

“Nossa que menina independente”: construção identitária e negociação de enquadres em sala de aula de LEC

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (UERJ)
Bruna das Graças Soares Aceti (UERJ)

RESUMO: Neste artigo analisamos a movimentação interacional dos aprendizes e da professora no processo de construção conjunta de conhecimentos (VYGOTSKY, 1976, 1984) e de identidades (BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 1998; 2002) em uma aula de inglês para crianças. Além de trazer considerações sobre LEC (ROCHA, 2007a, 2007b) neste estudo de base etnográfica, abordamos alguns construtos como enquadre (BATESON, [1972] 2002), alinhamento (GOFFMAN, [1979] 2002), pequena narrativa (BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008), os quais apontam como uma das aprendizes trabalha interacionalmente para construir sua identidade e se opor à agenda da professora.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa para crianças; identidade; negociação de enquadres.

Introdução

Muitos estudos (CAMERON, 2001; BREWSTER, ELLIS e GIRARD, 2002; TONELLI, 2005; ROCHA, 2007a, 2010; FIGUEIRA, 2010) apontam a importância de aprender a língua inglesa na sociedade contemporânea, uma vez que é uma língua internacional (JORDÃO, 2011), sendo usada para a comunicação entre pessoas falantes de diferentes idiomas (MOITA LOPES, 2008; COSTA E GIMENEZ, 2011). Assim, a necessidade de aprender inglês tem sido cada vez mais crescente, refletindo-se na oferta desse idioma inclusive nos currículos de algumas escolas do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, além da tradicional oferta em cursos de línguas.

Por isso, este trabalho justifica-se pela necessidade de observar como as crianças de uma sala de aula de um curso de idiomas lidam com a aprendizagem de língua inglesa. Em outras palavras, buscamos entender como, em alguns momentos da interação em sala de aula, as ações discursivas da professora e de uma aluna em especial podem conduzir ou não a aula para o objetivo que mobiliza os participantes daquele contexto: o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Além disso, buscamos entender as identidades dessas participantes que emergem na interação e como elas se colocam naquele processo.

Para dar conta de nossa proposta de reflexão, tecemos considerações sobre o ensino de língua inglesa para crianças (LEC), articulado à teorização vygotskyana sobre construção conjunta de conhecimentos (VYGOTSKY, 1976, 1984). Trazemos também uma discussão sobre como a identidade deve ser entendida neste trabalho, partindo de uma perspectiva de sócio-construção (MOITA LOPES, 2002). Ademais, utilizamos construtos como *footing*, alinhamento, (GOFFMAN, [1979] 2002), enquadre (BATESON [1972] 2002; RIBEIRO e GARCEZ, 2002) e pequena narrativa (BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008), que nos ajudarão a analisar as questões que são foco do presente estudo na análise turno a turno. A pesquisa que ora apresentamos é de base etnográfica, tendo os dados sido gerados em uma sala de aula de um curso de idiomas da cidade de Niterói (RJ).

1. O ensino de língua inglesa para crianças

Rocha e Basso (2008), apoiadas em Brewster, Ellis e Girard (2002), apontam que a pressão por um início de aprendizagem de línguas na infância se dá por conta da pressuposição de que a facilidade de as crianças aprenderem um idioma é maior que a do adulto. Assim, quanto mais cedo elas se iniciarem no processo, melhores serão as chances de um bom desempenho. Essa concepção está ligada à Hipótese do Período Crítico (LENNEBERG, 1967), segundo a qual todos aprenderíamos com sucesso uma nova língua nos anos iniciais da infância, porém teríamos maiores dificuldades após os doze anos de idade. Contudo, Ellis (1994, p.107) afirma que Lenneberg, a partir de um estudos com adolescentes, assumiu que o processo de aquisição de língua era mais fácil para as crianças, mas que a ideia do período crítico seria apenas parcialmente correta no sentido de dar conta do papel da idade.

Na verdade, sabe-se hoje que muitos outros fatores estão relacionados à aprendizagem de línguas: afeto, motivação, configuração da aula, relações de poder, tipo de interação entre professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s), dentre outras. Portanto, é necessário levar em consideração tais fatores, além da faixa etária, e como os mesmos se interrelacionam na caracterização e dinâmica da situação de ensino-aprendizado a fim de podermos construir entendimentos locais sobre como as crianças aprendem a LE e que tipo(s) de ensino parece(m) levar a isso. Consoante a isso, Rocha e Basso (2008) asseveram que é preciso haver objetivos que estejam de acordo com o contexto de ensino.

Rocha e Basso (2008) concordam com Cameron (2001) com relação à ideia de que ensinar para crianças seja uma tarefa difícil. Segundo as autoras, ao contrário do que muitos pensam, as crianças não aprendem somente linguagens simples, isentas de complexidade. Acrescentam ainda que não concordam com a noção de que o ensino de línguas na infância deva ser apenas divertido, pois o sucesso do ensino-aprendizagem depende, dentre outros fatores, do tipo e da qualidade da interação em sala de aula. Cameron (2003) apresenta duas questões que, segundo ela, são basilares para ao ensino de língua inglesa para crianças. A primeira dela diz respeito aos conhecimentos prévios trazidos pelos pequenos aprendizes, Cameron (2003, p. 107) lembra que é importante “considerar as implicações do fato de que as crianças não chegam à aprendizagem de língua estrangeira com suas habilidades de alfabetização estabelecidas”. Além disso, defende que é importante “considerar como as crianças reagem ao se depararem com uma segunda língua” (ibid.).

Ainda em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LEC, têm relevância as pesquisas de Miranda (2001) e Szundy (2001). Miranda (2001) analisa a interação dos participantes, observando como esta contribui para a (re) construção do conhecimento em sala de aula. Por outro lado, Szundy (2001) analisa de que forma o conhecimento de língua estrangeira é socialmente construído em interações decorrentes de jogos de linguagem.

Da mesma forma, Luz (2003) observa que, através das atividades em sala de aula e da interação com os colegas, é possível que os alunos se tornem mais colaborativos e utilizem a língua estrangeira de modo mais criativo. Contribuindo ainda para a teorização na área de LEC, Figueira (2010, p. 105) aponta que os fatores afetivos, tais como autoestima, inibição, ansiedade, empatia, capacidade de correr risco, extroversão e motivação do aprendiz têm grande relevância no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se o sucesso na aquisição da língua não for alcançado ou se o professor não levar em consideração esses fatores na

construção da prática docente com os alunos, implicações negativas poderão ocorrer no processo de ensino-aprendizado, tais como falta de motivação e, até mesmo, uma aversão à língua.

Por isso, considerando-se as questões abordadas acima, outro aspecto importante quando se pensa em LEC diz respeito à formação do professor. Rocha (2007a, 2007b) afirma que esse professor precisa desenvolver habilidades específicas. Assim, além de saber usar a língua que ensina, tendo conhecimentos sobre aspectos linguístico-discursivos e sócio-culturais, esse profissional precisa ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, sobre aprendizagem de línguas, atividades e tarefas; ou seja, tais temáticas precisam ser abordadas em sua formação inicial e continuada.

Na próxima seção, passaremos a tratar da perspectiva teórica sobre aprendizagem que norteia nossa reflexão sobre LEC, articulando questões importantes trazidas por outros autores além de Vygotsky para pensar a interação em sala de aula de LEC.

2. Desenvolvimento e aprendizado na teoria vygotskiana

Vygotsky (1984) buscou entender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos do homem ao longo de sua história. Ao tratar desse desenvolvimento, Vygotsky enfatiza a importância dos processos de aprendizado e defende que este está relacionado ao desenvolvimento da criança desde o seu nascimento, sendo, assim, “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOSTKY, 1984, p. 101). Nesse sentido, há o desenvolvimento definido pelo processo de maturação do organismo, porém é o aprendizado que desperta esses processos internos.

Com base teorização proposta por Vygotsky, Oliveira (2010, p. 57) define aprendizado como “o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas”. Dessa forma, aprendizado não é um processo inato, independente de informações presentes no ambiente sócio-cultural e na história, incluindo a interdependência dos participantes envolvidos na situação.

A importância dada por Vygotsky (1984) ao papel do outro – o par mais competente – no desenvolvimento dos indivíduos o levou a criar o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Esta é entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se caracteriza pelo desenvolvimento de forma retrospectiva, isto é, referente às etapas já conquistadas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade que a criança tem de realizar tarefas com o auxílio de um adulto ou de companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 58-60). Este último nível capta um momento do desenvolvimento que caracteriza as etapas posteriores, nas quais a interferência do outro afeta significativamente o resultado da ação individual.

Dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal é um caminho pelo qual o indivíduo irá percorrer para desenvolver funções em fase de amadurecimento e que serão consolidadas no nível de desenvolvimento real. Segundo Oliveira (2010, p. 60), a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação. Ela aconteceria na interseção entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro seria aquilo que o aluno já aprendeu, faz parte do seu repertório e pode servir de base para outros aprendizados. Representa o que já consegue fazer com autonomia. Já o segundo diz respeito às tarefas que consegue realizar com ajuda de um par mais

competente. Para a autora, o processo de desenvolvimento parece progredir mais lentamente que o de aprendizado, pois este desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas no indivíduo.

Nesse sentido, defende a autora que o processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, considerando, à princípio, o nível de desenvolvimento real da criança (num dado momento e com um determinado conteúdo a ser desenvolvido) e, depois, os objetivos estabelecidos pela instituição, adequados à idade e às habilidades de cada grupo de alunos, sem, no entanto, serem limitantes, uma vez que, para Vygotsky, o bom ensino está sempre à frente do desenvolvimento do aprendiz. O professor, portanto, constrói colaborativamente zonas de desenvolvimento proximal e nela interfere, gerando avanços que não aconteceriam espontaneamente. Dessa forma, há procedimentos, como oferecimento de suporte através da linguagem, demonstrações, usar objetos, dar instruções, dentre outros, que colaboram para a construção de um ensino produtivo na visão vygotskyana. Cabe aqui adicionar a contribuição de Bruner ([1996]2001) que cunhou o termo *scaffolding* (andaime) exatamente para referir-se ao auxílio ou suporte que é dado ao aprendiz através da linguagem pelo professor ou por outro par mais capaz para que o aprendiz possa desenvolver tarefas com crescente autonomia.

Vygotsky enfatiza igualmente a importância da interação entre os alunos, visto que ela leva a intervenções no desenvolvimento das crianças. Uma criança mais avançada em certo assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras, pois da mesma forma que um adulto é capaz de mediar o contato entre a criança e o conhecimento, uma outra criança também funcionaria como mediadora. Oliveira (2010, p. 64), com base em Vygotsky acrescenta que “qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar”.

Nesse cenário, a interação entre os participantes da sala de aula é fundamental no processo de construção de conhecimentos. Assim, a qualidade e o tipo de interação construída podem interferir positivamente ou não para a aprendizagem. Isso faz com que a linguagem seja o principal instrumento de mediação simbólica como aponta Vygotsky (1984, 1987).

A seguir, apresentamos a perspectiva de identidade enquanto sócio-construção que fundamenta a discussão que trazemos para entender identidade e sala de aula de LEC.

3. Identidade

Na contemporaneidade, estudos sobre identidade tornaram-se relevantes, considerando-se as mudanças que têm ocorrido globalmente no capital, nas técnicas, na cultura e nos estilos de vida, enfim, na vida humana. Tais mudanças refletem-se no campo da identidade, chegando a gerar uma ‘crise da identidade’ (Woodward, 2003) exatamente porque não é possível tomá-la de maneira essencializada. Como apontam Moreira e Cunha (2006, p.259), há momentos em que a crise se instaura. No tocante à identidade, isso acontece quando:

- (a) torna-se insustentável a lacuna entre o que *se deve ser* e o que *se é*; (b) o que *se deve ser* sufoca, oprime, não corresponde ao que se almeja; (c) o que *se é* constitui objeto de depreciação, desprezo e perseguição por parte dos que são o que *se deve ser*; (d) não se aceita mais que certos grupos detenham o poder de definir o que *se deve ser*; perdem-se as âncoras sociais que faziam a identidade parecer natural, predefinida, inquestionável. (Itálico no original)

Bauman (2005) refere-se à identidade como uma tarefa que nos ocupa toda a vida. Neste sentido, coaduna a reflexão de Hall (2000) que entende a identidade como estando “em processo” e podendo ser sustentada ou abandonada. Tal posicionamento afasta-se daquela visão essencialista e monolítica, encaminhando-se no sentido de um entendimento de identidade como sendo fluida, fragmentada, contextual e relacional.

Woodward (2000, p. 17), ao discutir a relação entre identidade e sistemas de representação, aponta que “a representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos”, conseqüentemente nos levando a dar sentido às nossas experiências, ao que somos e ao que podemos ser. Esse entendimento de identidade está intrinsecamente ligado ao discurso, ou seja, à construção discursiva das identidades nas práticas sociais nas quais as práticas de significação se constituem. Ainda Woodward (2000, p. 17) lembra que “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Isso remete à questão das relações de poder que permeiam as práticas discursivas e, em especial, aquelas institucionalizadas, atravessando necessariamente processos de construção identitária.

Tomando uma perspectiva bakhtiniana para refletir sobre identidade, é preciso pensar no outro, uma vez que é nas fronteiras do outro, em contextos institucionais e através do discurso que identidades se (re)constróem, nunca de forma fixa. Como bem aponta Moita Lopes (1998, p.304),

[...] alteridade e contexto são categorias básicas para compreender como o significado é elaborado na sociedade [...]. E é através desse processo de construção de significado, no qual o locutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas indidentidades ao agir no mundo através da linguagem.

Ainda segundo o autor, o que dizemos em nossas contribuições nas interações das quais participamos é feito sempre de uma posição discursiva, de um posicionamento. Não podemos dizer qualquer coisa em qualquer contexto. Segue-se que “a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares”, ou seja, é dependente dos “significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (MOITA LOPES, 1998, p. 307). Assim, identidades construídas no fluxo discursivo, nos diversos contextos e na complexidade da vida são, por isso mesmo, múltiplas, diferentes e até conflituosas. Conseqüentemente, as identidades não estão nas pessoas, como adverte Moita Lopes (2002, p. 37), posto que elas “emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares”.

Baseando-se em Foucault, Moita Lopes (ibid., p. 309) lembra que estudos mostram “como as Ciências Sociais têm construído identidades particulares (criminosos, gays, mulheres grávidas, etc.) através de discursos de especialistas, que muito frequentemente, funcionam como uma forma de controlar os indivíduos”. Considerando o contexto escolar e, mais especificamente a sala de aula, o professor, dada a posição assimétrica que tem na relação com seus alunos, é aquele que tem maior poder no encaminhamento da construção de significados validados, influenciando, da mesma forma, na construção de identidades. Circulam nesses espaços educacionais discursos sobre quem são os alunos, como devem agir discursivamente, ou seja, identidades particulares que podem ser tomadas positivamente ou não. Nas palavras de Moita Lopes (2002, p. 43), “pelo fato de que, em geral, os professores

controlam o tópico em sala de aula [...] e os enquadres interacionais [...], eles mais provavelmente controlam os significados em processo e, por extensão, as identidades sociais que estão sendo posicionadas em sala de aula”.

Tais questões têm implicações para o tipo de ensino que se constrói e para o processo de aprender. Entendemos, no entanto, que o mesmo discurso que pode ser usado para dar a ilusão de identidade fixa, para a imposição de categorias identitárias a partir dos lugares em que somos posicionados discursivamente, é passível de ser usado para refutar as identidades impostas, para construir outras identidades.

Na seção subsequente, trazemos os elementos que funcionarão como categorias mais micro do discurso para entendermos as questões macro a que nos propomos neste trabalho: aprendizagem e construção identitária em sala de aula de LEC.

4. Elementos para entender a interação

Ao discutir a socioconstrução de conhecimentos e de identidades através do discurso, Moita Lopes (2002) enfatiza a natureza do discurso enquanto ação e justifica a relevância de o analista empreender uma análise da dinâmica da interação, tomando-a como unidade básica de análise. Segundo Shotter (1989, p. 133) citado por Moita Lopes (2002), essa análise possibilita a compreensão sobre “quem tem responsabilidade por qual atividade na construção social dos significados de qualquer comunicação”. Considerando-se tais questões em mente, bem como o propósito do presente estudo, é necessário olhar a interação na sala de aula de LEC. Para isso, a noção de enquadre, além das outras que trataremos adiante, é relevante ao olharmos com cuidado aquela interação de forma a entender como os participantes fazem sentido de suas ações discursivas que configuram as práticas sociais na quais se envolvem, construindo conhecimento, identidade, o mundo social.

Ribeiro e Garcez (2002, p. 85), ao introduzirem o conceito de enquadre proposto por Bateson ([1972] 2002), afirmam que este “contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem.” Ele funcionaria, portanto, como uma moldura que dá limites ao olhar do observador em relação a uma pintura. O enquadre é extremamente relevante na movimentação interacional por ser “um conceito de natureza psicológica que capta o grau de ambivalência presente nas comunicações, suas funções, bem como as relações sutis de subordinação entre as mensagens” (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p. 85). Conseqüentemente, os falantes necessitam utilizar sinais linguísticos ou não que sinalizem para seus interlocutores os enquadres que estão projetando na interação.

Tal noção de enquadre está, então, relacionada aos sentidos que são construídos durante a interação. Como afirmam Tannen e Wallat (1987, p. 189): “Enquadres interativos são, portanto, a percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem, ou seja, antes de entender qualquer elocução concreta, é necessário perceber claramente ‘o que ela quer dizer’, ‘qual jogo está sendo jogado’”. Pode-se compreender que os interlocutores identificam os enquadres da interação através da associação que estabelecem entre as pistas linguísticas e paralinguísticas do enunciado.

Footing é outro construto relevante para a análise que propomos. Goffman ([1979] 2002) introduz o conceito de *footing* em seus estudos como sendo o modo em que os interactantes enquadram e negociam as relações interpessoais de um evento. Assim, uma mudança no *footing* implica uma mudança no alinhamento e no enquadre de um evento. Para o autor, *footing* é um desdobramento do conceito de enquadre (BATESON, 1972) no discurso

e, ao mesmo tempo, uma representação do alinhamento ou posicionamento de um participante em relação ao outro, consigo mesmo e com a situação comunicativa.

Sendo assim, na interação, os participantes assumem posições e mudam paulatinamente seus *footings*, sendo tais mudanças uma característica da fala natural. Uma pessoa, por exemplo, que está na posição de professor na sala de aula pode agir interacionalmente como um aluno em determinado momento da interação, quando, por vezes, se abre ao diálogo e se aproxima do aluno a fim de diminuir a assimetria que tende a existir entre professor e aprendiz na sala de aula. A situação comunicativa revela, assim, o aspecto dinâmico da interação, da negociação e da construção de significados turno a turno.

Goffman ([1979] 2002, p. 146) salienta que, embora seja possível para o participante trocar uma postura (ou alinhamento) por outra, tal alternância não é tão simples assim. O autor explica, por exemplo, que, ao mudarmos de voz, "seja para falar por outro aspecto de nós mesmos ou por outra pessoa, ou para deixar nosso discurso mais leve com uma apresentação rápida de algum arranjo de uma interação fora do contexto", não significa que finalizamos o alinhamento anterior, mas que este foi brevemente suspenso para, tão logo, ser restabelecido. Vale salientar que vai depender, ainda, do que os interactantes estão fazendo interacionalmente, o que cada um pretende etc. O autor exemplifica ainda que, ao darmos o direito da palavra ao outro, assumimos, por algum momento, o *footing* de interlocutor, mas ficamos à espera de reassumirmos o papel de falante, no mesmo *footing* em que o deixamos.

Segundo Goffman ([1979] 2002), determinados aspectos devem ser considerados a fim de compreendermos os *footings* numa interação face a face, como os elementos prosódicos, os turnos, os gestos, os marcadores de som (altura, volume, ritmo, timbre, tons de fala e acentuação), além de estruturas fonêmicas, como interjeições, entre outros.

O último elemento que apresentamos e do qual também nos valem para o desenvolvimento da análise é a narrativa. Ela está presente cotidianamente em nossas interações, posto que narramos para fazer sentido do mundo social e de nós mesmos. Como apontam Brockmeir e Carbaugh (2001, p. 10), "as histórias que contamos sobre nós e sobre os outros organizam nosso senso de quem somos, quem são os outros e como estamos relacionados". As narrativas, portanto, não são representações exatas do que aconteceu, mas construção da experiência vivida, passando pelo filtro da memória e tendo uma função interacional. Elas também se constituem em uma forma discursiva de agirmos no mundo social, funcionando "como instrumento cultural, na mediação do processo de construção das identidades sociais" (MOITA LOPES, 2002, p. 59). Conforme Bamberg e Georgakopoulou (2008), a partir de seu interesse nas funções ou ações sociais que as narrativas têm nas vidas das pessoas, é preciso entender como as pessoas usam histórias para criar o sentido de quem são. Assim, através das narrativas, são "criados personagens no espaço e no tempo, os quais são cruciais para a criação de posições em relação aos interlocutores. Narrativas são também aspectos de uso da linguagem situada empregados por falantes/narradores para posicionar uma manifestação de identidades contextualizadas" (BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008).

Segundo Perroni (1992), há pesquisas realizadas com crianças que mostram sua capacidade de narrar eventos a partir dos três anos quando auxiliadas por adultos. Bruner (1997) ao discutir o processo infantil de aquisição de linguagem aponta que crianças entendem a narrativa cotidiana como forma de retórica e não apenas de relato. Segundo o autor, elas aprendem a utilizar a narrativa para outras funções como enganar, bajular, lisonjear, obter o que puderem sem provocar confrontos, dentre outros, a partir de três a quatro anos de idade. Conforme registrado por Bruner (1997, p. 78), referindo-se a esse aprender a narrar infantil, a

criança “aprende em seguida que o que você faz é dramaticamente afetado por como você relata o que está fazendo, fará ou fez”. Assim, vale a pena observar as histórias contadas pelas crianças nas interações em que se envolvem no processo de socialização e de aprendizagem.

Os estudos sobre narrativas têm sido influenciados pelo trabalho seminal de Labov (1972) e Labov e Waletzky (1967) os quais identificaram a recorrência de narrativas orais em pesquisa desenvolvida com integrantes da população negra de um bairro de Nova Iorque. Foi possível mapear elementos que constituiriam a estrutura da narrativa, conforme a seguinte classificação: elementos opcionais (resumo, orientação, avaliação, resolução, coda) e um elemento obrigatório, contendo as orações narrativas (ação complicadora). Considerando os fragmentos de interações que trazemos, ao invés de utilizarmos a estrutura canônica proposta por esses autores para a identificação de narrativas na interação em sala de aula de LEC, utilizaremos a noção de ‘pequenas narrativas/estórias’ (*small stories*) proposta por Bamberg e Georgakopoulou (2008).

Esses autores defendem que as pequenas narrativas devem ser consideradas para efeito de análise, dentre outros aspectos, porque elas podem ser janelas para a observação do processo micro-genético de construção de identidades enquanto ele acontece. Isso porque ambos veem as narrativas em interação e, em especial, as pequenas narrativas, como “lôcus de engajamento em que as identidades são continuamente praticadas e testadas” (BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 379). Os autores usam o termo ‘pequenas narrativas/estórias’ para referirem-se a uma gama de atividades narrativas subrepresentadas como contagem de eventos em andamento, eventos futuros ou hipotéticos, eventos partilhados, alusões a eventos já contados, adiamentos e recusas de contagem de evento(s). Essas narrativas podem versar sobre coisas bem recentes ou algo ainda em andamento, incluindo “reformulação de parte da experiência e surgindo de uma necessidade de partilhar o que acaba de acontecer ou de questões aparentemente sem importância. Podem versar sobre pequenos incidentes acontecidos ou não de forma a dar suporte ou elaborar um ponto argumentativo na conversa” (BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 381).

Havendo exposto as categorias que nos interessam para a análise da interação, apresentamos a seguir a orientação metodológica do estudo, bem como o contexto em que os dados foram gerados.

5. Encaminhamento metodológico

Este trabalho alinha-se à abordagem interpretativista, uma vez que estuda o fenômeno em seus contextos naturais, isto é, em situações socioculturais reais de interação. Apresenta, ainda, tendência etnográfica, pois preocupa-se com o entendimento do significado das ações e dos eventos para as pessoas do contexto de interação (SPRADLEY [1979]) citado por (ANDRÉ, 1995, p. 19). Tais significados são ora expressos pela linguagem ora pelas ações. Segundo o autor, toda a sociedade possui sistemas complexos de significado para organizar um pensamento e um comportamento, para conhecer a si mesmo e entender o outro, e para dar sentido ao mundo onde vivem.

Utilizamos o estudo de caso etnográfico que se caracteriza como "estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão" (ANDRÉ, 1995, p. 49). O estudo de caso etnográfico exige rigor metodológico do pesquisador durante a análise, o que demanda grande investimento de tempo e recursos na interpretação dos dados. Considerando as categorias descritas na seção 5 que serão utilizadas na análise turno a turno da interação, focaremos no

desenvolvimento sequencial da conversação, que, segundo Richards (2003, p. 26), tem a ver com a forma com que cada turno está relacionado com o que foi dito antes e com a expectativa do que ainda será dito. Para o autor, "nada é considerado de forma isolada e tudo é interpretado em termos do próprio entendimento dos participantes, conforme revelado em suas falas; não há apelos à regras sociais mais amplas ou a fatores contextuais irrelevantes"¹. As falas, assim como as ações, são moldadas no contexto (DREW e HERITAGE, 1992, p.18).

A pesquisa foi conduzida, em outubro de 2013, em uma sala de aula de Língua inglesa para crianças, em um curso de línguas estrangeiras da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, que oferece aulas duas vezes por semana, com duração de 75 minutos. Escolhemos desenvolver este trabalho na sala de aula de um curso de idiomas por ser um ambiente que nos desperta curiosidade quanto às diferentes formas de interação, relações e construção de significados, que são negociados e compartilhados entre alunos e professores, os quais, a princípio, devem privilegiar a construção da interação no idioma a ser aprendido.

As aulas do curso seguem os princípios e procedimentos do método audiolingual. Os professores são treinados e assistidos frequentemente a fim de dominarem a metodologia a ser seguida com rigor. O ensino é centrado na forma linguística e nas estruturas gramaticais, sendo o professor aquele que está no centro do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo os aprendizes. Vale destacar que o material didático utilizado nas aulas é desenvolvido pelo próprio curso e cabe ao professor sempre utilizá-lo após as atividades de habilidade oral.

Os participantes da interação foram três crianças, com 7-8 anos de idade, e a professora regente da turma, com 26 anos naquele momento. Os alunos estudaram juntos por três semestres (1 ano e meio), com a mesma professora, desde a turma de *Kids 6* a *Kids 8*. Para manter a ética da pesquisa, os nomes dos participantes foram alterados. Assim, acompanhamos a aula da professora Manu e de seus alunos: Bern, Bea e Duda. Ao explicar nossos objetivos e a justificativa do trabalho, a professora acolheu a pesquisa em sua sala de aula e demonstrou interesse pelas questões estudadas.

A aula da qual foram selecionados os fragmentos de interação aconteceu no dia 23 de outubro de 2013.

6. Entendendo a interação

O primeiro fragmento que trazemos foi selecionado do início da aula e mostra a movimentação interacional da professora e, em especial de Duda, uma das alunas como pode ser visto abaixo.

Fragmento 1- “Vou sentar aqui hoje tá professora”

Duda	1	Aposto
Bea	2	o que
Duda	3	com certeza já foi para a Disney eu acho () vou sentar aqui hoje tá professora
Manu	4	no sit here plea::se

¹ Do original em inglês: “Nothing is considered in isolation and everything is interpreted in terms of the participant’s own understanding of it as revealed in their talk; there are no appeals to wider social rules or to extraneous contextual factors.”

Duda	5	ah tia eu gosto de sentar aqui >por favo:::r por favo:::r tia<
Manu	6	plea:::se plea:::se
Duda	7	aqui dá pa ver
Manu	8	no come here please
Duda	9	a::i ((neste momento, os alunos organizam as carteiras e sentam em círculo para realizar os exercícios no livro))

Ao dirigir-se aos estudantes em um primeiro momento, Manu, a professora, utiliza o enquadre ‘iniciando a aula’, exercendo sua autoridade através da repetição de uma mesma ordem, modalizada pelo advérbio ‘please’, como pode ser observado no turno 4 “no Sit here plea:::se” e, no turno 6, “plea:::se plea:::se”. Ela dirigia-se a uma mesma estudante (Duda) que se opunha a sentar no lugar indicado (turnos 5 e 7).

É relevante observar, no turno 3, que Duda não pede permissão à professora (Manu) para sentar-se em outro lugar. Ela apenas informa sobre a mudança. Como a professora não concorda (turno 4), Duda muda de *footing* e passa pedir (turno 5) e a argumentar (turno 7), mas depara-se com nova negativa polida da professora (turno 8). Destacamos como Manu privilegia o uso do idioma em estudo (língua inglesa) em sala de aula e que Duda, embora compreenda, não se engaja na interação usando esse idioma, nem mesmo para pedir (turno 5) no qual usa ‘por favor’ ao invés de ‘please’. Esse embate logo no começo da aula marca o início da ação discursiva de Duda para construir sua identidade naquela interação

No fragmento seguinte, há dois enquadres. Um deles é o enquadre ‘aula de inglês’ que é projetado pela professora, o qual sofre a resistência de Bea e Duda que interpõem outro enquadre: ‘conversa entre colegas’ que versa sobre acordar cedo. Assim, sendo, os dois enquadres estão em conflito e parecem trazer prejuízo para a dinâmica da aula.

Fragmento 2 – “Que menina independente.”

Bea	10	((bocejo)) ah tia, por que o curso não pode ser de noite:: eu quero dormir
Manu	11	your book ()
Bea	12	ah tia eu QUERO do:::rmir
Duda	13	minha mãe me acordou 7 horas da manhã
Bea	14	tia eu já dormi no final da au- no -se dormir- sabe a aula não vai ser culpa minha (.) vai ser culpa do curso
Manu	15	hu:::m =
Bea	16	= que o curso é de manhã
Manu	17	Sei
Bea	18	gente que -a mãe -a -a nossa mãe que tenta fazer (.) elas são-
Duda	19	não é minha mãe que me acorda (.) não é ninguém que me acorda (.) eu acordo sozinha (0,5) eu coloco meu celular para despertar
Bea	20	não.. quem colocou você na =

Manu	21	=nossa que menina independente=
------	----	---------------------------------

Cada enquadre pode entrar em conflito com as exigências de outros enquadres. No caso desse fragmento de interação, a aula não segue apenas o roteiro planejado pela professora, mas possui momentos de interação entre os próprios alunos (enquadre ‘conversa entre colegas’) quando negociam sobre questões pessoais.

No fragmento 2, Bea (turno 10), menciona que está com sono e que, por isso, não se responsabiliza por dormir durante a aula. Na verdade, a menina se exime de culpa, colocando-a no curso, cujas aulas acontecem no turno da manhã. No turno 14, Bea reforça sua questão ao dizer à Manu: *"tia eu já dormi no final da au- no -se dormir -sabe a aula não vai ser culpa minha (.).vai ser culpa do curso"*. No entanto, não satisfeita em culpar o curso, Bea tenta responsabilizar sua mãe pelo fato de estudar cedo e sentir sono durante a aula. No turno 18, a menina acrescenta: *"gente que -a mãe -a -a nossa mãe que tenta fazer (.). elas são-"*.

Identificamos pequenas narrativas (BAMBERG e GEORGAKOPOULOU, 2008) nesses turnos quando Bea inicia a narrativa de um evento, mas não continua: *"eu já dormi no final da au- no"*, possivelmente para justificar como o dormir em sala de aula é provocado pelo horário da aula. Assim, a menina tenta fugir do enquadre de sala de aula, mostrando à professora que ela nada pode fazer para assistir à aula e que o que acontecer não depende dela, tampouco pode ser mudado.

No turno 13, Duda também não se alinha ao enquadre aula, de certa forma voltando-se para o enquadre projetado por Bea, usando uma pequena narrativa sobre a que horas e por quem fora acordada. No entanto, no turno 19, ao iniciar o trabalho de construção identitária, muda a indicação sobre o agente do acordá-la de forma a destacar sua independência: *"não é minha mãe que me acorda (.). não é ninguém que me acorda (.)"* Destacamos nessa sequência a pequena narrativa *" eu acordo sozinha (0,5) eu coloco meu celular para despertar"* que dá suporte à sua asserção. A menina tenta mostrar à professora e aos colegas sua maturidade e habilidade de realizar suas tarefas sozinha, sem a ajuda de ninguém. Vale comentar, neste caso, que, segundo Vygotsky (1984), para ser considerada possuidora de uma determinada capacidade, a criança precisa demonstrar que consegue realizar uma tarefa sozinha. Duda parece perceber, em seu meio social, que a execução de certas ações sem auxílio é difícil para as crianças, porém ela já tenta mostrar que com ela é diferente.

Tanto Duda quanto Bea estão compendo com as identidades de alunos prototípicas ou particulares (MOITA LOPES, 2002), posto que inserem tópicos conversacionais através do enquadre que projetam os quais não são validados naquele contexto, usando, inclusive, sua língua materna para fazê-lo. É relevante observar que, Duda, em especial, ao invés de uma admoestação, consegue obter um elogio de Manu (turno 21), expresso em língua materna. Isso mostra que, de alguma forma, as alunas conseguiram que a professora se alinhasse ao enquadre por elas projetados.

Fragmento 3 – “Eu cuidei de dois bebês”

Duda	41	AH BERN até que enfim tia,ôh
Bern	42	Ih
Duda	43	EU amo DEUS, tá (.). ontem eu fui na igreja e orei 124 vezes
Manu	44	Yeah

Duda	45	é (0,5)
Manu	46	no Bern I'm here sorry- please
Bea	47	demora:::. 5 horas
Duda	48	eu fui po culto -.eu fui po culto -fui para a sala das criancinhas. eu fiquei [com maiores e aí]=
Bea	49	também] [eu
Duda	50	e aí eu cuidei de dois bebês
Bea	51	eu não fiquei na salinha - eu não tinha mais idade pra ficar na salinha
Duda	52	nem eu (.) só fiquei na salinha pa:::. entendeu::
Manu	53	<u>Bern open your book please</u>
Duda	54	aí machuquei meu joelho todo (.) duas vezes o::ntem machuquei minha mão
Bea	55	hoje eu vim de tênis.()A minha tia Simone, da ginástica,ela também é professora de espanhol().
Duda	56	tá bom fica quietinha
Manu	57	<i>Maria Edua::rda</i>
Duda	58	<u>tia tô fazendo nada tia</u>
Bern	59	é você fa::la fala depois quer que os outros fiquem quietos

Embora Duda e Bea continuem a operar no enquadre ‘conversa pessoal’, podemos notar uma drástica mudança no tópico da conversa. Duda, sem motivo aparente, discorre sobre suas crenças, narrando o que fizera na instituição religiosa que frequenta. Ela parece continuar o trabalho interacional de construção da identidade que reivindica para si: uma criança independente. Note-se que Duda continua falando em português, não se engajando na prática discursiva que a professora busca instaurar através do enquadre aula e do uso da língua inglesa (turnos 44, 45, 53). A aprendiz parece dominar o rumo da conversa, centrando-a em sua vivência pessoal, notadamente pelo excessivo uso do pronome pessoal “eu”. Mesmo quando Bea toma o turno de fala, para também introduzir sua pequena narrativa ao dizer “*eu não fiquei na salinha - eu não tinha mais idade pra ficar na salinha*” (turno 51), Duda tenta recuperar a posição de falante declarando “*nem eu (.) só fiquei na salinha pa:::. entendeu::*” (turno 52). Ambas passam a operar discursivamente no sentido de se construírem como superiores às outras crianças: Bea não tinha mais idade e Duda, além disso, cuidou de dois bebês (turno 50). Essa questão, inclusive, corrobora e reforça a sua identidade de ‘criança superior/independente’ que Duda vinha construindo. Na sequência, após a professora pedir que Bern abrisse seu livro, Duda continua com o turno da fala, mas, agora, com um assunto totalmente diferente: “*aí machuquei meu joelho todo (.) duas vezes o::ntem machuquei minha mão*” (turno 54).

Quando Bea toma o turno: “*hoje eu vim de tênis. () A minha tia Simone, da ginástica, ela também é professora de espanhol ()*” (turno 55), inserindo sua pequena narrativa,

provavelmente seguindo o exemplo de Duda com estórias sobre o que acontece nos seu cotidiano, mais uma vez, Duda retoma o turno, repreendendo a colega: “*tá bom fica quietinha*” (turno 56). Duda parece agir interacionalmente assumindo a identidade de professora – alinhada à de ‘criança superior’. Usando a língua materna como a aluna, a professora a repreende: “*Maria Edua::rda*” (turno 57), visto que não cabe a uma aluna advertir uma colega de classe. O colega Bern também comenta a atitude de Duda: “*é você fa::la fala depois quer que os outros fiquem quietos*” (turno 59), porém, pela resposta defensiva da menina “*tia tô fazendo nada tia*” (turno 58), podemos notar que Duda não aprendeu ou se opõe a algumas convenções de interação em sala de aula, como, por exemplo, não falar demasiadamente; não sobrepor a fala dos colegas; não falar coisas que não tenham relação com a aula, não falar com os colegas como se fosse a professora, etc. Contudo, ela é *expert* na tomada de turno, na narrativização de suas experiências e no uso de sua participação na interação para construir-se identitariamente.

Na verdade, nessa sequencia interacional, pode-se perceber que as meninas trabalham interacionalmente para manter o turno, abordando o assunto que lhes interessa para, dentre outras coisas, não deixar a professora seguir com a aula. Elas não querem o enquadre aula e agem discursivamente para impor e manter o enquadre ‘conversa entre colegas’.

Ademais, percebe-se, pela interação, que o encaminhamento da aula através da atividade que a professora tenta desenvolver, em consonância com a proposta da instituição, parece não ajudá-la a construir zonas de desenvolvimento proximal para que as crianças aprendam a língua inglesa. Talvez a professora conseguisse se, de alguma forma, utilizasse os tópicos que as alunas estão trazendo para vinculá-los ao conteúdo a ser trabalhado em língua estrangeira. Talvez assim a atividade passasse a ser significativa para as pequenas aprendizes.

O fragmento abaixo foca o momento de realização dos exercícios do livro pelos alunos. Colaboração e cooperação estão presentes, mostrando um vínculo de afeto entre os alunos, embora nem sempre a ajuda seja bem-vinda para o desenvolvimento da aprendizagem.

Fragmento 4 – “Eu não preciso de ajuda.”

Bea	77	é <u>aqui</u> primeiro Bern
Bern	78	eu to fazendo o de lá. () eu tô fazendo primeiro o mais fácil=
Bea	79	= ô ti::a não to achando esse nã::o
Duda	80	eu já achei
Bern	81	eu já achei também
Bea	82	que página?
Duda	83	na página 38
Bern	84	tu não olha direito não né Bea?
Bea	85	Olhei
Duda	86	eu <u>não</u> fui na página 38 (.) to bem <u>aqui</u>
Bern	87	<u>então</u> , <u>página</u> 38 é essa
Duda	88	ah é (0.5) O::nze deixa eu ver como é onze
Bea	89	eleven

Duda	90	Bea, não precisav -falar não. ()- fala não (.) não fala que eu não queria que você falasse ()
Bern	91	pelo menos ela te ajudou
Duda	92	eu não preciso de ajuda
Bern	93	precisa
Duda	94	eu não!
Bea	95	você não sabia nada
Bern	96	E:: seja sincera(.).você não pode fala::r eu sei mais do que você-. mais do que você (.)pelo menos eu sei mais que -tirando a tia, eu sei mais do que todo mundo aqui
Bea	97	a minha irmã sabe mais do que:: você a prima da Maria Eduarda sabe mais do que você: (.)
Bern	98	eu to falando daqui::da sala tirando a tia
Bea	99	você falou todo mundo

Neste fragmento, os alunos estão tentando descobrir em qual página está a tarefa do dia. No turno 77, Bea chama a atenção de Bern para o exercício correto, mostrando a questão pela qual ele deve começar. A aluna tenta impor ordem através da subida acentuada de entonação e de ênfase, em: “*é aqui primeiro Bern*”. No entanto, mesmo utilizando um tom autoritário, Bea tem a intenção de ajudar o colega com a atividade. Porém, no turno 78, Bern diz que está realizando outro exercício por ser mais fácil: “*eu to fazendo o de lá. () eu tô fazendo primeiro o mais fácil*=”. Percebe-se que Bea tenta tomar o lugar da professora na condução da aula, indicando a Bern o exercício que deve ser feito e elevando a voz para mostrar quem tem autoridade em sala.

No turno 79, Bea parece estar realmente interessada em realizar as atividades, pois diz à professora: “= *ô ti::a não to achando esse nã::o*”. Neste momento, ela quer a ajuda da professora para encontrar o exercício. Nos turnos 80 e 81, a fim de auxiliar Bea, Duda e Bern interferem dizendo que acharam. Então, no turno 82, Bea pergunta: “*que página?*” e recebe a resposta de Duda: “*na página 38*” (turno 83). Percebe-se, nessa interação, que os alunos estão trabalhando em cooperação.

Após oferecer a resposta da página correta para Bea, Duda passa a fazer a atividade sobre números: “*ah é (0.5) O::nze deixa eu ver como é onze*” (turno 88). Neste momento, mesmo dizendo essas palavras em voz alta, Duda não parece endereçá-las a ninguém, mas a ela mesma em um processo de auto-regulação através da linguagem, nos termos vygostkianos. Não é uma busca de contato social, mas um episódio de uso da linguagem denominado de fala egocêntrica (VYGOTSKY, 1987), que serve para a condução do raciocínio, ou seja para desenvolvimento e condução da atividade mental. Posteriormente, ela é interiorizada, tornando-se o pensamento verbal ou discurso interior.

Contudo, nesse contexto de aula, Bea toma como um possível pedido de auxílio e automaticamente responde “*eleven*” (turno 89), já que o enquadre aula, com todos fazendo uma tarefa em grupo, permitiria isso. Entretanto, Duda reitera que não se dirigia a ninguém em particular ao dizer “*Bea, não precisav- falar não. ()- fala não (.) não fala que eu não*

queria que você falasse” (turno 90) e *“Eu não preciso de ajuda.”* (turno 92). Mais uma vez, percebe-se que Duda quer realizar suas atividades sozinha, sem o auxílio do outro. A menina tem a necessidade de mostrar aos colegas e à professora que já adquiriu a habilidade de fazer algo por si mesma. Em outras palavras, já atingiu o nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1984) em relação àquele conteúdo. Com essa recusa ao auxílio oferecido, Duda segue na construção discursiva de sua identidade de ‘aluna independente’.

Bern, se inserindo na discussão entre as colegas, toma o turno afirmando *“E:: seja sincera(.) você não pode fala::r eu sei mais do que você -. mais do que você (.) pelo menos eu sei mais que -tirando a tia, eu sei mais do que todo mundo aqui”* (turno 96). Nessa afirmação, ele passa a negociar e a construir interacionalmente sua identidade de aprendiz que sabe mais do que as colegas, ou seja, de que é o “melhor aluno”; mas que, pela reação de Bea: *“a minha irmã sabe mais do que:: você a prima da Maria Eduarda sabe mais do que você:)”* (turno 97), não é partilhado pela colega. É interessante notar que, ao dizer *“Tirando a tia”*, ele demonstra certo conhecimento do enquadre aula em que está inserido e do poder da professora por ser aquela que detém o conhecimento. Isso costuma ser marcado pelos discursos da instituição e da sociedade macro que trazem a ideia de que a professora sempre sabe mais do que os aprendizes, não se cogitando na possibilidade de aprender com eles. Essa visão parece ser compartilhada por Bea, porque, ao contestá-lo, supõe que a própria irmã e a prima de Duda são *“mais inteligentes”* que o menino, mas a ideia de *“a tia”* ser mais inteligente não é contestada. Em seguida, Bern defende sua posição mais uma vez, buscando sustentar a identidade que performatiza na interação: *“eu to falando daqui::da sala tirando a tia”* (turno 98).

6. Considerações: alguns entendimentos sobre a aula

O olhar que trouxemos à aula de LEC construída pela professora Manu e seus alunos em aula certamente reflete uma vivência cotidiana em vários contextos semelhantes em que professoras e aprendizes envolvem-se na tarefa de ensinar e aprender língua inglesa. Embora tenhamos trazido uma única aula, o que significa que temos uma fotografia de um momento do processo de ensinar-aprender, parece que, nesse contexto, a professora precisa propor tarefas características da abordagem metodológica escolhida pela instituição. Tal abordagem não envolve a participação com mais agência por parte dos alunos, dificultando ou não propiciando a criação de zonas de desenvolvimento proximal. Ainda considerando a aula em tela, pode-se dizer a mesma coisa do material didático. Dessa forma, a professora tem dificuldade de projetar e manter o enquadre aula em vários momentos da interação.

As crianças, por outro lado, mostram suas habilidades em projetarem seus enquadres e, em um trabalho cooperativo, mantê-los de forma a atingir seus objetivos na interação. Nesse sentido, destacamos o trabalho interacional de Duda ao construir-se identitariamente como uma aprendiz independente. Na verdade, como uma criança independente, dentro e fora da sala de aula. Possivelmente, ela pode ser vista como uma criança que atrapalha as aulas, trazendo questões que não são pertinentes. Contudo, considerando a análise da interação, essa pequena aprendiz parece estar rejeitando uma identidade particular de aprendiz que o discurso das instituições escolares projeta para alunos e alunas e, em lugar disso, trabalha intensamente para construir aquela que lhe é desejada.

Convenções utilizadas nas transcrições (TANNEN, [1987] 2002)

[] - sobreposição de turnos
() - fala não compreendida
“palavra” - fala relatada
= - engatamento de turno
(()) - comentários do analista
:: - alongamento de vogal
T- refere-se ao turno de fala

“Nossa que menina independente”: identity construction and frames in negotiation in an English language class for kids

ABSTRACT: In this paper, we analyze some interactions in an English class for children in order to understand the interaction between the young learners and the teacher in the process of joint knowledge construction (VYGOTSKY, 1976, 1984) and of identities (BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 1998, 2002). Besides bringing considerations about the teaching of English language for children (ROCHA, 2007) linked to the social construction perspective in which affect is relevant, we covered some constructs – frame (BATESON [1972] 2002), alignment (GOFFMAN [1979] 2002), brief narrative (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008) – which, shows the way the students interact in order to build their identities and rise against the teacher's agenda.

Keywords: English language teaching for kids; identity; frames in negotiation.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARNOLD, J. BROWN, D. A map of the terrain. In ARNOLD, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: *Text and Talk*, 28-3, 2008.

BAMBERG, M. Twice-told-tales: Small story analysis and the process of identity formation. In T. Sugiman, K. J. Gergen, W. Wagner, & Y. Yamada (Eds.), *Meaning in action*. Japan: Springer. 2008.

BATESON, G. Uma teoria sobre a brincadeira. In.: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BREWSTER, J.; ELLIS, G. & GIRARD, D. *The Primary English Teacher's Guide*. New Edition. London: Penguin, 2002.

- BROCKMEIER, J., CARBAUGH, D. A. *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam: John Benjamins Pub, 2001.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.
- CAMERON, D. *Working with Spoken Discourse*. London: Sage Publications, 2001.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. In: *ELT Journal*, 57/2, 2003.
- CAMERON, L. *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- COSTA, G. J. M. M.; GIMENEZ, T. Lady Gaga vai à Aldeia Kaingang. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (org.) *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas: Pontes, 2011.
- DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. 1. ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2001.
- DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing Talk at Work: An Introduction. In Paul Drew and John Heritage (ed.) *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- FIGUEIRA, C. D. S. O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira. In: TONELLI, J. R. A.; ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B.T., GARCEZ, P.M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (org.) *Identidade e diferença – A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JORDÃO, C. M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (org.) *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas: Pontes, 2011.
- LABOV, W. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1997.

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. NovaIorque: John Wiley, 1967.

LUZ, G. A. *O Ensino de Inglês para Crianças: Uma Análise das Atividades em Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2003.

MIRANDA, A.V. *Ensino de Inglês para crianças: a participação dos alunos e professores na construção do conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, 2001.

MOITA LOPES, L. P. *Discourse as social action: constructing sexual orientation identity in a school setting*, Trabalho apresentado no 4o Congresso de International Society for Social Cultural Research and Activity Theory, Aarhus, Dinamarca (no prelo), 1998a.

MOITA LOPES, L. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: Inês, SIGNORINI (org.) *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1998b.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos*. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo a plicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

OCHS, E. Introduction. In: *Special issue of Text: The pragmatics of affect*. E. OCHS. ed. Mounon de Gruyter, vol. 9-1, 1989.

OLIVEIRA, M.K. de,. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RICHARDS, K. *Qualitative Inquiry in TESOL*. London: Palgrave Macmillan, 2003.

ROCHA, C. H. *O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões*. In: *D.E.L.T.A.*, 23:2, 2007.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L.; SILVA, K.A. (Orgs) *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.

ROCHA e BASSO (orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ROCHA, C. H.; COSTA, L. P.; SILVA, K. A. *Inglês para crianças do Ensino Fundamental: Visos implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol.6, n.2, 2006.

ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. *O ensino de inglês para crianças através dos gêneros discursivos: breves reflexões*. New Routes in ELT, Janeiro, 2007.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs) *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SZUNDY, P. T. C. A. *Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP, 2001.

TANNEN, D.; WALLET, C. *Interactive frames and knowledge schemas in interactional: examples from a medical examination/ interview*. Social Psychology Quaterly. 1987.

TONELLI, J. R. A. *Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças*. Dissertação de Mestrado. Londrina, UEL, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOODWARD, K. Identidade e diferença:introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.) *Identidade e diferença – A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Data de envio: 03/11/2014

Data de aceite: 02/04/2015

Data de publicação: 03/08/2015