

NEGOCIAÇÕES INTERACIONAIS DE RELAÇÕES DE PODER EM UMA SALA DE AULA DE INGLÊS EM CONTEXTO MILITAR

INTERACTIONAL NEGOTIATIONS OF POWER RELATIONS IN AN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM IN A MILITARY CONTEXT

Natalia de Andrade Raymundo¹

nandraderay@gmail.com

Resumo: Tendo como base a concepção de sala de aula como um ambiente no qual relações de poder são construídas, ratificadas e negociadas a todo o momento (VEIGA-NETO, 2003) e a compreensão de que práticas discursivas são permeadas por relações de poder (FOUCAULT, 1988/2003), tenho como objetivo central, neste trabalho, apresentar algumas reflexões sobre como se dão as negociações interacionais de relações de poder em uma sala de aula de inglês para fins específicos em contexto militar, que é historicamente marcado por relações de poder hierarquicamente definidas. Investiguei aulas de inglês de um curso de imersão para controladores militares de voo de diferentes patentes, ou seja, diferentes hierarquias dentro do ambiente militar. Busco analisar como as relações de poder entre indivíduos de status hierárquicos diversos e professora civil são negociadas durante as aulas. Para desenvolver este estudo, utilizei as seguintes ferramentas teórico-metodológicas: *performances* (BUTLER, 2003), comunidade de prática (WENGER, 1998), pistas de contextualização (GUMPERZ, [1982] 1998), enquadre (GOFFMAN, [1959] 1975), alinhamento (GOFFMAN, 1981) e posicionamento (DAVIES & HARRÉ, 1990; HARRÉ & VAN LANGENHOVEN, 1999). A análise aponta para tentativas de mitigação das relações de poder entre professora civil e alunos militares e também entre professor militar e alunos militares dentro do enquadre interacional da sala de aula de língua inglesa.

Palavras-chave: Relações de poder. *Performances*. Posicionamento. Aulas de inglês. Contexto militar.

Abstract: Based on the understanding of the classroom as a place where power relations are constructed, negotiated and corroborated (VEIGA-NETO, 2003) and also on the idea that discursive practices are permeated by power relations (FOUCAULT, 1988 / 2003), my aim in this paper is to present how power relations in a classroom of English for specific purposes in the military context can be negotiated through interaction. The research context is historically marked by well-defined power relations. I investigated English lessons in a course for ATCOs of different military ranks. My aim is to analyze how power relations between individuals of different hierarchical status are (re)negotiated during the classes. In order to develop this study, I used the following theoretical and methodological tools: *performance* (BUTLER, 2003), contextualization cues (GUMPERZ, [1982] 1998), frame (GOFFMAN, [1959] 1975), alignment (GOFFMAN, 1981) and positioning (DAVIES & HARRÉ, 1990; HARRÉ & VAN LANGENHOVEN, 1999). The analysis shows attempts to mitigate the power relations between military teacher and military students in the English language classroom.

Keywords: Power relations. Positioning. English classes. Military context.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atualmente, é servidora pública federal e atua na área de ensino e avaliação de língua inglesa para fins específicos.

1 Introdução

No final de 2009, tive meu primeiro contato com a prática pedagógica em contexto militar, no qual, diferentemente do que eu costumava verificar nos contextos sociais nos quais eu tive a oportunidade de transitar, as identidades pareciam bastante definidas e estanques. Esse novo contexto, definido por Lipovetsky (2000) como verdadeiras ‘fortalezas’, nas quais reconstruções interacionais não seriam possíveis, tornou-se instigante para mim.

Meus questionamentos se iniciaram com a seguinte pergunta: será que, no meio militar, *performances* e relações de poder são definidas somente pela hierarquia e não podem ser negociadas? Foi então que, logo no início de minha prática pedagógica em sala de aula de língua estrangeira em contexto militar, comecei a perceber indícios de que as relações de poder, que são bem definidas no militarismo e devem sempre ser respeitadas, de acordo com o Estatuto de Disciplina Militar (1990) podem ser coconstruídas de maneira situada e de modos diferenciados daqueles do macrocontexto.

O que proponho com esta análise, e através do arsenal teórico que a sustenta, vai além da negação ou destruição de regimes de verdade, ou seja, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.” (FOUCAULT 1979, p.12). Proponho uma análise, sobretudo, de (re-)criações e (re-)descrições das relações interacionais entre os sujeitos envolvidos em momentos de interação que lhes possibilitam negociar e subverter interacionalmente *performances* e relações de poder pré-moldadas pelo discurso institucional no qual estão inseridos. No contexto de sala de aula, os sujeitos que estão em menor nível hierárquico dentro do contexto militar podem assumir discursivamente uma posição de agência, mesmo que de forma sutil, e os de maior nível hierárquico corroboram, através de posicionamentos discursivos, esse agenciamento.

1.1 A construção discursiva das relações de poder segundo Foucault

As práticas discursivas estão sempre localizadas em momentos sócio-históricos específicos (FOUCAULT 1979), e por esse motivo, a situacionalidade seria um fator central para a análise discursiva. Cada grupo social, inserido em um dado momento sócio-histórico, cria, recria e faz circular discursos que são acolhidos como verdades ou não, dependendo de quem fala, onde fala e como fala, pois não se pode dizer tudo em qualquer circunstância. Sobre isso, Foucault afirma que

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa ([1971] 1996, p. 9).

Para se entender os embates discursivos nos quais nos engajamos, por exemplo, é fundamental que observemos as contingências dos agenciamentos dos participantes do embate, bem como os efeitos das práticas discursivas desses últimos. Tais efeitos devem ser sempre observados, considerando-se a interação imediata entre os participantes, ou seja, o nível micro, em diálogo com o nível macro, o contexto sócio-histórico. Assim, faz-se necessário entender a dinâmica dos contextos macro e micro analisados (no caso da presente pesquisa, a sala de aula de língua estrangeira para fins específicos sendo o contexto micro, e a ordem de discurso militar sendo o contexto macro) e também os recursos que engendram os efeitos das relações interacionais.

Em relação à construção de poder que reflete a macroestrutura do contexto analisado, cabe ressaltar que as interações são moldadas por meio do grau hierárquico dos/das militares. Foram desenvolvidos regulamentos que delimitam a autoridade aos/às militares de maior patente, como prevê o Estatuto dos Militares.

As relações de poder características do contexto militar têm como um de seus sustentáculos o olhar hierárquico, ou, em outras palavras, um olhar panóptico (FOUCAULT 1988, p. 143). Um olhar invisível, que tudo enxerga, mas que não tem um foco definido. É esta característica, a de “ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar” de forma a fabricar indivíduos úteis (FOUCAULT 1988, p.156-174). Desta forma, a pessoa permanece sempre em alerta, pois talvez esteja sendo observada. Esse efeito pode ser entendido como uma característica do sujeito no modelo panóptico (ibidem).

1.2 A construção discursiva das performances identitárias

Este estudo utiliza, como um de seus pilares, a compreensão de linguagem como forma de ação e criação. Wittgenstein ([1953] 2005, p.56) suscita uma crítica à busca ao essencialismo e ao representacionismo e nos convida a “constatar as inúmeras outras funções que motivam o uso da linguagem” e salienta que “falar das coisas' é somente uma delas, e que, na maioria das vezes, nos referimos às coisas enquanto fazemos as mais diversas coisas com nossas sentenças”. A linguagem é, também para esse autor, um tipo de ação, uma atividade, um posicionamento, uma forma de vida em que agimos e de que tomamos parte.

Nessa perspectiva, Butler (2003, p. 48) entende que os sujeitos sociais não são pré-existentes ao uso que fazem da linguagem em suas práticas discursivas. Em outras palavras,

só nos constituímos como sujeitos através do uso da linguagem. Assim, através das práticas discursivas, construímos determinadas *performances* e, quando deparamos com novas possibilidades, podemos renegociar nossas construções identitárias (MOITA LOPES, 2003). Neste trabalho, o construto de identidades como algo fluido e performado será necessário para ajudar a compreender como se dão as negociações interacionais das relações de poder em uma sala de aula de língua inglesa em contexto militar através das múltiplas possibilidades de (re-)criações de identidade e de *performances*.

1.3 Ferramentas teórico-analíticas

As instituições, as conversas, os encontros face a face, por exemplo, servem como cenários de construção de significados e acabam se tornando locais ideais para refletirmos sobre a organização da sociedade nos níveis locais através da interação. Dessa forma, escolhi focalizar a sala de aula de inglês para fins específicos em contexto militar, para analisar os discursos produzidos pelos alunos nos momentos de interação e verificar as possibilidades de negociação interacional de relações de poder e identidades; ao fazê-lo, procurarei entender como os participantes de tal evento discursivo introduzem, sustentam, criam e recriam significados sociais. Acredito, assim, que tal análise possa ajudar a compreender, de maneira situada, que a sala de aula pode ser um ambiente micro que atua na reconstrução do macro.

Goffman ([1959] 1975) cunhou o conceito de enquadre, que responde à pergunta: “O que está acontecendo no exato momento da interação?”, referindo-se ao processo dinâmico de construção de significados no momento da interação. Para ele, a linguagem em uso cria uma multiplicidade de significados simultâneos, e a função do enquadre seria sinalizar qual significado está em jogo. O autor afirma que “o enquadre situa a metamensagem contida em todo enunciado, indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos ou sobre como interpretamos o que é dito e feito”. Além disso, é importante perceber que os participantes podem sempre introduzir, manter ou (re-)construir enquadres que os orientam com relação à situação interacional.

Em consonância, Santos & Fabrício (2006, p. 1) afirmam que “as mudanças de enquadre permeiam a fala de momento a momento e os participantes acabam embutindo um alinhamento no outro”, o que indica a característica relacional do conceito de enquadre.

Segundo Gumperz ([1982] 2002), empregamos convenções de contextualização (pistas de natureza sociolinguística, tais como alternância de estilo, entonação, direcionamento do olhar, gestos, ou seja, uma série de sinais linguísticos e paralinguísticos), para demonstrar nossos propósitos comunicativos e também para entender os propósitos

comunicativos de nossos interlocutores. Tais pistas linguísticas e paralinguísticas são aprendidas socioculturalmente e contribuem na sinalização do contexto interacional, e através dos quais os envolvidos no momento discursivo podem compreender a atividade que está ocorrendo (GUMPERZ [1982] 2002). Pistas de contextualização, segundo Gumperz ([1982] 2002), são

[...] quaisquer traços da forma linguística e/ou não-linguística (i.e, os gestos, postura etc.) que contribuem para assinalar as pressuposições contextuais – o código, o dialeto e processos de mudança de estilo, fenômenos prosódicos, escolha entre opções sintáticas e lexicais, expressões formulaicas, estratégias de fechamento e sequenciação - podem todas ter funções de contextualização. (p. 149-152).

Segundo Gumperz ([1982] 2002), a compreensão das pistas de contextualização depende do conhecimento dos interactantes envolvidos e do momento discursivo, pois, dessa forma, criam-se expectativas sobre os significados a serem construídos ali. Essas expectativas podem, no decorrer da interação, ser confirmadas ou não. O jogo da construção do contexto se inicia através de uma definição inicial da situação e muda de acordo com as ações dos participantes. Dessa forma, pode-se afirmar que, mesmo que essas pistas possam construir sentidos diversos, aprendemos a atribuir sentidos a elas nos processos interacionais (GUMPERZ, [1982] 2002).

Assim, pode-se afirmar que, ao utilizar uma série de elementos conversacionais e contextuais, os interactantes sinalizam mudanças que possibilitam a cada um dos interlocutores interpretar e definir a situação que eles estão coconstruindo em um momento específico do evento interacional, ou seja, qual enquadre está sendo coconstruído, modificado ou sustentado na interação. As pistas de contextualização são muito importantes, também, na indicação de mudanças de enquadre e de *footing*.

Goffman (1981) esclarece o conceito de *footing* através de suas mudanças:

Uma mudança de footing implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou recepção de uma elocução. (...) os participantes mudam constantemente seus footings ao longo de suas falas, sendo estas mudanças uma característica inerente à fala natural. (GOFFMAN, 1981, p. 75).

Nas palavras do autor, “uma mudança em nosso *footing* é outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos” (GOFFMAN 1981, p. 107). A produção de alinhamentos é sempre um processo intersubjetivo, pois implica, concomitantemente, (i) um

posicionamento de si; (ii) um posicionamento do outro; e (iii) um posicionamento em relação ao tópico em construção.

Ao ser negociado, um alinhamento pode ser ratificado, desafiado, sustentado ou modificado, porque depende da resposta do interlocutor. Por exemplo, ao longo da interação, um participante pode concordar com a maneira como o outro se alinha, reconhecendo a importância de sua projeção, sorrindo, acenando com a cabeça de maneira afirmativa, dando sequência à conversa. Em outros momentos, o(s) interlocutor(es) pode(m) não aceitar a maneira como o outro se alinha e ainda, em outras vezes, até forçá-lo a modificar o alinhamento proposto pelo outro interagente.

Dessa forma, sendo as interações altamente dinâmicas, mudanças de enquadre e de alinhamento dos participantes ocorrem a todo o momento na interação. O conceito de *footing* diz respeito a processos de microenquadramentos.

Outra categoria também bastante relevante utilizada em minha análise de dados é o conceito de posicionamento de Davies & Harré (1990), construção teórico-analítica que também nos possibilita investigar como os participantes de uma interação face a face se localizam em relação ao interlocutor e ao que está sendo dito. Os autores definem o construto da seguinte forma: “Posicionamento é o processo discursivo através do qual as pessoas se colocam em conversas de maneira coerente como participantes observáveis e subjetivos para produzir histórias / falas em conjunto” (Ibid., p. 48). Sendo assim, tal construto nos permite analisar como as identidades e as relações entre os indivíduos são tecidas por meio das práticas discursivas.

Do ponto de vista da construção do significado que atravessa o presente trabalho, a comunicação humana é, portanto, muito mais uma questão de coconstrução de interpretações compartilhadas do que, simplesmente, de transmissão de significados. Da mesma forma, é importante salientar que nem todas as pessoas têm a mesma capacidade ou oportunidades de posicionarem a si mesmas e aos outros em uma conversa (VAN LANGENHOVE & HARRÉ 1999, p. 30), visto que todos os interagentes estão sempre inseridos em ordens do discurso que definem regras de interação, conforme explicitado anteriormente.

Davies & Harré (1990, p. 48) afirmam que “ao falar e agir de uma posição, as pessoas estão trazendo para a situação particular suas histórias como ser subjetivo, de alguém que esteve em múltiplas posições e engajado em diferentes formas de discurso”. Dessa forma, dependendo da prática discursiva em que nos inserimos, podemos nos posicionar (e posicionar o outro) de formas diversas, trazendo para aquele encontro conversacional

específico *performances* que podem ser reconstruídas de outras formas em outros contextos, dependendo dos interesses em jogo.

1.4 A sala de aula investigada

Entendo, seguindo a perspectiva de vários pesquisadores contemporâneos (LINDSTROM, 2003; MOITA LOPES 2006; KUMARAVADIVELU 2006), que o contexto é algo indissociável das práticas sociodiscursivas e que são os discursos que fazem parte de determinada comunidade de prática que o constroem. Por isso, o contexto é algo dinâmico e dependente de constrições sociais, e ao mesmo tempo, é fluido, pois é também construído através do agenciamento dos interactantes envolvidos no evento discursivo (RAMPTON, 2007). Da mesma forma, entendo que as identidades sociais sejam construídas com base em *performances* (BUTLER, 2003), as quais possuem uma audiência projetada e um objetivo específico, que variam dentro dos contextos construídos.

Seguindo Santos e Fabrício (2006, p. 79), “a sala de aula de Língua Estrangeira pode ser lugar de produção ativa e criativa de significados socialmente relevantes”. O ensino de inglês pode inaugurar novas práticas e possibilitar novas ressignificações em *performance*, pois, através desse ensino, pode-se ter acesso a “a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser” (MOITA LOPES, 2008, p. 317). Assim, entendo a sala de aulas de línguas como um espaço de reflexões e de construção de significados a partir do engajamento discursivo com a língua alvo (PCN, 1998).

A sala de aula analisada tem características que a diferem de outras salas de aula de língua inglesa em outros contextos, nas quais, em sua maioria, o professor atua sozinho. Neste contexto, os cursos de inglês para controladores de voo são ministrados por uma dupla que engloba um especialista em tráfego aéreo e um professor de língua inglesa. Participaram como instrutores: (1) eu, professora civil, concursada de nível superior equiparada a oficial dentro do contexto militar; (2) SO Bento, suboficial da ativa da especialidade meteorologia².

Todo o processo de capacitação em língua inglesa dos profissionais de tráfego aéreo do Brasil está sob a responsabilidade do Instituto militar no qual trabalho. Em suas organizações militares, os alunos têm acesso a cursos *online* ou presenciais de língua inglesa. Aqueles que já possuem nível intermediário são convidados a participarem como alunos do curso de inglês para fins específicos presencial.

² Todas as informações sobre os participantes da presente pesquisa foram alteradas para preservar as identidades dos participantes.

A turma analisada era composta por sete alunos, dentre os quais cinco homens e duas mulheres. Todos os alunos eram terceiro-sargentos e tinham um nível hierárquico inferior ao da professora civil e do instrutor especialista dentro da legislação militar³.

1.5 A geração de dados

Para levar a efeito os objetivos traçados para o desenvolvimento deste trabalho, utilizo-me de um instrumento de geração de dados sustentado por outros dois na condução da análise proposta, de forma a considerar uma variedade de perspectivas (NUNAN, 2005, p. 59), a saber:

- Gravações em áudio. Com o auxílio desse instrumento, foi possível reconstruir os embates discursivos que ocorreram em sala de aula e analisar como se dão as (re-) negociações interacionais das relações de poder. Os dados foram transcritos seguindo procedimentos da microanálise etnográfica, propostos por Erickson (1991), que são: (1) ouvir e reouvir as gravações (primeiramente sem interrupções e, depois, reouvindo alguns segmentos); (2) selecionar os segmentos mais representativos e transcrevê-los;
- Entrevista de grupo focal desenvolvida pela pesquisadora com os alunos participantes. Foram gerados 90 minutos de interação em grupo focal que foram, posteriormente, transcritos. Conforme aponta Morgan (1998, p. 31), “as entrevistas com foco no grupo são ocasiões especiais dedicadas a coletar (sic) dados sobre tópicos específicos”. Os dados gerados nas entrevistas de grupo foram utilizados para triangular os dados gerados nas interações em sala de aula.

2 “YOU should know it better than me”: alunos em foco

Os dados desta sequência foram gerados na segunda semana do curso, em uma aula sobre forças que atuam em uma aeronave. Durante um exercício escrito, no qual os alunos deveriam completar uma figura com os nomes das forças, um dos alunos perguntou para SO Bento o significado de uma palavra relacionada ao controle de tráfego aéreo que a apareceu no exercício. Após a tradução da palavra dada por SO Bento, os alunos continuaram em dúvida sobre o significado técnico da palavra. SO Bento devolveu a pergunta e afirmou que ele não é controlador de tráfego e, por isso, os alunos é que deveriam explicar tal conceito para ele. Utilizando-se desta interação como exemplo, os alunos comentaram, em entrevista

³ Terceiro-sargento é a base da hierarquia dentro da categoria dos graduados, que são aqueles que prestam concurso de nível médio nas Forças Armadas.

de grupo focal, que SO Bento sempre tenta demonstrar uma maior atenção ao que os alunos sabem, ao que querem expressar, diferentemente de outros militares da mesma patente que ele, em outros momentos da ordem do discurso militar, conforme indicado pela 3S Bruna, no excerto abaixo:

Ele não se comporta como muitos professores que tivemos dentro e fora da Escola; como se soubesse tudo. Existe oportunidade para sabermos também e isso é bom porque não temos medo de errar, nem em controle, nem em inglês. (3S Bruna - Entrevista de grupo focal).

No excerto acima, gerado em entrevista de grupo focal com os alunos, Bruna comenta uma característica percebida por ela e confirmada pelos outros alunos de que, durante as aulas de língua inglesa, SO Bento performava, dentro do enquadre pedagógico dentro de sala de aula, uma identidade de professor que se sobrepunha a sua performance de militar hierarquicamente superior. Isso significa que ele, dentro desse enquadre, buscava afastar-se de um posicionamento característico da ordem de discurso militar, mais incisivo, em que o militar mais antigo é o detentor do conhecimento, e posicionava os alunos militares com menor nível hierárquico que ele como pares mais competentes.

A sequência analisada ocorreu quando um aluno não sabia o significado em português de uma palavra, que é bastante importante no contexto de aviação. SO Bento, instrutor responsável pela tarefa, indica ao que ela se refere em português, porém o aluno continua com dúvida sobre seu conceito.

Quadro 1: Sequência 1

Linha	Interagente	Interação
1	3S Roberto	Chief Master Sergeant, and what's the meaning of lift?
2 3	SO Bento	Lift is one of the four forces on a plane, it means sustentação.
4	3S Roberto	But what does it do?
5 6	So Bento	Oh, come on, man, you don't remember it from school? YOU'RE air traffic controllers; YOU should know it better than me. (aponta para os alunos)
7	3S Roberto	Oh, I can't remember, it was a LONG time ago. (risos)
8	SO Bento	Imagine me. (risos)
9	2S Viana	Putz, tá de sacanagem que vc não lembra.

10	3S Roberto	=mas nem o Chief Master sabe.
11	SO Bento	Hey, first, in ENGLISH. Second, YOU ARE THE
12		CONTROLLER. I'm graduated in communications. I'm not
13		here to teach you control. YOU have to know that.
14	3S Roberto	But you're a CHIEF MASTER. You know everything.
15	2S Viana	Ah, novinho, para de puxar o saco. Hey Chief Master, I think
16		He wants to leave earlier. (muitos risos)
17	So Bento	I also believe that. (rindo) Come on, who knows what lift does?

Fonte: elaborado pela autora.

Roberto sustenta o enquadre de sala de aula de língua inglesa e também o enquadre de quartel, pois, ao tirar uma dúvida, reporta-se ao militar, utilizando-se de sua patente, “Chief Master Sergeant” (linha 1). SO Bento, ao ser perguntado a respeito de um conceito importante para a atividade de controle de tráfego aéreo, alinha os alunos como pares mais competentes em controle, já que ele, SO Bento, não desempenha essa função e, por isso, não possui certos conhecimentos mais específicos da área. Nesse momento, SO Bento mitiga a centralização do poder em sua figura de militar, indicando que os alunos seriam detentores de conhecimentos mais amplos que os dele, por desempenharem a função e terem estudado para isso, e ele, não.

Segundo Foucault (1979), os saberes estão imbricados em relações de poder particulares. Assim, demonstrando que os alunos também detêm conhecimento, SO Bento os posiciona como pessoas que também podem exercer o poder dentro do enquadre de sala de aula. Essa performance de SO Bento, em que ele descaracteriza o poder/saber centralizado característico da ordem do discurso militar, é indicada nas linhas 5 e 6, em que ele aumenta o tom de voz, não para repreender, mas sim para alinhar os alunos controladores de voo como pares mais competentes naquela interação. Em “YOU'RE air traffic controllers; YOU should know it better than me” (linhas 5 e 6), SO Bento demonstra, com o uso das pistas de contextualização do aumento do tom de voz e da ênfase ao proferir o pronome ‘you’, bem como a postura de apontar para todos os alunos no momento em que diz a frase, indicam o alinhamento proposto.

O uso do vocativo “man” (linha 5) indica que SO Bento propõe um *footing* mais informal que o indicado entre militares de diferentes níveis hierárquicos. Ele, por ser o militar de nível hierárquico maior dentro da sala de aula (c.f.: capítulo 1) poderia utilizar-se de um item lexical mais informal para se referir aos alunos. Esse alinhamento não é mantido pelos

participantes do evento discursivo, os quais continuam chamando-o por sua patente e marcando como figura que exerce o poder dentro de sala de aula (linhas 10, 14 e 15).

Roberto, então, cossustenta o *footing* mais informal construído por Bento, ao proferir o comentário de que não se lembrava, pois havia saído da escola de formação há muito tempo (linha 7). O comentário se deu em tom de brincadeira, pois Roberto é formado há menos de um ano e é o mais novo, tem apenas 20 anos de idade, e o mais moderno da turma, de acordo com a hierarquia militar. A pista de contextualização do riso indica que todos colaboram para o alinhamento proposto e ratificado por SO Bento, em seu comentário na linha 8: “imagine me”.

O alinhamento mais informal é cossustentado também por Viana, que muda de código para português, e utiliza-se de palavras como “putz” e “sacanagem” (linha 9), palavras não utilizadas no enquadre de uma sala de aula em contexto militar, na presença de um militar mais antigo. O silêncio de SO Bento é uma pista que parece indicar que ele continua cossustentando um alinhamento mais informal que o pré-estabelecido. Há, então, mais um indício de mitigação de relações de poder em sala de aula.

Em seguida, Roberto faz uma performance de militar hierarquicamente inferior esperada dentro de uma ordem de discurso militar e posiciona SO Bento como detentor do poder e do conhecimento, ao utilizar-se do item lexical de negação “nem” e da ênfase dada à patente em “mas nem o Chief Master sabe” (linha 10). Porém, Bento indica tentar manter a mitigação das relações de poder e de conhecimento proposta no início dessa sequência e ratifica o alinhamento dos alunos como pares mais competentes. Uma pista que indica isso é o aumento do tom de voz e a ênfase mais uma vez ao proferir o pronome ‘you’, “YOU ARE THE CONTROLLER” e “YOU have to know that” (linhas 11 e 13). Na linha 11, Bento enfatiza o enquadre de sala de aula ao indicar “in ENGLISH” e, então, se reposiciona como figura de centralização do poder no enquadre de sala de aula.

Roberto constrói novamente sua performance de militar hierarquicamente inferior dialogando com a ordem do discurso militar tradicional, em “But you’re a CHIEF MASTER. You know everything” (linha 14), refutando, assim, a tentativa de Bento de reposicionamento dos alunos em sala de aula. Viana, por outro lado, desafia essa performance de Roberto e o questiona acerca de sua real intenção. Viana constrói Roberto utilizando-se do item lexical “novinho”, e da frase “puxar o saco” e refuta uma ordem de SO Bento de que os alunos deveriam utilizar a língua inglesa em suas interações em sala de aula (linha 11). Tendo em vista o conceito foucaultiano de que “não se pode falar em qualquer época de qualquer coisa”

(FOUCAULT, 1979, p. 61; c.f.: capítulo 2), entendo que ele performa uma identidade militar mais desafiadora em oposição à de Roberto.

No final desse recorte, SO Bento indica mais uma vez sua tentativa de não se posicionar como detentor do conhecimento sobre controle de tráfego aéreo. Ao indagar “who knows what lift does?” (linha 17), Bento alinha novamente os alunos como pares mais competentes no enquadre de sala de aula, o que parece indicar uma tentativa de performar uma identidade militar que possibilitaria uma mitigação de relações de poder e conhecimento.

3 Considerações finais

Chegando ao final da reflexão aqui apresentada, mas não acabada, visto que entendo os embates sociodiscursivos como fluidos e cambiantes e, dessa forma, sempre passíveis de um novo olhar, busco, nesta seção, sob a ótica do ‘inacabamento’, retomar as principais ideias construídas e indicar os possíveis ganhos desta pesquisa.

Pude verificar a ocorrência de interações que indicam possibilidades, mesmo que sutis, de mitigação das relações de poder pré-existentes em tal contexto, engendradas pelo enquadre pedagógico de sala de aula de língua inglesa. Tais interações talvez não fossem possibilitadas fora do enquadre pedagógico de ensino de língua inglesa dentro do contexto militar. Acredito, seguindo Moita Lopes (2008, p. 317), que o ensino de inglês pode inaugurar novas práticas e possibilitar novas ressignificações em performance, pois através do acesso a uma língua estrangeira, pode-se ter acesso também “a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser”. A sala de aula de inglês se constrói, então, como um espaço de ‘desenquadre’ de discursos tradicionais e de interpenetrações de discursos múltiplos, o que possibilitou a mitigação das relações de poder.

A realização desta pesquisa indica, portanto, que a sala de aula de língua inglesa em contexto militar pode ser um local para negociações interacionais de relações de poder. O enquadre pedagógico e a necessidade de coconstrução do conhecimento possibilitam interações que não seriam encorajadas na ordem do discurso militar do contexto macro, porém no contexto micro, em sala de aula, há a possibilidade de micromovimentos, microresistências, que contribuem para a aprendizagem de língua inglesa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 6.880**, de 9 de dezembro de 1980. *Dispõe sobre o Estatuto dos Militares*. Brasília: EGGCF, 1980.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade** (Tradução de Renato Aguiar). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DAVIES, B. & HARRÉ, R. Positioning: The discursive production of selves. **Journal for the theory of social behavior**. 1990.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, [1971]1996.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, [1959] 1975, 16ª edição.

KUMARAVADIVELU, B. “Linguística aplicada na era da globalização”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LINDSTROM, L. Context contests: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu). In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Ed.) **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LIPOVETSKY, G. **A terceira mulher**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

LOPES, F. T. **Leitura como prática social: a (re-)construção da feminilidade hegemônica no contexto militar**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2005. Dissertação de Mestrado em Letras Neolatinas – Língua Espanhola. (2005).

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOITA LOPES, L.P. ‘Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*’. In. MOREIRA, A.F. & CANDAU, V.M. (Org.) **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 125-148.

_____. “Construindo uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o como linguista aplicado”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. “Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais” In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

RAMPTON, B. Linguistic ethnography & the study of identities. In: **Working papers in urban language & literacies**. King's College London, 2007.

SANTOS, D. & FABRÍCIO, B. A aula de Inglês como um local para o desenvolvimento do pensamento crítico. TESL-EJ / Edição Especial: **Pesquisa ensino da língua em contextos internacionais**, 2006.

VAN LANGEHOVE, L. & HARRÉ, R. Introducing positioning theory. In R. Harré, & L. van Lagenhove (Eds.), **Positioning theory: Moral contexts of intentional action**. Blackwell, 1999.

WITTGENSTEIN, L. “Os jogos de linguagem e a concepção de filosofia” In: **Investigações filosóficas**, I, Petrópolis, Vozes, 2. ed. (Tradução de Marcos G. Montagnoli), [1953] 2005.