

Ricardo Moutinho
moutinho@umac.mo

A participação de aprendentes chineses de nível primário nas tomadas de decisão em uma sala de aula de PLE¹

The participation of Chinese primary students in classroom decision making during a PFL lesson

RESUMO - A sala de aula é um espaço onde o conhecimento é alcançado na interação. Contudo, essa interação nem sempre se dá de forma simétrica. Professores e aprendentes têm diferentes direitos e deveres, o que os fazem desempenhar diferentes papéis durante as aulas. No entanto, mesmo em situações altamente hierárquicas como essas, há sempre um espaço para improvisação e mudanças que alteram a maneira como os participantes interagem. Essas mudanças causam a negociação de papéis institucionalmente impostos e reorganizam o espaço interativo da sala de aula. Neste artigo, discutimos alguns dados coletados de uma aula de Português Língua Estrangeira (PLE) em uma escola luso-chinesa de Macau, sudeste da China. Fazendo uso de uma análise microetnográfica, alguns dados momento-a-momento são interpretados, identificando aspectos que reorganizam o espaço interativo nas aulas. Os resultados indicam que mesmo sendo a figura central da sala de aula, a professora não consegue ter controle total do seu discurso e, por vezes, perde o seu papel de controladora da interação. Vários elementos verbais e não-verbais presentes durante a interação exercem influência na reorganização do espaço interativo, possibilitando aos alunos negociarem o poder usualmente delegado somente à professora. Este tipo de participação torna o poder em sala de aula menos centrado no professor, uma vez que não está limitado às regras impostas pelo sistema tradicional de ensino. Ele também desafia o determinismo social presente em estudos realizados em contextos chineses de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: reorganização do espaço interativo, estrutura de participação, português língua estrangeira, aprendentes chineses.

ABSTRACT - Classroom is a space where knowledge is acquired in the interaction. However, this interaction is not always symmetric. Teachers and pupils have different rights and obligations, which make them play different roles during the lessons. However, even in very typical hierarchical situations, such as those in institutions, there is always room for improvisation and changes that break the ritual, altering the expected manner by which participants are supposed to interact. These changes cause negotiation of the institutionally imposed roles and reorganize the classroom interactive space. In this article, we discuss data collected from a Portuguese as a Foreign Language (PFL) class in a Luso-Chinese primary school in Macau, southeast China. By using ethnographic microanalysis, moment-by-moment data is interpreted, identifying aspects that reorganize the classroom interactive space. The results indicate that even being the central figure of the interaction, the teacher cannot have total control of her discourse and sometimes loses her role of gatekeeper. Many verbal and nonverbal elements present during the interaction exercise influence over the (re)organisation of the interactive space, enabling the students to negotiate the power usually delegated only to the teacher. This kind of participation makes power less teacher-centred once it is not limited to the rules imposed by a traditional teaching system. It also casts doubt on the social determinism that is present in studies carried out in Chinese teaching/learning settings.

Keywords: reorganization of interactive space, participation framework, Portuguese as a foreign language, Chinese learners.

Introdução: A reorganização do espaço interativo em sala de aula

A sala de aula é um contexto em que o conhecimento é alcançado na interação. Porém, reconhecemos que, nesse ambiente, há uma hierarquia socialmente aceita na relação entre professores e alunos que confere

aos primeiros o poder de se apropriarem de um discurso institucional que orienta certas condições de participação em sala de aula. Nesse sentido, em termos de perspectiva educacional, o professor tem a possibilidade de propor a reflexão e a mudança ou manter o tradicionalismo e a repetição – para considerar apenas duas possibilidades opostas. Seja qual for a orientação ideológica, a viabilidade

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 do Departamento de Português da Universidade de Macau. Parte dos dados que compõem o corpus deste projeto foi utilizada para o presente estudo.

dos dois objetivos indicados acima depende do sistema interativo, dos esquemas de conhecimento em jogo e do espaço interativo que é (re)organizado na sala de aula.

Como em qualquer outra instituição, na escola, a interação é o lugar para compartilhar informações, experiências, decisões, planejamentos e também para estabelecer hierarquização, criando formas de controle verbal etc. (Cazden, 1988). A interação tem um papel central no processo de ensino-aprendizagem. A língua falada é o meio pelo qual grande parte do conhecimento é construído (nos debates, nas perguntas dos alunos ou dos professores, na correção oral dos exercícios etc.). Porém, os elementos não-verbais presentes no contexto de ensino-aprendizagem podem exercer influência nos discursos dos sujeitos que dele participam. Basta observar, por exemplo, como o turno de fala do professor pode ser quebrado quando um aluno levanta a mão, sinalizando uma possível tomada/troca de turno.

As salas de aula são espaços interativos, em que há maneiras compulsórias e voluntárias de participação, dependendo da perspectiva presente no ambiente escolar. E essa perspectiva nunca depende apenas do professor, mas de todos os participantes da interação.

Para exemplificarmos, podemos citar o caso estudado por Philips (1972), em que alguns professores não-indígenas, na reserva de Warm Springs, adequavam a estrutura de participação das suas aulas para atender ao contexto sociocultural dos alunos (permitiam períodos mais longos em que ficavam disponíveis para perguntas individuais). Ao fazerem isso, os professores tornavam a participação em sala de aula menos compulsória, não obrigando os aprendentes a fazerem perguntas na frente de todos, momento em que se sentiam intimidados. Podemos afirmar, portanto, que os alunos influenciaram os professores a alterarem a maneira previamente estabelecida de participar.

Podemos focalizar dois tipos de papéis que o professor pode exercer no que tange ao discurso institucional da sala de aula. O primeiro é o papel de facilitador ou mediador de discursos que levam à construção do conhecimento. O segundo é o de centralizador do discurso, pelo qual se podem atingir dois objetivos: o de centralizar para orientar ou clarificar algum ponto, uma vez que se espera que o professor seja o participante mais competente quanto ao assunto em questão; ou o de centralizar para controlar, isto é, organizar o espaço interativo em sala de aula por meio de falas com sequência previsível, tornando o contexto altamente hierarquizado. Segundo Garcez (2006), Cazden (1988), Mehan (1982) e Sinclair e Coulthard (1975), a essa sequência damos o nome de IRA (Iniciação – Resposta – Avaliação), assim esquematizada:

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

Segundo Garcez (2006, p. 68):

Essa sequência é canônica na fala-em-interação de sala de aula convencional em quase todo o mundo. Dificilmente se observa uma aula sem ocorrências da sequência, havendo mesmo salas de aula nas quais a interlocução entre alunos e professores se dá predominantemente por encadeamento de sequências desse tipo.

Com isso, o turno de iniciação do IRA geralmente é uma pergunta cuja resposta já é conhecida por quem a faz, ou seja, essa pergunta não é de fato uma pergunta, mas simplesmente uma oportunidade de o professor esperar uma resposta somente para satisfazer requisitos de avaliação pontual, sem qualquer objetivo sociointeracional. Por isso, Garcez (2006, p. 69) define este tipo de pergunta como uma *pergunta insincera*, ou seja, que não se justificaria na conversa cotidiana, pois seria objeto de protesto. Segundo Garcez (2006, p. 68), “esse procedimento, comum na sala de aula e mesmo definidor do fazer da sala de aula convencional, é raro na conversa cotidiana”. Ainda de acordo com o mesmo autor (Garcez, 2006, p. 69)

interessantemente, na sala de aula, não apenas essas perguntas ocorrem e recorrem, como também deixam de ser objeto de protesto. Em outras palavras, os participantes concordam que o que estão fazendo juntos se faz mediante uma organização interacional tal que se outorga a um certo participante, tipicamente aquele identificável como professor, o direito de fazer perguntas insinceras, mais propriamente chamadas de perguntas de informação conhecida, perguntas-teste, perguntas para demonstração, ou outros termos que apontam para o caráter institucional do que se está fazendo naquilo que reconhecemos como sendo fala-em-interação de sala de aula.

Além de frequente, a correção é feita muitas vezes sem atraso, hesitação, titubeio ou mitigação. Porém, na fala cotidiana, quando alguém corrige o seu interlocutor, observa-se uma operação delicada e interacionalmente custosa, que em geral ocorre com atraso, hesitação, titubeio, mitigação, ou com todos esses fenômenos de uma só vez.

Juntamente com perguntas de sequência IRA, o professor pode usar outros recursos para controlar o espaço interativo em sala de aula. Em escolas secundárias na Escócia, Stubbs (1976, p. 162) encontrou oito formas de fala metacomunicativa em sala de aula, apresentadas na lista a seguir:

- 1 – Atrair ou chamar a atenção
- 2 – Controlar a quantidade de fala
- 3 – Checar ou confirmar entendimento
- 4 – Resumir
- 5 – Definir
- 6 – Editar ou revisar
- 7 – Corrigir
- 8 – Especificar o tópico

Segundo Stubbs (1976, p. 162), não há nada demais nessa lista. O que é realmente especial, segundo

o autor, é que os alunos quase nunca usam nenhum dos itens acima, e, quando usam, é sinal de que algo atípico aconteceu na sala de aula. Porém, o que podemos notar nos dados de Candela (2005, 1999, 1991) e de Heras (1994), é que os alunos quase sempre “usurpam” o papel institucionalmente conferido ao professor e usam esses itens para reorganizarem o espaço interativo a favor deles. Essas autoras analisaram vários momentos em que alunos se apropriam do discurso institucional e questionam os professores, que, por sua vez, ratificam a chamada de atenção ou a correção dos aprendentes. Os professores, portanto, passam a atuar como alunos, renegociando os papéis e modificando a dinâmica da interação.

Rampton (2006) também reporta resultados dessa natureza em seu estudo sobre o discurso em sala de aula de uma escola localizada em uma área central de Londres. Segundo o autor, há uma tendência, na sociedade atual, de se (re)negociarem regras, identidades ou qualquer outro aspecto sociocultural que antes parecia ser estático². A sala de aula pesquisada não foge desse novo fenômeno, uma vez que Rampton (2006) encontrou vários exemplos de subversão, por parte dos alunos, às perguntas de sequência IRA. Os aprendentes, frequentemente, inseriam-se nos espaços tradicionalmente reservados ao professor, fazendo perguntas, chamando a atenção de outros colegas ou, até mesmo, encaixando versos de canções em suas falas durante as aulas. Essas ações provocavam um desvio à norma imposta pelo sistema educacional tradicional, promovendo uma troca de papéis e uma apropriação do discurso institucional por parte dos alunos. Por essa razão, foi possível observar que o comportamento desses alunos era mais complexo do que se imagina. Por isso, Rampton (2006, p. 83) denominou este comportamento como “exuberante” (*exuberant*), pois não se limita às regras impostas pelo ensino baseado em valores tradicionais, em que o professor é a figura central com o direito à palavra e o aluno, um mero “recipiente” de informações.

Portanto, não podemos nos esquecer que, em toda interação, por mais hierárquica que seja a relação entre os sujeitos, sempre há espaço para o imprevisto e a renegociação (Erickson, 1996, p. 284). Por isso, chamamos a atenção para a importância da participação do aprendente nas tomadas de decisão em sala de aula, por meio da qual, podemos observar como o discurso institucional é desafiado, “usurpado” e também redefinido. O dinâmico processo de interação permite negociações de papéis e

nada pode ser considerado estável sem que se analise detalhadamente as ações manifestadas pelos sujeitos em um encontro social.

Além disso, não podemos afirmar que somente elementos verbais em sala de aula são decisivos para a reorganização do espaço interativo. Aspectos não-verbais e do cenário também podem estar em jogo e influenciarem na tomada de decisões e na maneira de os sujeitos participarem em sala de aula. Isso porque um simples gesto, postura, sussurro, a referência a um objeto ou imagem, tanto quanto a fala (sendo produzido pelo professor ou pelo aprendente), podem alterar toda a organização interacional.

Neste trabalho, temos como objetivo obter uma melhor compreensão de como o espaço interativo em um contexto de ensino-aprendizagem de PLE é (re)organizado conjuntamente por professores e como esses, verbalmente e extralinguisticamente sinalizam as suas decisões, as suas atitudes e as suas ações. Atentar a esses fatores é de fundamental importância se quisermos contribuir para uma melhor dinâmica em sala de aula, permitindo uma participação mais ativa dos aprendentes e, conseqüentemente, uma maior emancipação dos mesmos na língua-alvo.

Nesse sentido, consideramos que o aprendizado ou a aquisição de uma nova língua não envolve apenas processos cognitivos, mas também é um produto de interações sociais (Erickson, 2006, p. 181). Partimos do pressuposto de que o aprendizado toma corpo (em outras palavras, torna-se visível) somente na interação entre sujeitos, ou seja, trata-se de um processo situado, co-construído e distribuído entre os participantes (Young e Miller, 2004, p. 519; Garcez *et al.*, 2012, p. 212). Por isso, neste estudo, consideramos a interação como um espaço fundamental para o desenvolvimento das práticas humanas, sendo o aprendizado um dos resultados dessas práticas. Além disso, defendemos a ideia de que os aprendentes são participantes ativos nesse processo, por mais gerenciado que seja o controle da participação em um contexto de ensino-aprendizagem.

Com base nesse ponto de vista, consideramos as ações dos sujeitos elementos fundamentais de análise, uma vez que é por meio delas que esses demonstram quais tarefas são capazes de realizar e que papéis podem assumir durante um encontro social. Isso significa afirmar que, no contexto deste estudo, não estamos necessariamente interessados no ganho linguístico do aprendente, mas sim

² Essa (re)negociação emerge, especialmente, nas interações face-a-face. É na conversa (normalmente com uma grande variação de troca de turnos) que os sujeitos reconstruem o que é dito. Fairclough (1992) chama esse fenômeno de “conversacionalização do discurso público” e enfatiza a importância que tem sido dada à conversação nos últimos tempos, sobretudo por esse tipo de interação ter colonizado a mídia e, por consequência, ter influenciado vários tipos de discursos públicos, profissionais e educacionais. Essa é uma das razões pelas quais a fala em sala de aula centrada no professor tem dado lugar a uma fala centrada na construção conjunta do conhecimento, com uma alocação de turnos menos rígida. Nesse tipo de fala, o aluno participa ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, tomando o turno do professor para fazer comentários ou perguntas que podem até, por vezes, desafiar o poder institucionalmente conferido ao ensinante. Rampton (2006) chama a atenção para essa mudança e sugere que os professores devem aprender a lidar com esse novo tipo de fala de sala de aula que emerge na sociedade pós-moderna.

em suas maneiras de participar em sala de aula, que vão diretamente influenciar na (re)organização do espaço interativo em questão e, consequentemente, em seu próprio processo de aprendizagem.

Neste estudo, escolhemos focar a nossa análise na forma com que os alunos lidam com as regras de conduta em sala de aula, mais especificamente, como eles reorganizam o espaço interativo ao violarem ou cobrarem essas regras durante diferentes atividades realizadas em sala. Essa escolha deu-se em razão de estarmos observando um contexto de ensino de primeiro ano do grau primário (primeiro ciclo). Nesse momento da vida escolar, os alunos deparam-se com imensas transformações e, por isso, terão que (re)negociar a todo o momento as novas formas (regras) de se participar em sala de aula, que são, pelo menos no caso dos alunos participantes desta pesquisa, completamente diferentes daquelas às quais estavam acostumados no jardim-da-infância. Ao (re)negociarem essas formas de participação com a professora, os alunos estão também reorganizando o espaço interativo, ao mesmo tempo em que estão desenvolvendo estratégias sociais para reverterem situações adversas a favor deles.

Procedimentos metodológicos

Para observar como os aprendentes em questão assumem papéis mais ativos nas decisões tomadas em sala de aula, optamos por utilizar o método microetnográfico. Este método permite ao pesquisador avançar com questões relacionadas à construção da interação e como os participantes reagem às ações dos outros (e de si próprios) e como constroem sentido para elas, modificando, assim, a sua maneira de participar. A seguir, forneceremos detalhes sobre a nossa abordagem metodológica e, também, considerando que as ações dos participantes não são independentes de normas sociais (embora essas possam sempre ser renegociadas na interação), forneceremos uma breve descrição do contexto analisado e dos participantes de pesquisa (professora e alunos).

Metodologia, contexto e participantes de pesquisa

Este estudo é de caráter microetnográfico. De acordo com Erickson (1996, p. 283), por meio de estudos

dessa natureza, observam-se interações de ocorrência natural e o pesquisador, através de gravações em vídeo, examina detalhada e repetidamente o que os sujeitos fazem no momento real em que eles interagem. Isso nos possibilita enxergar como o espaço interativo está sendo (re)organizado pelas ações dos sujeitos no momento em que estão em uma atividade de fala.

Como afirma Erickson (1996, p. 284, tradução minha):

quando alguém parece não ser capaz de dizer algo claramente, ou persuasivamente, ou apropriadamente, pode não ser somente uma questão de conhecimento (competência) linguístico ou comunicativo individual, mas de como um sujeito está sendo influenciado pelas ações dos outros na cena naquele momento.³

Para o projeto em que se insere este estudo, foram gravadas cerca de 30 aulas em vídeo, das quais selecionamos excertos de três para fazerem parte do *corpus* aqui analisado⁴. Esses excertos são, acreditamos, alguns dos exemplos mais representativos do fenômeno analisado neste trabalho: a reorganização do espaço interativo por meio da participação dos aprendentes nas tomadas de decisão em sala de aula. Há 25 participantes no contexto analisado, sendo 23 alunos, uma professora e um pesquisador. O contexto estudado é uma sala de aula do primeiro ano do ciclo básico (nível primário) de uma escola Luso-Chinesa⁵ de Macau e o português ensinado é de variante europeia. Os alunos têm em torno de sete anos e são, em sua maior parte, de origem chinesa, tendo o Cantonês como língua materna. Apenas um é de origem filipina e sua língua materna é o Tagalo. A maioria dos alunos já teve contato com a língua portuguesa no jardim da infância, porém, nenhum aprendente é capaz de se comunicar minimamente na língua-alvo, podendo produzir apenas algumas palavras ou frases isoladas como “olá, obrigado e bom dia”. Talvez parte desse fato se explica pela dificuldade que se encontra em praticar o português em Macau. Esses alunos não têm qualquer contato com a língua-alvo fora da sala de aula, pois a escola onde estudam tem o chinês como língua veicular. Em casa, com os pais, os alunos falam a sua língua materna e, na sociedade de Macau em geral, embora o português seja língua co-oficial, este idioma tem um espaço muito reduzido, aparecendo apenas nas placas de ruas, em alguns jornais de pequena circulação

³ “When someone seems not able to say something clearly, or persuasively, or appropriately, it may not only be a matter of that individual’s linguistic or communicative knowledge (competence) but of how that individual is being influenced by others’ actions in the scene at that moment” (Erickson, 1996, p. 284).

⁴ É importante mencionar que foram observados, durante essas 30 aulas, vários movimentos que constata a influência dos aprendentes na reorganização do espaço interativo na sala de aula analisada. Porém, por razão da limitação de espaço, apresentaremos apenas alguns exemplos que acreditamos ser os mais representativos de nosso corpus. Para uma apresentação de dados mais ampla e uma discussão mais aprofundada, ver Moutinho (2012).

⁵ As escolas luso-chinesas são instituições de ensino que oferecem o currículo regular de qualquer escola com o diferencial de ensinar PLE em todos os anos. A língua veicular é o cantonês, com a exceção das escolas luso-chinesas de seção portuguesa, onde o português é língua veicular e ensinado como língua materna. No caso em questão, os dados foram coletados em uma escola de seção chinesa. Isso significa que o Português é ensinado apenas como disciplina e os alunos, professores e funcionários interagem entre si em língua chinesa. Na sua maioria frequentadas por alunos chineses, atualmente, há uma rede de seis escolas primárias luso-chinesas em Macau, dois jardins-de-infância, duas escolas secundárias (uma regular e outra técnico-profissional) e uma escola especial para adultos.

local e no âmbito judiciário, ambiente ao qual, em geral, a população tem pouco acesso. Portanto, temos, neste universo aqui relatado, um aprendizado de português em situação de não-imersão linguística, sendo a prática na língua limitada apenas ao contexto de sala de aula de acordo com uma carga horária de 50 minutos por aula, duas vezes por semana.

A professora é de origem Chinesa e nasceu em Macau. Ela está identificada com o codinome de “Roberta”. Por questões éticas, os alunos participantes deste estudo também são identificados por codinomes. A professora em questão já leciona português por 10 anos em escolas públicas de Macau. Ela tem uma carga horária de 33 horas semanais, incluindo as aulas e atividades extra-curriculares. Dentre essas atividades, está a elaboração do material didático utilizado nas aulas. A professora, juntamente com uma equipe de professores de PLE da instituição, elaboraram um livro e um CD com exercícios de áudio voltados para um público infantil. A abordagem norteadora do material é estrutural com foco no vocabulário e em algumas expressões de uso cotidiano. Em geral, observa-se o mesmo nas escolas de Macau com relação ao ensino de PLE. Contudo, na China, conforme defende Pérez-Milans (2013, p. 162) em um estudo recente sobre interações em salas de aula de inglês na China continental e em Hong Kong, o ensino de línguas no contexto chinês passa por um momento de transição. Ao mesmo tempo em que mantém uma abordagem marcada pela tradição sistêmica, também aposta nas inovações trazidas pela pesquisa atual na área de Linguística Aplicada. Portanto, não é difícil encontrarmos professores em situação de conflito com essa mudança, mantendo o seu papel institucional de centralizador do saber, mas, ao mesmo tempo, permitindo uma participação mais ativa do aluno, desempenhando, assim, um papel de facilitador da entrada do aprendiz na língua-alvo. Podemos afirmar que, em nosso caso (como será possível observar em nossos dados) esse fenômeno frequentemente acontece. Porém, como o nosso foco é na ação dos alunos, a discussão dessas alterações de papéis do professor vai além dos objetivos deste texto.

A negociação para a entrada na sala de aula em questão foi tratada pelo coordenador do projeto temático, do qual o presente estudo faz parte, intitulado *Interactions in Classroom of Portuguese as a Foreign Language and the Building of the Textual Competence: The Macau's Context*. Primeiramente, esta negociação se deu em instância superior, por meio de um pedido formal ao coordenador responsável pelo ensino da língua portuguesa da Direção dos Serviços da Educação e Juventude de Macau. Em seguida, houve uma reunião com a diretoria da escola, que se mostrou receptiva e, finalmente, com a professora

de PLE, que além de nos permitir gravar as suas aulas, também nos concedeu uma entrevista da qual retiramos alguns dados para caracterizar o perfil desta participante e da turma observada. No início, os alunos foram apresentados ao professor-pesquisador, que estaria presente nas aulas de português para a coleta de dados. Os aprendentes, em geral, mostraram-se motivados com a presença de um possível “novo professor” e também curiosos com o equipamento de áudio utilizado durante as gravações. Porém, conforme podemos notar em nossos registros, a partir do terceiro encontro, os alunos já estavam familiarizados com a presença da câmera de vídeo, não manifestando qualquer desconforto em relação à permanência do equipamento ou do professor-pesquisador nas aulas⁶.

O fato de estarmos interessados em pesquisar um contexto chinês de ensino-aprendizagem por meio de uma análise microetnográfica justifica-se por desejarmos estabelecer uma relação com estudos de natureza macrosocial que têm desmistificado algumas ideias estereotipadas de estudiosos ocidentais acerca da aparente passividade e submissão de alunos orientais em sala de aula de língua estrangeira. Não é difícil encontrarmos relatos de que alunos orientais são tímidos e isolados do restante da turma, fazem uso de métodos ultrapassados de memorização e concentram-se demais em elementos de ordem puramente gramatical para aprender uma língua estrangeira.

No entanto, Biggs e Watkins (2001), por exemplo, discutem o sucesso de alunos chineses nos vários programas de intercâmbio em todo o mundo. Verifica-se, em geral, um desempenho muito alto desses alunos em relação aos seus colegas de outros países. Tal fato também é observado em outros estudos (Ho, 2001, 1999; Cortazzi e Jin, 1999; On, 1999). Segundo a nossa própria experiência, esse sucesso parece não ser apenas observado em alguns casos. Em nosso programa de intercâmbio na Universidade de Macau, podemos notar que os aprendentes que recebemos da China continental são alunos com um elevado grau de autonomia, senso crítico e com uma enorme capacidade de adaptação ao contexto de ensino onde estão inseridos. Eles frequentemente se destacam dos alunos locais em seus estudos em língua portuguesa e são os mais admitidos em programas de mestrado em universidades do Brasil e de Portugal, além de serem os mais procurados por empresas multinacionais quando concluem o curso. Tais características não poderiam ser alcançadas se esses alunos fossem simples “recipientes” de ensino.

A China é um imenso território com diversas culturas, línguas e grupos étnico- sociais. Há diferenças enormes entre norte e sul e também entre as áreas rurais e urbanas. Além disso, há que se mencionar as diferenças

⁶ É importante mencionar que, durante as observações, o professor-pesquisador e a professora de PLE reuniam-se regularmente para discutirem os dados observados e também para decidirem sobre futuros encaminhamentos para as próximas aulas. Ao final do projeto, um relatório com as observações foi enviado à direção da escola e à professora.

nas esferas política e constitucional entre a China continental e as suas regiões administrativas especiais: Macau e Hong Kong. Com base nisso, qualquer ideia generalizadora quando se fala em aluno chinês é perigosa e fadada à contradição, representando uma inocente tentativa de se reduzir 1.3 bilhões de pessoas em uma simples unidade (Dervin, 2011, p. 41).

Por essa razão, estudos mais centrados na interação podem nos oferecer pistas mais reveladoras sobre como esses aprendentes participam nas aulas, focando aquilo que é visível no jogo social (e não apenas em números ou em ideias pré-concebidas). Este estudo busca esse caminho, procurando entender como professora e alunos (de origem chinesa) renegociam as suas ações e (re)organizam o espaço interativo durante aulas de PLE em um contexto primário de ensino, momento no qual as identidades dos alunos vão sendo construídas e reveladas.

Transcrição dos dados

Durante a transcrição das aulas, algumas partes em que a professora fala em cantonês tiveram que ser traduzidas para o português por nossos assistentes de pesquisa. Nos excertos a seguir, essas partes aparecerão em negrito e itálico. No Quadro 1 listamos as convenções utilizadas na transcrição para facilitar a compreensão dos excertos.

Resultados

No caso dos professores, há características comuns em seus discursos que os diferenciam de eventuais interactantes quando comparados com outros sujeitos em contextos de fala além da sala de aula. Essas características são: falar cerca de dois terços do tempo, terem a permissão de interromper e o direito de não serem interrompidos, e de iniciarem quase todas as interações, frequentemente

Quadro 1. Convenções de transcrição.

Chart 1. Transcription conventions.

Palavra	Fala em português
<i>Palavra</i>	Fala em cantonês
((palavra))	Elementos não-verbais ou comentários do pesquisador
“palavra”	Fala cantada
[palavra]	Fala sobreposta
(???)	Fala incompreensível

Fonte: Adaptado de Sacks *et al.* (1974).

com um repertório de marcadores de limitação discursiva, como “agora”, “bem” ou “ora bem” (Cazden, 1988, p. 160).

Contudo, uma forma recorrente no conteúdo da fala do professor é a expressão de controle do comportamento e do discurso na sala de aula. Como já exposto na parte introdutória deste artigo, Stubbs (1976, p. 162) encontrou oito formas de fala metacomunicativa – fala cuja função é monitorar e controlar o sistema comunicacional da sala de aula. O professor, para fazer uso dessas formas de controle e monitoramento, segue uma técnica bem padronizada no conteúdo de seus discursos. Trata-se de perguntas de sequência IRA, conforme também já discutimos na introdução deste trabalho.

No Excerto 1, a professora relembra o que os alunos aprenderam no dia anterior por meio de perguntas de sequência IRA. Essa maneira de conduzir as aulas resulta em algumas formas anteriormente citadas de controle e de monitoramento do sistema comunicacional da sala de aula.

Excerto 1. Aula 3.

1	Roberta	<i>O que eu ensinei ontem?</i>
2	Aluno	<i>Uma canção!</i>
3	Roberta	<i>Qual foi aquela canção?</i>
4	Aluno	Canção...
5	Aluno	“Bom dia, bom dia, bom dia...”
6	Roberta	<i>Ora bem, como se canta? Um, dois, três!</i>
7	Alunos	Bom dia, bom dia, bom dia, bom dia, como estás?
8	Roberta	Como estás? <i>Que significa ‘como estás’?</i>
9	Aluno	<i>Apertar as mãos!</i>
10	Roberta	<i>Porque temos de apertar as mãos?</i>
11	Aluno	<i>Apertar as mãos!</i>
12	Roberta	<i>Apertar as mãos é um símbolo amigável!</i>
13	Roberta	‘Como estás’ <i>significa.../</i>
14	Aluno	[Como estás!
15	Roberta	<i>Sim, significa como estás, não é?</i>

Nesse trecho (Excerto 1), por se tratar de uma das primeiras aulas (momento em que alunos e professores não estabeleceram muito contato e, por isso, ainda não se conhecem muito bem), é natural professores utilizarem a sequência IRA para avaliar o desempenho dos aprendentes de maneira mais pontual, para que assim, possam prosseguir com o conteúdo. Não é difícil, portanto, observarmos marcadores de limitação discursiva (linha 6) e algumas formas de fala metacomunicativa, como *checar ou confirmar entendimento* (linhas 1, 3, e 8); *editar ou revisar* (linha 6); *definir* (linha 12); *corrigir* (linha 15), além também de *resumir* o conteúdo da aula anterior (linhas 1-15).

Porém, há momentos em que o controle da fala pelo professor é quebrado, modificando toda a estrutura

de participação do encontro social. Na situação seguinte, enquanto a professora mantinha o controle do discurso da sala por meio de perguntas de sequência IRA, um evento não-linguístico impede que esse controle continue, obrigando-a a alterar o seu discurso e, conseqüentemente, a reorganizar o espaço interativo.

No caso em questão, a aula é interrompida com a professora chamando a atenção de um aluno que viola uma das regras de conduta (não comer durante as aulas). Enquanto a professora explica uma atividade, o aluno tira uma bala (ou rebuçado) do bolso. Imediatamente, ele é obrigado a guardá-la. Porém, mais tarde, o aluno volta a pegá-la e, dessa vez, coloca-a na boca. Após alguns minutos, a professora nota que o aluno tem algo na boca e dirige-se a ele.

Excerto 2. Aula 3.

25	Roberta	<i>Onde está o rebuçado? ((agachando-se em frente ao aluno)) Aquele de cor de laranja, onde está? Já comeste, não foi?</i>
26	Roberta	<i>Podemos comer nas aulas? Estás com muita fome agora?</i>
27	Roberta	<i>Sabes que já violaste o regulamento das aulas? Deves ser castigado? Já acabaste de comê-lo?</i>
28	Roberta	<i>Já acabaste de comê-lo? Já acabaste de comê-lo?</i>
29	Roberta	<i>Quem vem buscar-te depois das aulas?</i>
30	Aluno	<i>A avó.</i>
31	Roberta	<i>A avó. Tá bom, vou falar com ela!</i>
32	Roberta	<i>Vais tentar mais uma vez?</i>
33	Aluno	<i>((faz um gesto negativo com a cabeça))</i>
34	Roberta	<i>Não vais! Então vais comer caso estejas com fome na próxima vez?</i>
35	Aluno	<i>((faz um gesto negativo com a cabeça))</i>
36	Roberta	<i>Eu não quero que o mesmo aconteça mais uma vez! Se não, não podes trazer comida para a escola mesmo que estejas com fome, percebes?</i>
37	Roberta	<i>Deita o lenço de papel na lata de lixo.</i>
38	Roberta	<i>Meninos, podem comer nas aulas?</i>
39	Alunos	<i>Não podemos!</i>
40	Roberta	<i>Vão fazer isso?</i>
41	Alunos	<i>Não vamos!</i>
42	Roberta	<i>Não vão! Então, sentem-se bem e mostrem-me que é um bom menino e uma boa menina!</i>

Como já mencionamos, o Excerto 2 foi retirado das primeiras aulas do ano letivo, momento em que a professora, além de frequentemente checar pontualmente o desempenho dos aprendentes, aproveita para passar aos alunos as regras de participação durante as aulas. Quase sempre, as regras são ditadas apenas em cantonês, a língua materna da maioria dos aprendentes. Quando há alguma violação, conforme podemos observar acima, é comum a professora dirigir-se aos alunos também na língua materna dos mesmos.

No excerto em questão, há o que Goffman (1981, p. 134) denomina “empecilho”. O aluno, mesmo sabendo

que comer durante as aulas não era permitido, tenta violar essa regra, colocando um rebuçado cor de laranja na boca enquanto a professora explica a próxima atividade. Quando a professora nota, a interação é interrompida por ela e, reorganizando o espaço interativo, agacha-se em frente ao aluno e endereça-o como seu único ouvinte, iniciando uma série de perguntas (linhas 25-27; 34-39) de sequência IRA e algumas (linhas 28-31) de caráter especulativo. A essas últimas, no entanto, é que gostaríamos de voltar a nossa atenção agora.

Observamos que é somente durante o “empecilho” que a professora altera o seu discurso e inicia, mesmo não

abandonando as perguntas de sequência IRA, questões exploratórias do tipo: *Quem vem buscar-te depois das aulas?* (linha 29). Podemos notar que, em razão da violação de regras por parte do aluno (colocar um rebuçado na boca), a estrutura de participação foi alterada e, com ela, variou-se o tipo de perguntas que a professora fazia aos alunos. No momento em que se dá o “empecilho”, a interação passa de um empreendimento físico mutuamente (e linguisticamente) coordenado⁷ para uma conversa semelhante à cotidiana, com perguntas não-previsíveis por meio das quais os sujeitos buscam informações sobre as quais não tinham conhecimento anteriormente. Essas, diferentemente de perguntas de sequência IRA ou “insinúas”, como denomina Garcez (2006, p. 69), fazem parte de uma interação menos ritualizada e, conseqüentemente, mais próximas de um evento de ocorrência cotidiana ou não-institucional. Há, portanto, uma alteração na ordem discursiva.

A professora, em seguida, elabora mais perguntas de sequência IRA, mas, nesse momento, dirigindo-se à turma toda (linhas 38-42). Outra vez, o espaço interativo é reorganizado para passar o turno a todos os alunos que devem responder em coro (linhas 39 e 41) aquilo que a professora espera.

É importante mencionar mais uma vez que, embora a estrutura de participação na sala de aula observada seja compulsória (Philips, 1972, p. 341), os alunos ainda participam (mesmo que não verbalmente) sem permissão expressa do sujeito que supostamente detém o controle da interação. Esse fato indica que os participantes, verbalmente atuantes ou não, renegociam a todo o momento as suas maneiras de participar, reivindicando, interrom-

pendo ou, como no caso em questão, violando as regras impostas e, conseqüentemente, modificando o discurso da sala de aula.

Podemos afirmar, portanto, que essa mudança no discurso da professora não parte somente de uma decisão unidimensional. Ou seja, Roberta não mudou o seu discurso somente porque desejou. Esse processo foi influenciado por uma ação não-verbal de um aluno, que fez com que Roberta modificasse a maneira de se dirigir à sala quando se viu obrigada a realizar determinadas ações: cobrar uma regra, recuperar o seu papel de controladora da interação, buscar informações ou reenquadrar os alunos na atividade proposta. Porém, essa mudança não é apenas causada por elementos não-verbais dos alunos.

Há momentos, na sala de aula, em que se espera uma ação verbal conjunta dos alunos para se responder a uma determinada pergunta elaborada pela professora. Quando a resposta de todos é exatamente a mesma, essa produção conjunta valoriza o ato verbal em questão, caracterizando-o como aceitável e indiscutível. Porém, quando os alunos não produzem a mesma resposta, apresentando, ao mesmo tempo, uma discordância de ideias, temos uma quebra de expectativa. Por essa razão, quase sempre a professora tenta reorganizar a pergunta, alterando o seu conteúdo e, por vezes, o seu discurso.

No próximo trecho, temos um exemplo desse fenômeno. A professora trabalhava com uma atividade de caracterização. Foi projetada na tela, localizada no centro da sala de aula, uma figura de um monstro chamado Totó. O objetivo era utilizar alguns vocábulos (em sua maioria adjetivos) aprendidos nas aulas anteriores. Observemos o Excerto 3.

Excerto 3. Aula 23.

1	Alunos	Não.
2	Roberta	Não. Então é?
3	Aluno	Gordo.
4	Aluno	Baixo.
5	Roberta	É baixo, e mais?
6	Aluno	Gordo.
7	Roberta	Gordo. Muito gordo?
8	Aluna	Tem 3 mãos.
9	Roberta	E é/ bonito?
10	Aluno	Tem cinco pés também.
11	Aluno	Feio.
12	Roberta	A/
13	Aluno	Feio.
14	Roberta	A/

⁷ De acordo com Goffman (1981, p. 142), somente quando algum empecilho acontece, é que o empreendimento físico mutuamente coordenado é quebrado e uma real troca verbal entre os participantes torna-se possível. “[...] when a hitch occurs in what would otherwise have been the routine interdigitation of their acts that a verbal interchange between them is most likely”.

15	Aluno	Feio.
16	Roberta	Leong Sok I!
17	Roberta	Feche o livro! Feche!
18	Aluno	Feio.
19	Roberta	Feche! Feche o livro!
20	Aluno	Feio.
21	Roberta	Leong Sok I , ele é bonito? ((dirigindo-se à aluna))
22	Leong Sok I	Sim.
23	Roberta	O monstro é bonito? ((dirigindo-se novamente à sala))
24	Alunos	Não. Não.
25	Alunos	[Sim.
26	Alunos	[Não.
27	Roberta	Não?
28	Alunos	[Sim.
29	Alunos	[Não.
30	Roberta	Feio?
31	Alunos	[Sim.
32	Alunos	[Não.
33	Roberta	Quem acha que é bonito?
34	Roberta	Ponham a mão.
35	Roberta	Ah, tu achas que é bonito.
36	Alunos	((alguns levantam a mão))
37	Roberta	Tá bom, é simpático.
38	Roberta	É engraçado.

A atividade começa com perguntas de sequência IRA (linhas 2 e 5), de respostas já conhecidas por Roberta (o monstro é baixo e gordo). Porém, a partir da linha 9, a professora inicia uma pergunta, cuja resposta não aparece de imediato. Os alunos preferem fornecer outras características do monstro (linhas 8 e 10) sem Roberta ter perguntado sobre elas. Provavelmente por essa razão, Roberta insiste na pergunta feita na linha 16, endereçando apenas uma aluna, provocando, assim, uma interação mais direta para que a resposta fosse fornecida e, conseqüentemente, uma reorganização do espaço interativo.

Após a resposta da aluna, há uma nova reorganização do espaço interativo, uma vez que Roberta não avalia a aprendente diretamente, ela prefere passar essa responsabilidade de avaliar para a sala, refazendo a pergunta para os colegas de Leong Sok I.

Porém, o que Roberta obtém como resposta é uma discordância de ideias (linhas 25-32), obrigando-a a reformular a pergunta (linha 33), organizando um tipo de votação (linha 34) para eleger o monstro bonito ou feio. Temos, portanto, uma passagem de perguntas de sequência IRA para outras de caráter especulativo. No final, com alguns alunos levantando a mão, a professora decide definir Totó como simpático e engraçado (linhas 36-37).

Observamos, portanto, a participação dos alunos nas decisões em sala de aula mais claramente nesse último exemplo, mostrando que a professora não é a única res-

ponsável pela reorganização do espaço interativo e nem mesmo pela mudança em seu próprio discurso.

No Excerto 4, a professora tinha engajado os alunos em uma atividade de apresentação. O tema da aula era a história da Arca de Noé. Na atividade de apresentação em questão, os alunos recebiam um chapéu com o formato de cada animal que ia entrar na arca. Depois de colocarem o chapéu na cabeça, os aprendentes deviam ir até a frente da sala,

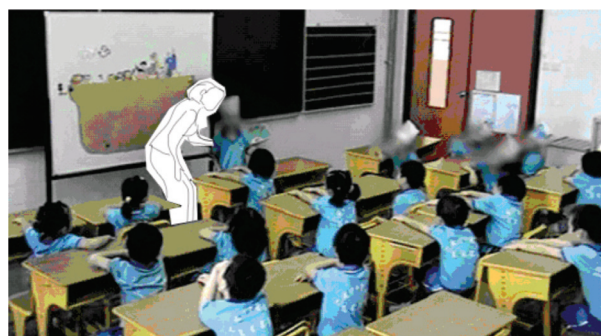


Figura 1. Uma aluna cumpre a tarefa. O restante da sala observa o seu desempenho, enquanto a professora acompanha de perto, auxiliando-a em sua apresentação.

Figure 1. A student is carrying out the task. The rest of the class watches her performance while the teacher stands next to her, assisting her during the presentation.

um a um, e dizerem a seguinte frase, endereçando o restante da sala: *Eu chamo-me* (nome do aluno), *eu sou o/a* (nome do animal). A Figura 1 apresenta o momento em questão.

Em seguida, a professora pegava uma figura correspondente ao animal que os alunos iam apresentando e colava-a em um barco de cartolina fixado em uma tela

móvel no centro da sala, a qual é possível ser visualizada também na figura anterior.

Chamamos atenção, no Excerto 4, para a ação de uma aluna (linha 54-59), que toma o turno da professora e, apropriando-se do discurso institucional, chama a atenção de Roberta, reorganizando o espaço interativo.

Excerto 4. Aula 12.

39	Roberta	Os / Os animais que se comportarem bem podem entrar no barco.
40	Roberta	Não faz mal, não se preocupe.
41	Roberta	Bom , silêncio! ((dirigindo-se a um aluno))
42	Roberta	Iao Man Lok!
43	Roberta	Agora, é o/
44	Aluno	[Tigrinho.
45	Roberta	[Waaa, o/ o/ o quê?
46	Roberta	Cão, tá bom?
47	Aluno	[Vai morder-te.
48	Roberta	Vamos ouvir. Desculpe!
49	Roberta	Eu chamo-me Lam Man Lung, eu sou o cão.
50	Roberta	Muito bom.
51	Aluna	[Há um espaço no lado esquerdo do vovozinho. ((referindo-se à figura de Noé))
52	Aluno	[Ele morde.
53	Roberta	[Cabe aqui. ((posicionando a figura do cão em um dos cantos do barco))
54	Aluna	[Professora.
55	Roberta	Aqui, está aqui.
56	Aluna	[Não, não é.
57	Aluna	[Há ainda espaço. ((levantando-se e apontando para o outro canto do barco))
58	Aluna	[Do outro lado.
59	Aluna	[Não, professora.
60	Roberta	Bom, shh!
61	Aluna	Professora, há ainda espaço perto do vovozinho. ((referindo-se à figura de Noé))
62	Roberta	Ah, tá bom, obrigada.
63	Roberta	((mudando a figura de lugar)) Aqui, tá bom, ao lado do Noé.
64	Roberta	E agora.

Movimentos como esse da aluna em questão modificam os papéis dentro do espaço interativo da sala de aula, passando momentaneamente o “direito” (Shultz *et al.*, 1982, p. 94) que a professora institucionalmente tem de corrigir os aprendentes para a aluna, que se apropria do turno de fala para relatar que, ao seu ver, Roberta tinha cometido um engano. Ocorre, portanto, uma troca dos papéis de participação (*participation roles*), como denomina Levinson (1988, p. 166) ou dos alinhamentos dos participantes, como denomina Schiffrin (1994, p. 104), permitindo que a aluna fale pela professora.

Quando a aluna nota que a figura do cão pode ser afixada ao lado da figura de Noé, ela chama a atenção da professora (linha 51), mas não é ratificada pela mesma.

Então, Roberta acaba por colocar a figura do cão em um espaço muito apertado localizado do lado oposto ao qual se referia a aluna (linha 53). Ao perceber que a professora não atendeu ao seu pedido, a aprendente tenta chamar a atenção de Roberta mais duas vezes (linhas 54 e 56) sem sucesso. Insistentemente, a aluna levanta-se e, finalmente, consegue tomar o turno, apontando para o local onde achava que a figura devia estar (linha 55). Na Figura 2, é possível observar a imagem da aprendente realizando a ação mencionada.

Ao se levantar, a aluna entra no campo de visão de Roberta, que acaba sendo “obrigada” a ratificar a aprendente. Ao realizar essa ação de ficar de pé em frente à professora, a aluna estabelece outra relação espacial-

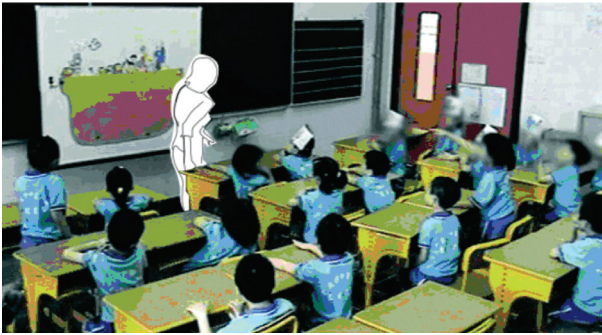


Figura 2. Uma aluna chama a atenção da professora, levantando-se de sua carteira e apontando para o local onde a figura deveria ter sido afixada. Roberta segue as suas instruções e o restante da sala atua como plateia.

Figure 2. A student, by rising from her seat, directs the teacher's attention and points to the space where the figure should have been placed. Roberta follows her instructions and the rest of the class acts as members of an audience.

orientacional com Roberta (Goodwin, 2006, p. 518) diferente da anterior que a configurava apenas como mais uma aluna sentada em sua carteira. Essa nova relação espacial-orientacional entre a aprendente e Roberta alinha não somente os seus corpos, mas também as suas falas. Portanto, a assimetria antes existente entre essas duas participantes é reduzida e a aluna passa a ter um papel diferente em relação aos seus outros colegas, que, naquele momento, permanecem quase todos sentados e em silêncio.

Temos nesse momento uma reorganização do espaço interativo que se originou em razão da ação de um sujeito (uma aluna) que institucionalmente não tem o “direito” de chamar a atenção do outro (no caso, a professora) dentro daquele espaço interativo. A aluna se apropria do discurso tradicionalmente conferido a Roberta e provoca uma troca de papéis. Isso mostra que mesmo em uma interação em que os sujeitos são organizados em níveis hierárquicos diferentes pelos processos sociais gerais, há ainda um espaço para improvisação (Erickson, 1996, p. 284), no qual se podem renegociar regras, cobranças, comportamentos, maneiras de se participar etc.

É importante mencionar também que, na sala de aula analisada, a apropriação do discurso institucional por parte dos aprendentes não acontece logo nos primeiros encontros. Podemos verificar o primeiro caso apenas na décima segunda aula, conforme descrito no excerto anterior. Isso talvez se deva à confiança que os alunos adquirem durante certo período de tempo. Depois que já conhecem as regras de conduta, sabendo o que devem e o que não devem fazer durante as aulas, há uma possibilidade maior de testemunharmos situações desse tipo (alunos participando de maneira mais ativa nas tomadas de decisão).

Contudo, não podemos tomar isso como regra, uma vez que, em cada contexto, esse processo desenvolve-se de forma distinta.

Mesmo assim, não devemos esquecer que corrigir a professora diretamente, como no caso em questão, não é uma tarefa interacional simples, porém devemos também levar em conta que outros estudos relatam situações parecidas, sugerindo que esse fenômeno é mais comum do que se imagina. Rampton (2006) e Candela (2005, 1999, 1991) estudaram o processo de contestação do poder do professor por parte dos alunos e constataram que a função institucional de cada participante (professor ou aluno) dentro da sala de aula é redefinida e reconstruída em um processo de negociação entre os sujeitos nesse contexto, modificando a maneira de se participar. Rampton (2006, p. 85) ainda defende que essa negociação emerge, especialmente, nas interações face-a-face. É na conversa (normalmente com uma grande variação de troca de turnos) que os sujeitos reconstroem o que é dito. Ao autor enfatiza a importância que tem sido dada à conversação nos últimos tempos, sobretudo por esse tipo de interação ter colonizado a mídia e, por consequência, ter influenciado vários tipos de discursos públicos, profissionais e educacionais. Essa é uma das razões pelas quais o discurso centrado no professor tem dado lugar a um discurso centrado na construção conjunta do conhecimento, com uma alocação de turnos menos rígida. Nesse tipo de discurso, o aluno participa ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, tomando o turno do professor para fazer comentários ou perguntas que podem até, por vezes, desafiar o poder institucionalmente conferido ao ensinante. Rampton (2006, p. 83) chama a atenção para essa mudança e sugere que os professores devem aprender a lidar com esse novo tipo de discurso de sala de aula que emerge na sociedade pós-moderna.

Heras (1994, p. 276) afirma que a escola fornece uma definição estrutural e organizacional para os papéis dos alunos e dos professores, mas também que contextos como a sala de aula são situacionalmente definidos pela (e na) interação, provocando troca de papéis e reconfiguração nas formas de participar. Lerner (1995, p. 115), que investigou o sistema de troca de turnos em uma sala de aula, considera que esse processo também produz diferentes oportunidades de participação quando a professora faz uma exposição oral. Os aprendentes e professores, portanto, não têm uma função estática que será seguida durante toda a aula, pois agem dependentes dos eventos que se apresentam a eles durante aquele encontro social, podendo inverter os papéis (como no caso em questão), reorganizando, assim, o espaço interativo.

Considerações finais

Neste texto, discutimos, por meio de exemplos retirados de um contexto de ensino-aprendizagem chinês

de PLE, como os interagentes renegociam a forma de participar do encontro social. Constatamos, nesta renegociação, a presença de elementos verbais e não-verbais que influenciam as tomadas de decisão dos participantes (aprendentes e professora) na sala de aula. Os nossos dados indicam, a exemplo do que se verifica em outros estudos (Rosa, 2008; Conceição, 2008; Garcez e Melo, 2007; Schulz, 2007; Rampton, 2006; Candela, 2005, 1999, 1991; Heras, 1994), que a sala de aula não é um espaço discursivo unidimensional centrado na figura do professor, mas um local onde a interação é a todo o momento reorganizada por todos os seus participantes.

Não há dúvida de que exista assimetria em qualquer sala de aula, porém, a todo o momento, ela é renegociada, manipulada e até mesmo invertida (Candela, 1999, p. 158). Os dados deste trabalho vão ao encontro dessa ideia e sugerem que “poder” não é um mecanismo de coerção que a professora utiliza para controlar o discurso da sala de aula, mas uma competência que todos os participantes podem usar quando estrategicamente tentam convencer os sujeitos a aceitarem as suas ideias, opiniões, interpretações e decisões, modificando o dinamismo discursivo do referido encontro social. Poder, portanto, é consensual, pois, como defendem Candela (1999, p. 143) e Diamond (1996, p. 11) não existe poder delegado a alguém para sempre. O poder local requer um reconhecimento e ratificação por parte dos outros participantes para que esses participantes também tenham poder, ou seja, o poder de ratificar alguém que passará a ter poder (Erickson, 1986, p. 133). Como Candela (1999, p. 143), também concordamos que o poder local é uma característica discursiva acessível a todos os participantes. Esta dimensão local de poder traz uma qualidade dinâmica ao termo, uma vez que é negociada no discurso.

Os resultados deste estudo indicam, portanto, que os aprendentes em questão (quase todos de etnia chinesa) não são passivos, contrariando uma ideia muito difundida no e pelo ocidente. Esses alunos são sujeitos que renegociam papéis, modificam o piso conversacional, tomam o turno da fala para chamar a atenção da professora e dos colegas e, consequentemente, influenciam na reorganização do espaço interativo, propondo novas maneiras de se participar em aula.

Embora este estudo tenha por objetivo analisar aspectos de ordem microanalítica, é inegável o fato de os seus participantes estarem inseridos em uma sociedade com certas especificidades socioculturais. Por isso, é importante ressaltar que consideramos a possibilidade de os resultados deste trabalho servirem para corroborar os de outros estudos, nos quais se abordem aspectos de ordem social geral.

Nesse sentido, gostaríamos de fazer referência aos trabalhos de Moutinho (2014), Moutinho e Pacheco (2012), Ho (2001, 1999), Biggs e Watkins (1999), On (1999) e Cortazzi e Jin (1999), que também mostra-

ram que a ideia comumente difundida no ocidente de que aprendentes chineses são passivos está, no mínimo, equivocada. Os resultados reportados nesses estudos sugerem que aprendentes chineses de nível secundário e terciário, embora respeitassem a posição hierarquicamente elevada do professor, faziam uso de estratégias que os levassem a participar de uma maneira ativa, tirando as suas dúvidas e fornecendo sugestões. Esses aprendentes frequentemente buscavam oportunidades que lhes permitissem ter um canal aberto com o ensinante, mesmo que para isso tivessem que estabelecer um contato mais informal com o mesmo fora da sala de aula (Biggs e Watkins, 1999, p. 55; On, 1999, p. 32).

Os dados de nosso estudo também sugerem que os alunos, embora, como já mencionado, fossem de nível primário, procuravam um canal com a professora por meio do qual pudessem expor as suas dúvidas, fornecer sugestões ou até, por vezes, desafiar a sua autoridade. Porém, observamos que esse processo desenrolava-se dentro da sala de aula, em momentos de ruptura e reorganização do espaço interativo, e não fora dela, como reportaram os dois estudos anteriormente mencionados.

Referências

- BIGGS, J.; WATKINS, D. 2001. Insights into teaching the Chinese learner. In: J. BIGGS; D. WATKINS (eds.), *Teaching the Chinese learner*. Hong Kong/Camberwell, CERC/ACER, p. 277-300.
- CANDELA, A. 2005. Students' participation as co-authoring of school institutional practices. *Culture e Psychology*, 11(3):321-337. <http://dx.doi.org/10.1177/1354067X05055523>
- CANDELA, A. 1999. Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education* 10(2):139-163. [http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898\(99\)80107-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898(99)80107-7)
- CANDELA, A. 1991. Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55):13-28. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1991.10822302>
- CAZDEN, C.B. 1988. The Teacher Talk. In: C.B. CAZDEN (ed.), *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, H.E.B. Heinemann, p. 159-181.
- CONCEIÇÃO, L.E. 2008. *Estruturas de participação e construção conjunta do conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de língua inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 169 p.
- CORTAZZI, M.; JIN, L. 1999. Cultures of learning: Language classrooms in China. In: H. COLEMAN (ed.), *Society and Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 169-206.
- DERVIN, F. 2011. 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*, 6(1):37-52. <http://dx.doi.org/10.1080/17447143.2010.532218>
- DIAMOND, J. 1996. *Status and power in verbal interaction*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 192 p. <http://dx.doi.org/10.1075/pbns.40>
- ERICKSON, F. 2006. Definition and analysis of data from videotape: some research procedures and their rationales. In: J.L. GREEN; G. CAMMILI; P.B. ELMORE (eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. New York, Routledge, p. 177-205.
- ERICKSON, F. 1996. Ethnographic microanalysis. In: S.L. MCKAY; N.H. HORNBERGER (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York, Cambridge University Press, p. 283-306.

- ERICKSON, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. In: M. WITTROCK (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, p. 119-161.
- FAIRCLOUGH, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press, 259 p.
- GARCEZ, P.M.; FRANK, I.; KANITZ, A. 2012. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação na sala de aula. *Calidoscópio*, 10(2):211-224. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2012.102.08>
- GARCEZ, P.M. 2006. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, 4(1):66-80.
- GARCEZ, P.M.; MELO, P.S. 2007. Construindo o melhor momento para tomar o turno de fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. *Polifonia*, 12(1):1-21.
- GOFFMAN, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 345 p.
- GOODWIN, M.H. 2006. Participation, affect and trajectory in family directive/response sequences. *Text e Talk*, 26(4/5):525-543.
- HERAS, A.I. 1994. The construction of understanding in a sixth-grade bilingual classroom. *Linguistics and Education*, 5(3/4):275-299.
- HO, I.T. 2001. Are Chinese teachers authoritarian? In: J. BIGGS; D. WATKINS, *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong/Camberwell, CERC/ACER, p. 99-114.
- HO, I.T. 1999. *Teacher thinking about student problem behaviours and management strategies: A comparative study of Australian and Hong Kong teachers*. Sydney, Australia. Tese de Doutorado. The University of Sydney, 558 p.
- LERNER, G.H. 1995. Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19(1):111-131. <http://dx.doi.org/10.1080/01638539109544907>
- LEVINSON, S.C. 1988. Putting linguistics on a proper footing: Explorations in Goffman's concepts of participation. In: P. DREW; A. WOOTON (eds.), *Exploring the interaction order*. Cambridge, Polity Press, p. 161-227.
- MEHAN, H. 1982. The structure of classroom events and their consequences for student performance. In: P. GILMORE; A.A. GLATTHORN (eds.), *Children in and out of school*, Washington, D.C., Center of Applied Linguistics, p. 59-87.
- MOUTINHO, R. 2014 Redefining the teacher's positioning of a gatekeeper in a PFL class in Macau. *Journal of Multicultural Discourses*. 9(2):119-133. <http://dx.doi.org/10.1080/17447143.2013.868900>
- MOUTINHO, R. 2012 *A reconfiguração das estruturas de participação em uma sala de aula de PFOl de uma escola primária em Macau: renegociando regras e redefinindo papéis em um contexto de ensino/aprendizagem luso-chinês*. Macau, China. Tese de Doutorado. Universidade de Macau, 325 p.
- MOUTINHO, R.; PACHECO, D.G.L.C. 2012. Mesa de conversação como espaço de possíveis discursividades em português língua estrangeira: ressignificação de sujeitos e de identidades fluidas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51(2):361-386. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000200006>
- ON, L.W. 1999. The cultural context for Chinese learners: conceptions of learning in the Confucian tradition. In: J. BIGGS; D. WATKINS, *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong/Camberwell, CERC/ACER, The University of Hong Kong/The Australian Council for Educational Research Ltd, p. 25-41.
- PÉREZ-MILANS, M. 2013. *Urban schools and English language education in late modern China. A critical sociolinguistic ethnography*. New York/London, Routledge, 195 p.
- PHILIPS, S.U. 1972. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: C. CAZEN; D. HYMES; V. JOHN (eds.), *Functions of language in the classroom*. New York, Teachers College Press, p. 370-394.
- RAMPTON, B. 2006. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge, Cambridge University Press, 462 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486722>
- ROSA, A. P. 2008. *É o professor quem diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1ª série em educação bilíngue*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 128 p.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, H. 1974. Simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50(4):696-735. <http://dx.doi.org/10.2307/412243>
- SHULTZ, J.J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. 1982 Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: P. GILMORE; A.A. GLATTHORN (eds.), *Children in and out of school*. Washington, D.C., Center of Applied Linguistics, p. 88-123.
- SCHULZ, L. 2007. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: Um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 163 p.
- SCHIFFRIN, D. 1996. Interactional sociolinguistics. In: S.L. MCKAY; N.H. HORNBERGER (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 307-328.
- SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. 1975. *Towards an analysis of discourse*. Oxford, Oxford University Press 163 p.
- STUBBS, M. 1976. Keeping in touch: Some functions of teacher-talk. In: M. STUBBS; S. DELAMONT (eds.), *Explorations in classroom observations*. London, John Wiley and Sons, p. 151-172.
- YOUNG, R.F.; MILLER E.R. 2004. Learning as changing participation: discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4):519-535.

Submetido: 04/09/2013

Aceito: 10/07/2014

Ricardo Moutinho
Universidade de Macau
FAH – E21, 3/F, Room 076
Avenida da Universidade
Taipa, Macau, China