vez que era manuseado apenas pela professora no início) perdeu a sua relevância como avaliador e tornou-se uma ferramenta importante para motivar a participação dos alunos depois que todos tiveram a oportunidade de manuseá-lo.

Um outro fato de igual relevância é que a combinação dos elementos da conversa cotidiana e da fala institucional de sala de aula pareceram constituir uma estratégia extremamente eficaz para envolver os aprendentes nas atividades e fazer com que eles se sentissem atores sociais reais na língua em que estavam aprendendo. Quando os sujeitos estão “mais livres” para tomarem o turno quando sentirem a necessidade, o ritmo da aula muda e as ações realizadas naquele espaço tornam-se menos orquestradas e mais próximas àquelas levadas a cabo em uma conversa cotidiana. E, considerando que a conversa cotidiana é o espaço em que membros das sociedades humanas adquirem conhecimento, professores não devem negligenciar a presença de elementos informais que emergem durante as aulas, pois eles podem contribuir para a construção de situações menos hierarquizadas que podem favorecer a aprendizagem. Portanto, proponho que professores possam descobrir como aproveitar e adaptar esses elementos para organizar um ambiente mais propício à socialização dos aprendentes na língua-alvo. Esse parece ser o caminho para se criar uma sala de aula menos autoritária que capacita os sujeitos a transformar as estruturas tradicionais da instituição-escola (DEBLASE, 2003, p. 324-325).

Outra conclusão importante para se tirar deste estudo é que os fatores decisivos para a participação e a produção verbal dos aprendentes estavam a todo o tempo sujeitos à manipulação dos próprios aprendentes, como também observado em Au (1980). Embora professores possam tentar manter a sua autoridade institucional durante a aula toda, os alunos podem desafiar essa autoridade e negociar outras maneiras de participação. Com base em Candela (1999), assumo aqui que poder, em vez de uma ferramenta de coerção, é uma competência que sujeitos podem desenvolver e usar para construir ambientes mais produtivos. Neste estudo, mostro como isso ocorreu em um contexto chinês de ensino-aprendizagem, que é comumente (e erroneamente) rotulado como hierarquizado e centrado apenas no professor.

Como citar este artigo: MOUTINHO, Ricardo. (Re) negociando poder em uma sala de aula de Língua Portuguesa em Macau. **Rev. Silva**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 71-112, jan.-jun. 2019.

REFERENCIAS

AU, K. H. Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event. **Anthropology and Education Quarterly**, v.11, n.2, p.91-115.1980

BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays**. Translated: Vern W. McGee. Texas: University of Texas Press, 1981.

BIGGS, J.; WATKINS, D. Insights into teaching the Chinese learner. In: Biggs, J.; Watkins, D (Eds.). **Teaching the Chinese learner**. Hong Kong/Camberwell: CERC & ACER, 2001. p. 277-300.

BJÖRK-WILLÉN, P. Routine trouble: How preschool children participate in multilingual instruction. **Applied Linguistics**,v. 29, n.4, p.555-577. 2008.

CANDELA, A. Students' power in classroom discourse. **Linguistics and Education**, v.10, n.2, p.139-163. 1999.

CANDELA, A. Students' participation as co-authoring of school institutional practices. **Culture & Psychology**, v.11, n.3, p. 321-337, sep. 2005.

DEBLASE, G. L. Missing stories, missing lives: Urban girls (re)constructing race and gender in the literacy classroom. **Urban Education**, v.38, n.3, p.279-329, may. 2003

DERVIN, F. A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. **Journal of Multicultural Discourses**, v.6, n.1, p.37-52, mar. 2011.

DIAMOND, J. **Status and power in verbal interaction**: A study of discourse in a close-knit social network. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996.

ERICKSON, F. **Ethnographic microanalysis of interaction**. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H (ed.). Sociolinguistics and language teaching. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 283-307.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

GOODWIN, C. The cooperative, transformative organization of human action and knowledge. **Journal of Pragmatics**, v.46, p.8-23. 2012

GOODWIN, M. H. Participation, affect and trajectory in family directive/response sequences. **Text & Talk**, v.26, n.4/5, p.525-543. 2006

HALL, J. K.; SMOTOVA, T. Teacher self-talk: Interactional resource for managing instruction and eliciting empathy. **Journal of Pragmatics**, v.47, p.75-92. 2013.

HELLERMANN, J. Syntactic and prosodic practices for cohesion in series of three-part sequences in classroom talk. **Research on Language and Social Interaction**, v.38, n.1, p.105-130. 2005.

HERAS, A. I. The construction of understanding in a sixth-grade bilingual classroom. **Linguistics and Education**, v.5, n.3-4, p. 275-299. 1994.

HERITAGE, J. **Garfinkel and ethnomethodology**. Maldon, MA: Polity Press, 1984.

JEFFERSON, G. Sequential aspects of storytelling in conversation. In: SCHENKEIN J, (ed.). **Studies in the organization of conversational interaction**. New York: Academic Press, 1978. p.219-248.

KACHUR, R.; PRENDERGAST, C. A closer look at authentic interaction: Profiles of teacher-student talk in two classrooms. In: Nystrand, M.; Gamoran, A.; Kachur, R; Prendergast, C (eds.). **Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom**. New York, London: Teachers College Press, Columbia University, 1997. p.75-88

KÄÄNTÄ, L.; PIIRAINEN-MARSH, A. Manual guiding in peer group interaction: A resource for organizing a practical classroom task. **Research on Language and Social Interaction**, v.46, n. 4, p.322-343. 2013.

KOOLE, T. Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. **Research on Language and Social Interaction**, v.43, n.2, p. 183-209. 2010.

KOSHIK, I. Designedly incomplete utterances: a pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. **Research on Language and Social Interaction**, v.35, n.3, p.277-309. 2002.

LERNER, G. H. Turn design and the organization of participation in instructional activities. **Discourse Processes**, v.19, p.111-131. 1995.

MANKE, M. P. **Classroom power relations: Understanding student-teacher interaction**. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

MARKEE, N.; KASPER, G. Classroom talks: an introduction. **The Modern Language Journal**, v. 88, p.491-500. 2004.

MARGUTTI, P. On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction. **Research on Language and Social Interaction**, v.43, n.4, p. 315-345. 2010.

MCHOUL, A. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language and Society**, v.7, n. 2, p.183-213. 1978.

MEHAN, H. What time is it, Denise? Asking known-information questions in classroom practice. **Theory into Practice**, v.18, n.4, p.285-294.1979.

MELANDER, H. Transformations of knowledge within a peer group. Knowing and learning in interaction. **Learning, Culture and Social Interaction**, v.1, n. 3-4, p.232-248. 2012.

MOUTINHO, R. Redefining the teacher's positioning of a gatekeeper in a PFL class in Macau. **Journal of Multicultural Discourses**, v.9, n.2, p.119-133. 2014.

NYSTRAND, M. Dialogic instruction: when recitation becomes conversation. In: Nystrand, M; Gamoran, A.; Kachur, R.; Prendergast, C. (eds.). **Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom**. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, p.1-29.

PANE, D. M.; ROCCO, T. S.; MILLER, L. D.; SALMON, A. K. How teachers use power in the classroom to avoid or support exclusionary school discipline practices. **Urban Education**, v.49, n. 3, p.297-328.

RAMPTON, B. **Language in late modernity**: interaction in an urban school. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p.696-735.1974.

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

STUBBS, M. Keeping in touch: Some functions of teacher-talk. In: Stubbs, M; Delamont, S (eds.). **Explorations in classroom observations.** London: John Wiley and Sons, 1976. p.151-172.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. **Interactions in Classroom of Portuguese as a Foreign Language and the Building of the Textual Competence:** The Macau Context. Macau: University of Macau Research Office, 2009.

VAN LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. Introducing positioning theory. In: VAN LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. (eds.). **Positioning theory:** Moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, 1999. p. 14-31..