

SONIA MARIA DE OLIVEIRA PIMENTA

O SIGNO DA
RECEPTIVIDADE

UMA VISÃO SÓCIO-CONSTRUCIONISTA DA INTERAÇÃO

O livro apresenta uma nova proposta da interação na sala de aula de língua estrangeira e traz à baila reflexões sobre análises de interações em sala de aula anteriores a esta porque amplia o conceito de sala de aula para fora da escola e servem de suporte para a chamada “interação sócioconstrucionista” que é também, multimodal, sociosemiótica lingüística e discursiva. A obra discute teorias sociais de corpo, que embasam uma visão socioconstrucionista e pós-moderna da análise de discursos e de textos multimodais de alunos de língua estrangeira. Gera também subsídios para, a partir do diálogo dessas teorias e da revelação dos significados e significantes do signo da “receptividade ao ensino de língua estrangeira”, verificar outros signos da interação em sala de aula e em outros contextos. As análises multimodais (de gestos, posturas, olhar, arranjo espacial da sala de aula e fala) e detalhadas de textos produzidos em aulas, entrevistas e questionários por alunos de língua estrangeira fornecem suporte e exemplos para *professores de língua estrangeira* e pesquisadores das áreas da análise do discurso, da semiótica social, da multimodalidade e do ensino/aprendizagem.

O SIGNO DA RECEPTIVIDADE
Uma visão sócio-construcionista
da interação

Sônia Maria de Oliveira Pimenta

O SIGNO DA RECEPTIVIDADE
Uma visão sócio-construcionista
da interação

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2006

Copyright © 2006 by Sônia Maria de Oliveira Pimenta.

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Diretor: Prof. Jacyntho José Lins Brandão
Vice-Diretor: Prof. Wander Emediato de Souza

Coordenadora da Câmara de Pesquisa da FALE/UFMG:
Profa. Marli de Oliveira Fantini Scarpelli

Tradução das citações de Sônia Maria de Oliveira Pimenta
Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica: Marco Antônio e Alda Durães
Capa: Walter Santos

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias da FALE/UFMG

Pimenta, Sônia Maria de Oliveira.

O signo da receptividade : uma visão sócio-construcionista da
interação. – Belo Horizonte : Faculdade de Letras da UFMG, 2006.
224 p. : il.; 15,5x22cm.

Referências bibliográficas: p. 214-223.

ISBN: 85-87470-92-2

1. Semiótica. 2. Sinais e símbolos. I. Título

CDD: 412

Faculdade de Letras da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – MG
Telefone: (31) 3499-6007
Tel/Fax: (31) 3499-5120
<http://www.lettras.ufmg.br>

À Lígia (*in memoriam*) e Aloísio Pimenta

A Humberto, Luciana
e Tiago (*in memoriam*)

À Regina, Cláudia, Carolina e Cíntia
(que acreditaram e confiaram em mim)

À Antonieta e Else
(minhas grandes mestras)

Agradecimentos

**A Gunther Kress,
por sua dedicação.**

**À Else Ribeiro Pires Vieira,
por sua sabedoria.**

**À coordenação de pesquisa
daFALE/UFMG.**

À direção da Faculdade de Letras.

**Aos meus colegas da Linha E,
que acreditaram em mim
e me apoiaram.**

**À Regina Célia Lopes Brito,
pela ajuda na revisão do livro.**

A única moeda verdadeira, boa e pela qual
convém trocar todas as restantes é a
sabedoria.

Platão

Sumário

Lista de Figuras e Quadros	13
Introdução	15
Capítulo 1 - A receptividade corporal	29
1.1 Teorias sociais do corpo	29
1.2 Pós-modernismo e o corpo	51
1.3 Corpo, ação e desejo	55
1.4 Identidade, representação e gênero social	60
1.5 A semiótica, a semiótica social, a semiótica do discurso e a multimodalidade	72
1.6 O signo da receptividade	83
Capítulo 2 - O Signo da Receptividade na Interação de Sala de Aula	87
2.1 Introdução	87
2.2 Análise dos vídeos	96
2.3 O cenário: o primeiro modo semiótico	98
2.3.1 O texto da instituição	99
2.3.2 As transformações/modalizações do cenário: o texto da professora e dos alunos	101
2.3.2.1 Arranjo espacial	101
2.3.2.2 Proximidade e distância	114
2.3.2.3 A altura	122
2.4 O “front” pessoal: outros modos semióticos – postura, gestos, expressão facial e olhar	124
2.4.1 O texto da professora	129
2.4.2 O texto dos alunos	138
2.4.2.1 Postura	139
2.4.2.2 Gestos	141
2.4.2.3 Expressão facial	143
2.5 A aparência	145
2.6 A fala	146
2.7 Os significados	153
2.7.1 Gênero	153

2.7.2 Contexto letrado e distinção	161
Capítulo 3 - Outras formas de evidência do signo da receptividade	183
3.1 Introdução	183
3.2 Metodologia da análise dos questionários abertos e das entrevistas	186
3.3 Análise de dados	185
3.3.1 Gênero	186
3.3.2 Grau de letramento	194
3.3.2.1 Fala letrada	195
3.3.3 Valorização da aprendizagem de inglês na escola	198
3.3.4 Viagens de intercâmbio internacional	199
3.3.5 Jogo RPG	199
3.3.6 Dificuldade de aprendizagem	203
Considerações finais	208
Referências Bibliográficas	214
Anexo 1	224

Lista de Figuras e Quadros

FIGURA 1 – Pressuposições teóricas de uma nova visão de interação na sala de aula	86
FIGURA 2 – Posicionamento das carteiras - Instituição . . .	100
FIGURAS 3,4 e 5 – Modalizações de espaços da professora. . .	107
FIGURA 6 – Modalização de S1	110
FIGURA 7 – Modalizações de grau médio na aluna à direita .	111
FIGURAS 8 e 9 – Modalizações	113
FIGURA 10 – Proximidade e intimidade da professora . . .	116
FIGURA 11 – Distâncias sujeitos masculinos e femininos . .	119
FIGURAS 12, 13 e 14	120
FIGURA 15	121
FIGURAS 16, 17, 18 e 19 – Modalização baixa	159
FIGURAS 20, 21, 22, 23, 24 e 25 – Modalização alta	159
QUADRO 1 – Conceito e signo da receptividade	23
QUADRO 2 – Modo Semiótico - Arranjo espacial da Instituição	101
QUADRO 3 – Posicionamento das Carteiras no Grau Alto . . .	108
QUADRO 4 – Posicionamento das Carteiras no Grau Médio .	109
QUADRO 5 – Posicionamento das Carteiras no Grau Baixo .	109
QUADRO 6 – Posicionamento da carteira	112
QUADRO 7 – Distância/proximidade	118
QUADRO 8 – Proximidade Aluno/aluno	118
QUADRO 9 – Modo Semiótico – Distância	121

QUADRO 10 – Modo Semiótico - Altura	123
QUADRO 11 – Modo Semiótico - Postura	139
QUADRO 12 – Modo Semiótico – Gestos	142
QUADRO 13 – Modo Semiótico – Expressão Facial	143
QUADRO 14 – Modo Semiótico – Olhar	144
QUADRO 15 – Modalização por Gênero	160
QUADRO 16 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)	166
QUADRO 17 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)	167
QUADRO 18 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)	169
QUADRO 19 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)	169
QUADRO 20 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)	171
QUADRO 21 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)	172
QUADRO 22 – Tipologia do signo da receptividade - Arranjo Espacial	175
QUADRO 23 – Postura	176
QUADRO 24 – Gestos	177
QUADRO 25 – Expressão Facial	178
QUADRO 26 – Olhar	179
QUADRO 27 – Fala	180
QUADRO 28 – Signo da Receptividade	181
QUADRO 29 – Gênero em Entrevistas	190
QUADRO 30 – O signo da receptividade (por sujeito)	206

INTRODUÇÃO¹

Ao pensar na questão da receptividade a línguas estrangeiras, parto de uma observação pessoal e de comentários muitas vezes percebidos de indivíduos de vários segmentos da sociedade brasileira, que alegam não ser a escola secundária o local mais adequado para o aprendizado de uma língua estrangeira (por diferentes razões). Essa alegação que ousou afirmar está presente em nossa sociedade por várias décadas parece haver gerado um sentimento nacional compartilhado de que essa situação é de fato real e, sendo verdadeira deve continuar da forma em que se encontra. Acredito que esse sentimento tem repercussões na interação da sala de aula e, conseqüentemente, no processo ensino aprendizagem de línguas estrangeiras o que me levou a estudar o aspecto da receptividade em relação a alunos de escolas secundárias brasileiras. Surge então a questão: até que ponto afirmações semelhantes às acima mencionadas estão realmente introjetadas na nossa sociedade e em nossos alunos a ponto de criar uma cultura cristalizada em forma de um discurso comum.

O verbete receptividade encontrado em vários dicionários é definido como a tendência de receber ou aceitar impressões ou influência de certos agentes. Receptividade pressupõe portanto, a existência e a interação de dois ou mais agentes envolvidos nessa interação. Um ou mais agentes enviando ou comunicando impressões e outro agente recebendo essas impressões. Partindo das considerações feitas acima, podemos afirmar que o objetivo principal deste é desvendar os agentes dessa interação da qual a receptividade é um produto e os tipos de impressão ou influência recebidas pelo agente aluno. A

¹ Este livro contém partes da tese de doutorado defendida na PUC de São Paulo em 1998 intitulada *O signo da receptividade: uma visão sócio-construcionista da interação*.

receptividade vem sendo estudada como um fenômeno psicológico dentro da sala de aula. Ao repensar a receptividade proponho considerá-la um signo que é representado e comunicado por vários agentes dentro e fora da sala de aula na prática social.

Em van Lier (1988), Allwright (1991) a sala de aula de língua estrangeira é considerada como o local onde a interação ou a co-produção estão presentes. Como participantes dessa interação temos o professor e o aluno. Essa interação ou co-produção, por sua vez, é composta de cinco fatores: a distribuição de turnos da seqüência de fala, o tópico da aula, as tarefas desenvolvidas, o tom e o código utilizados. Allwright acrescenta a esses fatores os três elementos planejados pelo professor: o que é ensinado (o currículo, o material), como é ensinado (o método) e a atmosfera criada pelo professor. Como resultado desses fatores da interação, Allwright distingue três novos fatores ligados ao aluno, muito importantes no ensino- aprendizagem de língua estrangeira. Sendo eles: as oportunidades de prática da língua, as oportunidades de encontrar o que estamos tentando ensinar/aprender (o input) e a receptividade. Como parte da receptividade, há a vontade dos aprendizes de ter contato ou não com a língua e a cultura, o professor, o método, o material e a atmosfera fatores esses que podem ser responsáveis pelo fato de os alunos serem ou não receptivos à língua e à situação de aprendizagem. Ao contrário, o aluno poderá criar defesas à aprendizagem. Allwright portanto define a receptividade como um resultado co-produzido pelo professor e pelo aluno na interação de sala de aula que pode refletir o planejamento original do professor ou surgir da própria interação. O autor descreve, portanto, a interação em termos da atmosfera que criada pelo professor e acrescenta que pode ser mais bem entendida se partirmos do conceito de “estado de receptividade” durante uma aula de língua estrangeira. Esse estado da receptividade é um estado psicológico de um contínuo de atitudes e comportamentos “cujos dois pólos podem ser denominados comportamentos reativo e pró-ativo”.

Com efeito, pretendo mostrar, em primeiro lugar, que a receptividade não é somente um estado psicológico de um indivíduo mas um construto social de um sujeito. Para que tal afirmação seja verdadeira, é importante partir do princípio de que os participantes da interação são

também agentes (contexto escolar, pais, amigos etc) que estão de alguma forma, envolvidos nessa interação. Faz-se também necessário enfatizar mais uma vez que o termo indivíduo é um conceito psicológico, enquanto que o sujeito é um construto social. Faz-se necessária, portanto, a rejeição do individualismo do sujeito. O que é visto como privilégio do indivíduo é, na verdade, uma característica da organização corporativa da sociedade. Parto do pressuposto de Henriques et al (1984) que advoga do princípio que devemos examinar o caráter histórico que é específico do sujeito e subjacente ao dualismo da sociedade. As autoras nos mostram que o individual não é uma entidade fixa e dada e sim um produto de práticas historicamente determinadas por regras sociais. Minha análise da interação da sala de aula de língua estrangeira e, conseqüentemente, da receptividade terá como base um fenômeno social, cultural e histórico e não única e exclusivamente um fenômeno psicológico e individual.

É também importante assimilar que a natureza da pesquisa que será discutida nos capítulos 2 e 3 está comprometida com uma questão específica dentro da educação brasileira, ou seja, o ensino de inglês como língua estrangeira em escolas brasileiras do ensino médio. É pois, objetivo deste livro somar-se aos esforços já feitos pela escola onde se realizou a pesquisa e por outras instituições através de uma observação e de uma descrição minuciosas da interação em sala de aula e, mais especificamente, do aspecto da receptividade. É importante também reforçar que, através da análise sócio-semiótica e multimodal dessa interação (calcada em teorias sócio-construcionistas), tendo o corpo como forma de representação e de comunicação, tentar-se-á uma descrição do signo da receptividade, signo esse produzido por sujeitos sociais e não individuais (considerados somente do ponto de vista psicológico). Este livro pretende, portanto, dar uma contribuição não só para analistas do discurso mas também para professores de língua estrangeira.

Uma nova visão de interação do signo da receptividade e da interação em sala de aula: a visão sócio-construcionista

Uma discussão mais aprofundada do termo sócio-construcionismo e de sua importância será encontrada no capítulo 1 deste livro.

Entretanto, posso adiantar que uma visão sócio-construcionista iniciará a descrição da interação em sala de aula considerando o corpo como forma de representação e de comunicação, proporcionando assim uma explicação mais fiel da receptividade e de suas diversas representações. É também minha alegação, e argumentarei a favor dela neste livro, que a interação em sala de aula e, conseqüentemente, seu produto – a receptividade (ou a sua ausência) – não podem ser estudadas adequadamente como um cenário comunicativo e ativo somente a partir da descrição da estrutura do discurso de sala de aula. Pesquisas nessa área (SINCLAIR & COULTHARD, 1977; CAZDEN, 1988; MEAHAN, 1988; ERICKSON, 1986; ERICKSON & SHULTZ, 1983; TSUI, 1995, MOITA LOPES, 1996) para citar algumas, têm sempre considerado a análise do discurso e a preocupação com as palavras e a linguagem verbal como o meio mais eficiente para registrar e descrever as reações na sala de aula. As pesquisas sobre esse assunto, na última década, vêm centrando seu foco de estudo nos processos sociais e nas maneiras como eles são construídos como conhecimento social, ou seja, as formas como os participantes travam conversas instrucionais.

Não é meu objetivo aqui discutir as teorias de interação já propostas até o presente momento. Como minha análise não despreza as considerações feitas por analistas do discurso e outros especialistas da área, mencionarei a título de exemplificação o trabalho de alguns autores. Coulthard (1977: 99) um dos primeiros analistas do discurso a estudar a questão define a interação de sala de aula como sendo um tipo de interação verbal entre professora e alunos na qual mecanismos e regras complexas estão bastante visíveis.

Barnes (1969) e Flanders (1970), por outro lado, vêem a interação como uma medida da quantidade de participação dos alunos, isto é, da quantidade de fala desses alunos. As definições desses autores influenciaram os trabalhos futuros de outros autores como Allwright (1980), que examina a distribuição de turnos e a quantidade de fala na sala de aula de Inglês como língua estrangeira, e Tsui (1995), que alega que os aprendizes falam muito mais e fazem mais perguntas em casa do que na sala de aula. Mehan, Cazden e Erickson consideram a interação como a aprendizagem de estruturas de participação social e estruturas da tarefa acadêmica. Allwright & Bailey (1991: 18-19) por outro

lado, consideram a interação como sendo um gerenciamento de um processo e não como algo que se faz com as pessoas. É algo que os alunos fazem coletivamente na sala de aula, ajudados ou gerenciados pelo professor.

Allwright & Bailey acrescentam que não importa o que todos trazem para a sala de aula; tudo depende de como reagem uns aos outros (aprendiz com aprendiz ou professor com aprendiz). Esse gerenciamento da interação ou co-produção envolve cinco elementos importantes: a distribuição de turnos dos participantes, o tópico da aula, as tarefas que estão sendo desenvolvidas, o tom ou atmosfera criada e o código que será utilizado nessa interação. Um dos produtos desse gerenciamento é a receptividade. Tsui (1995: 6) compartilha do ponto de vista de Allwright & Bailey e afirma que cada participante como qualquer outro tem muito a contribuir já que determina a direção e o produto final da interação. Moita Lopes (1996: 97) por sua vez, define a interação em sala de aula como sendo “o ato de compartilhar conhecimento” sendo que o conhecimento é uma construção social e que “a negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles.” Importante lembrar também as colocações de Moita Lopes de que a interação é definida como o ato de compartilhar conhecimento entre professores e alunos mas que devemos levar em consideração a relação assimétrica dessa interação. Este autor chama a atenção para o fato de ser o professor o detentor do poder nessa relação, sendo ele o centro das pesquisas realizadas nessa área de interação.

Nessa perspectiva, a análise lingüística dá lugar a uma análise das relações entre os participantes na negociação ou construção comum de significados e de conhecimento. Como esclarece Erickson, os atores / alunos compartilham vários tipos de conhecimento numa estruturação discursiva (na qual o professor distribui os turnos e é detentor do conhecimento) para poderem operar de maneira eficiente na sala de aula. Como a relação entre os participantes é assimétrica, é o professor quem “... faz as perguntas que já sabe, que controla o discurso que detém o poder” (Ibid, 1998). Por conta disso, uma grande dificuldade é gerada no momento que o professor, pára de fornecer andaimes, segundo

Bruner (1986) apud Moita Lopes, e o processo de “scaffolding” passa a competência totalmente para os alunos. Essa passagem de competência ou “handover” é um controle consciente do processo “(...) de modo que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre o mesmo” (Ibid, 1996).

Alguns pesquisadores têm apontado a linguagem verbal como o único meio de análise. Entretanto, vários pesquisadores têm argumentado a favor da análise do comportamento não-verbal ao lado da análise da linguagem verbal. A linguagem não-verbal parece funcionar como um apêndice da linguagem verbal, diferente do que proponho neste livro: uma análise da receptividade e da interação que seja multimodal. Scherer e Wallbot (1985: 99) criticam a análise do discurso em dois pontos. O primeiro ponto vai de encontro ao que proponho neste livro (que os lingüistas se preocupam exclusivamente com a análise da linguagem verbal). O segundo ponto contradiz totalmente o que proponho neste trabalho. Os autores destacam que os lingüistas “negligenciam a linguagem não-verbal, ou comportamento paralingüístico”. No meu ponto de vista, a linguagem não-verbal não é somente “o comportamento não-verbal que acompanha”. Qualquer descrição da interação em sala de aula, e de seus produtos e signos comunicados e representados, devem ter a análise da linguagem não-verbal (multimodal ou corporal) como seu centro, da mesma forma que a linguagem verbal que a acompanha, ou seja, a linguagem não-verbal está em um mesmo nível de análise que a verbal. Meu argumento repousa no conceito de Kress (1995; 1996) da paisagem semiótica (Semiotic Landscape). Dentro dessa paisagem existem várias formas de representação de um texto escrito. Kress e van Leeuwen (1996; 2001) e Kress (1995; 1996) alegam que a leitura de textos verbais isoladamente não é suficiente na educação de hoje, uma vez que a multimodalidade do texto e a vasta paisagem semiótica nos obrigam a repensar nossas teorias de leitura. De acordo com os autores no texto escrito, uma certa forma de representação ou modalidade (linguagem verbal, visual, etc.) estará mais notória ou proeminente para leitura. Num texto oral como o da sala de aula de língua estrangeira, a situação de multimodalidade da linguagem corporal (fala, gestos, arranjos espaciais, olhar, etc.) parece

ser bem similar, ou seja, não é suficiente analisarmos somente a fala, a linguagem verbal desse texto. Em cada texto específico, seja oral ou escrito, uma certa forma de representação é mais proeminente e mais adequada para o início de uma análise. Numa interação em sala de aula, por exemplo, a forma de representação gestual ou corporal chamada por analistas do discurso de “o não-verbal que acompanha o verbal” pode ser mais saliente prestando-se a ser o ponto de partida da análise de signos nesse contexto e, portanto, uma forma de representação mais efetiva do que o “texto verbal que o acompanha”.

A partir deste ponto, eu denominarei os participantes responsáveis pela interação em sala de aula produtores de comunicação corporal. Nessa comunicação, meios múltiplos de representação são usados, todos com igual potencial de comunicação e a fala é também parte desse sistema de modos múltiplos. Assim, uma distinção será feita entre os termos “comunicação não-verbal” e “comunicação-corporal” (que é parte da comunicação multimodal), os quais não serão utilizados alternadamente como o fazem muitos autores. Conseqüentemente, ao contrário de outros estudos do comportamento não-verbal, como o de Argyle (1975), a linguagem verbal ou fala não será negligenciada mas tampouco será meu foco de atenção. Assim sendo, o meu objetivo como afirmei anteriormente, será descrever a linguagem corporal da interação em sala de aula (que, como mostrarei através da pesquisa desenvolvida, inclui a linguagem verbal) assim como todos os participantes e fatores sociais, culturais e históricos dessa interação. Uma discussão completa da receptividade e de suas relações com teorias sócio-contrucionistas assim como outras teorias sociais que tratam o corpo como forma de comunicação e representação e local de inscrição ou incorporação será apresentada nos demais capítulos. A discussão das teorias que servem de alicerce e comprovam a existência de uma linguagem corporal e multimodal (com vários modos de comunicação) será apresentada ao longo deste trabalho. Proponho que o estudo exclusivo da linguagem verbal em análise de textos diferenciados (orais ou escritos) é parcial, principalmente no mundo pós-moderno no qual vivemos. Esta visão de multimodalidade corporal é comprovada pelo estudo posterior feito por Kress, Jewitt, Ogborn e Tsarelis (2001).

Recapitulando, cada visão de interação em sala de aula, seja ela baseada na análise do discurso ou não, está sempre calcada num modelo anterior. A visão sócio-construcionista ou pós-moderna da interação de sala de aula e a forma de analisar essa interação que proponho aqui se originam dos elementos detectados nessas pesquisas anteriores. Além disso, outros elementos são agregados à análise para se chegar a um retrato mais real e mais amplo da interação. A fala é o modo de comunicação eleito por todos os pesquisadores para observação e descrição da interação. A distribuição de turnos, a decisão de quem fala o quê, quando e a quantidade que é falada é de competência do professor. Ele detém o poder da fala. Resta saber quem determina e controla os outros modos da comunicação corporal. Na sala de aula, a linguagem corporal está relacionada à distância, ao posicionamento das carteiras, aos gestos, à postura (a forma como a pessoa está sentada ou em pé), ao olhar (para quem ou para onde ele está dirigido) e, logicamente, à fala, um dos modos de comunicação. Além disso, algumas questões devem ser colocadas para se compreender a comunicação corporal. Existe uma distribuição de turnos nessa linguagem corporal? Quem controla o que está sendo comunicado? O professor? O próprio aluno? As instituições educacionais? Outras instituições? Que atitudes, que comportamentos, que valores, que desejos estão sendo comunicados ou controlados? Quem gerencia ou controla a interação? É o professor que controla o tempo todo? As dicas contextuais, os marcadores de limites são as únicas ocasiões nas quais a linguagem corporal é utilizada? Que tipo de linguagem seria mais adequado para uma análise do tom, da atmosfera criada na sala de aula? Quem cria essa atmosfera, o professor, o aluno ou ambos?

Barnes (1969) e Flanders (1970) detectaram (e todas as outras análises comprovaram) que o professor produz a maior quantidade de fala na sala de aula. Numa observação minuciosa pode-se descobrir quem comunica mais, que outros modos de comunicação são mais utilizados por professor e alunos e assim por diante. Numa tentativa de descrever mais amplamente a interação de sala de aula e de detectar novos elementos dessa interação, proponho abordar a utilização da descrição da linguagem corporal da sala de aula como instrumento de análise. Serão observados e descritos esses elementos que não têm sido

tratados por analistas da interação, em especial os elementos relacionados à atmosfera e aos comportamentos da sala de aula e seu produto principal – a receptividade. Os elementos do enfoque de interação que proponho ficarão mais claros após as análises apresentadas nos capítulos 2 e 3. O quadro abaixo resume os aspectos discutidos até agora relativos ao conceito (meu ponto de partida) e ao signo da receptividade, o alicerce da nova visão de interação proposta neste livro.

QUADRO 1 – Conceito e signo da receptividade

CONCEITO DE RECEPTIVIDADE	SIGNO DA RECEPTIVIDADE
linguagem verbal	multi-modal (visual, gestual, som, etc)
estudo a partir de várias atitudes-atenção, motivação, competitividade, auto-estima, participação, envolvimento	estudo do signo a partir de várias formas de representação-significantes com vários significados
análise linguística	análise semiótica
análise como um estado de espírito permanente ou temporário	análise como formas de impressão no corpo “embodiment” ou incorporação
contexto de situação considerado sujeito passivo	contexto de cultura considerado sujeito como agente
produto da interação na sala de aula	construção ao longo da história espelhada em várias situações através do corpo
análise somente psicológica	análise sócio-cultural/sócio construcionista

Considerações finais

O objetivo deste livro é, conforme já assinaei, através de uma leitura corporal e multimodal da interação de sala de aula, baseada em teorias sociais do corpo, verificar a noção de multimodalidade na qual textos são produzidos e descrever as formas de representação e de comunicação utilizadas para a produção do signo da receptividade por 15 alunos de uma escola de ensino médio (na interação de sala de aula, gravações de aulas em vídeo, em entrevistas e em questionários abertos viabilizando um enfoque metodológico triangulado) tendo como

arcabouço teórico a etnografia sociológica de Goffman e Erickson, contando histórias em multicamadas sobre o “encontro” da sala de aula; a genealogia de Foucault; a teoria da reprodução de Bourdieu; a semiótica social de Hodge & Kress e a multimodalidade de Kress & van Leeuwen na qual corpos, signos e significados, definidos de acordo com Saussure, são importantes. Dessa forma, podemos apontar questionamentos que estarão presentes neste livro:

- Que formas de representação e de comunicação são mais comuns na interação de sala de aula para produzir o signo (com seus significantes e significados) da receptividade?
- Que discurso(s) compõe(m) o signo da receptividade?
- Que aspectos influenciam (estão incorporados no sujeito e afetam) a expressão da receptividade e em que grau (habitus, capital cultural, capital lingüístico, poder e controle, status do conteúdo, desenvolvimento do self, metodologia/material/contéudo do curso, necessidade e desejo de aprender uma língua estrangeira)?

Para responder os questionamentos acima foram utilizados para coleta de dados os seguintes procedimentos:

1. Observação de sala de aula e gravação de fitas de vídeo (8 aulas durante um bimestre).
2. Questionário aberto-escrito. (aplicado duas vezes no início e no final do bimestre).
3. Entrevistas individuais gravadas em fitas áudio-cassete segundo metodologia proposta por van Dijk para detectar preconceitos.

Cada instrumento de pesquisa adotado será discutido mais detalhadamente abaixo:

Cada instrumento de pesquisa adotado será discutido mais detalhadamente no item abaixo. Esses instrumentos de pesquisa e os procedimentos implementados serão tratados a seguir. A utilização dos instrumentos e dos procedimentos escolhidos também será justificada.

1. Observação de sala de aula

Como disse anteriormente, foram observadas e gravadas em vídeo (acompanhadas de notas de campo), o que Erickson (1982) chama de documentação áudio-visual, oito aulas de uma hora e quarenta minutos de duração, durante oito semanas consecutivas, ou seja, durante um bimestre completo (o ano letivo da escola é dividido em quatro bimestres). Foi observado um grupo de 15 alunos, grupo este diferente do estudado na fase piloto. Toda a pesquisa foi feita na própria escola durante o horário de aulas. Erickson (1982) ressalta a importância da documentação áudio-visual uma vez que ela nos permite revisitar aspectos de significados e de organização que não foram detectados no momento da coleta.

Erickson acrescenta ainda que a documentação áudio-visual e sua análise são também bastante úteis na descoberta de “novos insights sobre a organização dos locais da vida educacional diária – novas perspectivas sobre fenômenos que tenham passado despercebidos devido à sutileza e familiaridade daqueles que estão próximos a eles” (ERIKSON, 1982: 40). Assim sendo, durante a filmagem de cada aula foi colocada uma câmera de vídeo num ponto fixo da sala, em cima de um tripé; a câmera era ligada no início da aula e desligada ao final de cada uma. Segundo Erickson, desse modo podemos ter um quadro visual constante e verificar as mudanças que ocorreram ao longo do tempo assim como as principais fases e episódios da ação que aconteceu, além de preservar a forma e a sequência natural da ação como ela aconteceu no tempo real. O objetivo da utilização desse instrumento foi detectar opções diferentes de representação e de comunicação do signo da receptividade através dos diferentes modos interpessoais de agir e de fazer (inclusive o da fala), apesar do controle do professor sobre o modo da fala. Os dados coletados nessa fase da pesquisa serão analisados no próximo capítulo. Em termos metodológicos, foram seguidas as etapas bastante detalhadas, sugeridas por Erickson & Shultz (1981).

2. Entrevistas

Foram conduzidas entrevistas, uma com cada um dos quinze alunos da turma, todas elas observadas e filmadas conforme descrição da etapa acima. Essas entrevistas individuais foram gravadas em fitas de áudio-cassete, na própria escola em horário previamente combinado com cada indivíduo, sem duração mínima ou máxima fixada anteriormente. Optei por um tipo de entrevista que não fosse previamente estruturada, não diretiva, mas que se assemelhasse a uma conversa casual, natural apesar de já sabermos que numa entrevista a relação entre os dois participantes é assimétrica, ou seja, o entrevistador faz praticamente todas as perguntas. van Dijk (1993) nos mostra que a entrevista não diretiva é um instrumento metodológico “poderoso”, que enfatiza a importância dos relatos pessoais das experiências e opiniões das pessoas. Preconceitos, opiniões e experiências são adquiridos, compartilhados, legitimados e mudados na comunicação discursiva em situações sociais, em função das estruturas de dominação social. Uma análise do discurso e sua interpretação podem nos revelar bastante sobre o conteúdo e as estruturas dessas opiniões, preconceitos, etc. na fala. Na interação de sala de aula, evidenciar tais conteúdos e estruturas mostrou-se infrutífero o que me fez adotar um outro instrumento de pesquisa: a entrevista com relatos pessoais, para viabilizar uma análise do discurso sistemática das escolhas feitas pelos participantes, em especial os entrevistados que possa ser contrastada à análise das escolhas feitas na interação de sala de aula. Conversas assim, como entrevistas não-diretivas são formas mais naturais que levam os falantes a contar histórias de experiências pessoais e expressar suas opiniões, pois é permitido que os mesmos especifiquem, expliquem, corrijam ou detalhem suas respostas e mesmo desafiem as pressuposições das perguntas que estão guiando o entrevistador.

Outros recursos da fala que podem ser utilizados pelos entrevistados para salvar a face nesse tipo de instrumento são os reparos, as hesitações e as pausas que podem ser marcadores de dúvida ou de interferência pelas normas. Uma análise do discurso adequada pode dar conta de tantas manifestações discursivas, complexas, com opiniões subjacentes que normalmente não aparecem tão claramente em entrevistas diretivas ou respostas escritas a questionários. van Dijk

também salienta que essas conversas apresentam um modelo com dois tipos de expressões no discurso, ou seja, as narrativas pessoais, subjetivas, no tempo passado, e as formulações de conhecimento geral e opiniões que aparecem, por exemplo, em argumentos ou conclusões de histórias, na forma de proposições genéricas. Para esse autor, há uma ligação entre essas estruturas encontradas no discurso e a organização cognitiva das opiniões; no caso de seu estudo, a organização cognitiva do preconceito. A análise das entrevistas realizadas neste estudo revelou que o signo da receptividade, assim como o signo do preconceito, são marcados no discurso por narrativas subjetivas no passado, assim como por proposições genéricas, além de outras marcas ou propriedades do discurso que serão detectadas a partir da análise das entrevistas. As marcas da receptividade, assim como as do preconceito, foram construídas cultural e socialmente (embodied) a partir de opiniões gerais compartilhadas e de modelos de experiências pessoais. A gramática sistêmico-funcional de Halliday será um instrumento para a análise das escolhas lingüísticas das falas das entrevistas e para o desvelamento dos discursos imbricados nessas falas.

3. Questionário de perguntas abertas

Esse questionário foi elaborado com base nas respostas obtidas no questionário da fase piloto. O objetivo da aplicação desse questionário foi o de detectar quais aspectos influenciam a expressão da receptividade no processo de comunicação e quanto influenciam. Esta análise se somou (triangulou) aos resultados obtidos nas entrevistas através de uma análise crítica da linguagem verbal (escrita), espelhada nas escolhas feitas pelos sujeitos ao elaborarem suas respostas. Os questionários foram aplicados duas vezes durante o período de um semestre letivo num grupo de 15 alunos, na própria escola, durante o horário de aulas. O meu intuito era obter mais dados e não verificar o efeito de um tratamento. Esse questionário de perguntas abertas constou de doze perguntas e as respostas foram dadas por escrito.

Finalmente, cabe mostrar como a questão da receptividade, vista como um signo comunicado através de uma linguagem corporal, será dividida em capítulos. No primeiro capítulo abordarei as teorias sociais

de corpo sócio-construcionistas e pós-modernistas que darão sustentação à importância da pressuposição de que a linguagem é multimodal e corporal, e às análises apresentadas nos capítulos subsequentes. Em seguida, no capítulo 2, discutirei as teorias semióticas sociais e da multimodalidade utilizadas como instrumentos para descrever a interação em sala de aula. Ainda nesse capítulo os conceitos de gênero social e identidade são introduzidos e tem-se a descrição da metodologia utilizada quando da coleta dos dados, a observação de sala de aula, registrada em forma de vídeo, e também a metodologia de análise dos dados coletados. O capítulo 2 também analisa os dados coletados em vídeo e descreve a linguagem corporal da sala de aula na qual o professor é o agente principal, o que fala e possibilita o encontro do corpo social. Os alunos silenciados buscam outras formas de se comunicar e, conseqüentemente, de comunicar a receptividade com seu corpo através da cinésica, o ponto central deste livro. No capítulo 3 os dados coletados através de entrevistas e questionários escritos são analisados. Diferenças quanto a estilo de gênero social e contexto letrado, assim como relações de poder são evidenciadas e checadas quanto à formação de estilos de linguagem corporal distintos. As entrevistas orais e os questionários escritos fornecem dados que complementam o que foi comunicado na sala de aula além de outros dados sobre o contexto sócio-histórico e as diferentes tomadas de posição de cada sujeito. O último capítulo, das considerações finais, trata das implicações pedagógicas da leitura da comunicação do signo da receptividade e apresenta tentativas de ações que modifiquem os aspectos do capital cultural, evidenciados nos capítulos 2 e 3. Trata, também, do texto da instituição educação a partir da análise das leis que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras, texto esse de grande influência na formação do sujeito e de suas tomadas de posição.

CAPÍTULO 1

A Receptividade Corporal

1.1 Teorias Sociais do Corpo

Todos nós temos um corpo e isso constitui parte do que nos faz sermos seres humanos, possuidores da habilidade de nos comunicarmos uns com os outros, e de experimentarmos necessidades comuns, desejos, satisfações e frustrações. Conforme já mencionara, a interação em sala de aula é descrita por vários autores dentro de uma visão ativa na qual um dos participantes, o professor, proporciona estímulos que são seguidos de respostas. Essa interação é também descrita em termos de conhecimento armazenado em nossas mentes, seja ele conhecimento social ou conhecimento acadêmico. Esses relatos seguem teorias atuais de educação, presentes em várias partes do mundo inclusive no Brasil. Tais teorias têm como ponto central a linguagem verbal (a fala) e a mente como uma entidade separada do cérebro e, portanto, do corpo, levando em consideração uma preocupação com a “incorporação do ser humano” (human embodiment). Algumas das análises da interação em sala de aula não consideram a linguagem corporal (verbal e não-verbal) ao passo que em outras o corpo é visto somente como fornecedor de sinais do ator, ou melhor, de dicas de contextualização para os diferentes estágios que ocorrem na sala de aula.

O ponto de partida de minha análise da interação são esses trabalhos, porém, pretendo dar uma nova dimensão à análise da interação em sala de aula tendo o corpo como centro do seu estudo, uma vez que adotarei a visão dos sócio-construcionistas que consideram que toda experiência na nossa vida é mediada pelo nosso corpo. É pressuposto desses autores que o conhecimento, seja ele das faixas de comportamento, de convenções (de estruturas das tarefas acadêmicas e estruturas de participação social) ou conhecimento educacional (ritualístico ou de processo) é armazenado, ou melhor, é impresso no

nosso corpo e não somente na nossa mente. Este elemento análise do corpo é fundamental na diferenciação entre a visão sócio-construcionista de interação da sala de aula e as outras visões anteriores.

Para demonstrar a importância, a força e a necessidade de uma análise calcada na descrição do corpo, da linguagem corporal, basear-me-ei aqui nas teorias do corpo propostas na filosofia, na sociologia e na psicologia. Conseqüentemente, adotarei as idéias do sociólogo Bourdieu que, como veremos, considera que as escolas não são lugares que educam as mentes das crianças e adolescentes, mas estão também comprometidas com a monitoração e a formação, como moldar os corpos de nossos jovens. Considerarei, também, autoras pós-modernistas tais como Kristeva e Threadgold que não fazem distinção entre corpo e mente como duas entidades separadas e independentes mas, consideram o cérebro, que é parte do corpo, como o local para o acúmulo de experiência. A educação e a interação não serão, portanto, na minha pesquisa consideradas sinônimo de acúmulo de conhecimento acadêmico e social na mente, ou seja, de desenvolvimento intelectual e de preocupação com o abstrato e o cognitivo acadêmico ou social mas sim, serão examinadas no mesmo nível em que se estuda o desenvolvimento total do corpo, quer dizer, verificando-se as implicações corporais do conhecimento educacional que é inculcado nos aprendizes.

A análise do discurso, como vimos anteriormente, tem se dedicado a estudar a linguagem e o silêncio verbal mas não a linguagem e o silêncio corporal. Neste trabalho de descrição da interação, a linguagem não-verbal, que optei por denominar linguagem corporal ou multimodal dada a sua importância, não é somente uma dica de contextualização, um marcador de fronteiras mas uma forma de representação e de comunicação de significados. As teorias sociais que serão tratadas nesse capítulo servem também como comprovação da existência de uma comunicação multimodal e corporal nas salas de aula de língua estrangeira.

Passemos a discutir as teorias sócio-construcionistas. Essas teorias vêem o corpo como um produto não terminado da sociedade. De acordo com Shilling (1993) elas percebem os significados, a importância e

mesmo a existência do corpo como sendo um fenômeno social. Ao invés de ser a base natural da sociedade o corpo é um produto de forças e relações sociais; ele é visto como infinitamente maleável e capaz de acumular experiência. Por outro lado, teorias da modernidade como, por exemplo, a do sociólogo Giddens, que trata da modernidade tardia, dão mais importância ao corpo como sendo constitutivo do “self”. Na modernidade tardia é o exterior ou a superfície do corpo que simboliza o “self”, já que cada vez mais uma maior ênfase é dada ao corpo jovem e sensual em nossa sociedade e em nossa cultura. Teorias sociológicas, educacionais e lingüísticas têm sido profundamente influenciadas pelo pensamento cartesiano e têm seguido uma longa tradição na filosofia aceitando a dicotomia mente/corpo, enfocando a mente como sendo aquilo que os seres humanos utilizam como seres sociais.

Da mesma forma que os autores da modernidade tardia como Giddens e as pós-modernistas, Kristeva, Butler, Threadgold e Deleuze (que serão discutidos neste capítulo), rejeito a dicotomia que considera o corpo como sendo um recipiente passivo que protege a mente ativa. Shilling em *The body and Social Theory* nos diz que:

Este ponto sobre corpos individuais está ligado à condição mais geral que além das possibilidades de agenciamento que existem por causa de termos corpos, estamos também restritos pelo fato bruto de sermos corpos.

e acrescenta que:

Culturas têm técnicas específicas, governam a infância e a adolescência e terceira idade (1993:4).

Anteriormente já foi dito que os teóricos sócio-construcionistas vêem o corpo como sendo o resultado de forças e relações sociais. Bourdieu, Goffman e Foucault são as principais fontes de influência a esse respeito. Suas teorias serão discutidas a seguir. Por outro lado, levarei em consideração as teorias da sociologia do corpo de Turner, Elias, Giddens e Franks assim como as dos autores que discutem uma teoria pós-moderna do corpo, teorias essas que fundamentarão a minha descrição da interação e do signo da receptividade.

As teorias de Bourdieu partem de uma preocupação marxista com classe social e reprodução social. Sua noção de corpo como capital cultural aponta a modificação do corpo e liga as identidades das pessoas com os valores sociais de acordo com o tamanho e a forma de seus corpos. A posição do corpo na sociedade também tem implicações com relação ao sentido que as pessoas têm de sua própria identidade. Bourdieu analisou como o desenvolvimento do capital cultural está incorporado dentro das crianças e adolescentes através da aquisição de certas disposições, gostos e habilidades. Goffman (1963, 1966, 1969, 1972, 1974, 1981) e Foucault (1970, 1974, 1981, 1990, 1995) por outro lado, se preocuparam com a ordem da interação e sistemas disciplinares, como o corpo socialmente constituído formou-se significativo, ou seja, como foi invadido, moldado e classificado.

Assim, o corpo é, visto por esses autores, como uma entidade não-terminada que é formada em consequência da participação dos seres humanos na vida social e essa participação é impressa, registrada no corpo como marcas de classes sociais, de gênero, de grau de escolaridade ou de letramento e outras formas de classificação encontradas na nossa sociedade. Além disso, os nossos sentidos, o nosso conhecimento e a nossa capacidade de agir estão totalmente relacionados ao fato de sermos seres corporificados e de nossas relações sociais serem profundamente afetadas pelo desenvolvimento do nosso corpo em todos os aspectos. Vale, porém, ressaltar que o nosso corpo é transformado como resultado de vivermos em sociedade. Embora ele possua esse caráter social, ainda permanece sendo uma entidade material, física e biológica que é afetada de várias formas pelo modo como somos educados e criados, ou seja, nosso desenvolvimento como menino ou menina (que será mais tarde homem ou mulher), que anda, fala, olha, briga, tem necessidades fisiológicas, torna-se diferenciado e depende dos padrões de treinamento do corpo que recebemos dos nossos pais e de outras pessoas.

Na pós-modernidade ou modernidade tardia como prefere chamá-la Giddens (1990), o controle das instituições e do estado sobre o corpo do cidadão vem aumentando consideravelmente. Além disso, como resultado do desenvolvimento nas diversas esferas, como reprodução biológica, engenharia genética, cirurgia plástica e esportes, o corpo vem

se tornando cada vez mais um fenômeno de opções e de escolhas e de potencial de controle do próprio corpo. Ao mesmo tempo assistimos a uma crescente preocupação, principalmente da classe média, como nos mostra Bourdieu (1984) com a saúde, forma e aparência do nosso corpo e portanto uma crescente individualização do corpo. Em consequência disso vemos uma área de estudos que vem se ampliando enormemente, a da sociologia do corpo. Shilling menciona quatro fatores que formam esse contexto favorável e a consequente ascensão do assunto corpo dentro da sociologia. São eles: o crescimento da segunda onda feminista, mudanças demográficas e aumento do número de idosos, ascensão da cultura consumista à mudança da estrutura do capitalismo moderno e uma crescente crise no conhecimento do que seja o nosso corpo. Shilling também ressalta que a diversidade destes fatores nos dá uma luz quando tentamos elucidar porque o corpo vem surgindo como um objeto de questionamento acadêmico, não só na sociologia mas em todas as demais ciências sociais.

Os teóricos sociais contemporâneos preferem partir da premissa segundo a qual o corpo é um receptor e não um gerador de significados sociais (recebe, incorpora para depois gerar). O termo sócio-construcionismo ou construcionismo social tem sido usado como um termo guarda-chuva para descrever aquelas perspectivas que consideram ou sugerem que o corpo é, de alguma forma, moldado, restringido e inventado pela sociedade. O corpo é visto como uma tela em branco, um sistema de recebimento de signos sempre aberto a ser construído e reconstruído por textos ou discursos externos. O sócio-construcionismo rejeita a idéia de que o corpo possa ser analisado única e exclusivamente como um fenômeno biológico. Apesar de divergências entre os teóricos sócio-construcionistas, todos concordam que forças sociais atuam sobre o corpo construindo-o e transformando-o.

Goffman por um lado, observou a posição do corpo na interação social em seu trabalho em lugares públicos e privados, seja essa interação se evidencie na apresentação do "self" no dia a-dia das pessoas ou na forma de lidar com estigmas. Essa forma de lidar com o corpo é essencial na manutenção de encontros sociais, de papéis sociais assim como de relações sociais. Tem também, um papel mediador entre a identidade do "self" e a identidade social. O corpo é considerado por Goffman

(1963, 1969) como uma fonte através da qual podemos lidar de várias maneiras para construir o nosso “self”. A influência do trabalho de Goffman é evidente nos vários estudos sociológicos (FEATHERSTONE, 1982; GIDDENS, 1984 e 1991; FRANK, 1991) como apresentarei mais adiante. Já o trabalho de Foucault (1979, 1981) é considerado dentro da literatura o mais radical e o que exerce maior influência nos autores cujo enfoque é construcionista social e ultrapassa a visão de que o corpo é receptor de significados sociais. Para Foucault, o significado é dado ao corpo através do discurso, além de ser constituído por ele. O corpo desaparece como entidade biológica passando a ser um produto socialmente construído, bastante maleável e instável. Essa influência é tão grande que é possível falar de um enfoque foucaultiano do corpo (TURNER, 1984; HEWITT, 1983; FRANK, 1991; LASH, 1984; BOYNE, 1988). Essa visão terá um grande peso nas análises apresentadas nos capítulos subseqüentes uma vez que as teorias semióticas sócias e da multimodalidade estão calcadas na visão de discurso de Foucault.

Como já mencionei, vários são os teóricos que influenciaram e influenciam essa visão do construcionismo social. Goffman e Foucault foram os autores que mais discutiram essa teoria sendo que Foucault é considerado um pós-estruturalista (por sua preocupação com o corpo sendo controlado por discursos) e Goffman, um simbólico-interacionista (que vê o corpo como uma componente da ação). Apesar disso, os dois autores têm pensamentos bastante semelhantes pois ambos procuram se ater a uma visão do corpo como sendo central para a vida de sujeitos incorporados, enquanto mantêm que a significação do corpo está determinada por estruturas sociais que existem somente além do alcance dos indivíduos .

Goffman por um lado, observou a posição do corpo na interação social em seu trabalho em lugares públicos e privados, seja essa interação se evidencie na apresentação do “self” no dia-a-dia das pessoas ou na forma de lidar com estigmas. Essa forma de lidar com o corpo é essencial na manutenção de encontros sociais, de papéis sociais assim como de relações sociais. Tem também, um papel mediador entre a identidade do “self” e a identidade social. O corpo é considerado por Goffman (1963, 1969) como uma fonte através da qual podemos lidar de várias maneiras para construir o nosso “self”. A influência do trabalho de

Goffman é evidente nos vários estudos sociológicos (FEATHERSTONE, 1982; GIDDENS, 1984 e 1991; FRANK 1991) como apresentarei mais adiante. Já o trabalho de Foucault (1979, 1981) é considerado dentro da literatura o mais radical e o que exerce maior influência nos autores cujo enfoque é construcionista social e ultrapassa a visão de que o corpo é receptor de significados sociais. Para Foucault, o significado é dado ao corpo através do discurso, além de ser constituído por ele. O corpo desaparece como entidade biológica passando a ser um produto socialmente construído, bastante maleável e instável. Essa influência é tão grande que é possível falar de um enfoque foucaultiano do corpo (TURNER, 1984; HEWITT, 1983; FRANK, 1991; LASH, 1984; BOYNE, 1988). Essa visão terá um grande peso nas análises apresentadas nos capítulos subseqüentes, uma vez que as teorias semióticas sócias e da multimodalidade estão calcadas na visão de discurso de Foucault.

Goffman está principalmente preocupado com a questão do agenciamento (agency) do ser humano, isto é, sua maior preocupação está em como o corpo permite que as pessoas intervenham no fluxo da vida diária. Para ele, os indivíduos não são autônomos, pois compartilham um vocabulário do idioma do corpo, o que permite que esses indivíduos percebam as diferenças de aparência e de desempenho do corpo através de significados atribuídos a esse corpo pelo idioma compartilhado que classifica e hierarquiza a informação enviada. Esse idioma do corpo, ou “vocabulários compartilhados de idiomas do corpo”, é uma forma convencional de comunicação não-verbal que é o fator mais importante do comportamento do indivíduo e da interação em público e refere-se a: “(...) vestuário, postura, movimento e posição, nível de som, gestos físicos como dar adeus e cumprimentar, decorações faciais e expressões emocionais amplas.” (GOFFMAN, 1963: 33).

Outro ponto importante que Goffman defende é que os indivíduos são capazes de controlar e monitorar seu desempenho ou atuação corporal para facilitar a interação social. O corpo é então, uma propriedade do indivíduo mas seu significado é dado pela sociedade. Ele é, pois, um mediador entre a identidade do “self” e a identidade social, ou seja, significados sociais são interiorizados e influenciam seu sentido de “self” individual. O corpo é também central na manutenção da ordem da interação. O indivíduo deve aprender a controlar suas expressões,

movimento e comunicação do corpo pois ele é essencial na estruturação de encontros ou arranjos sociais que ocorrem entre as pessoas quando se encontram pessoalmente que envolvem os aspectos citados no final do parágrafo anterior. É essa a definição de encontro para Goffman.

Encontros são também importantes para a vida social porque são ocasiões nas quais as pessoas estão preocupadas em representar papéis sociais (a imagem da professora preocupada e autoritária, do aluno aplicado, etc., como veremos na análise da interação em sala de aula no capítulo 2) e em se autotransformar. Goffman (1959) argumenta que se queremos ser convincentes nesses papéis, devemos observar as regras corporais que acompanham esses papéis em encontros específicos. O corpo, também, é importante na manutenção das relações sociais de domínio e de subordinação sendo portanto não só simbólico mas constitutivo de desigualdades de gênero (GOFFMAN, 1974). Através dos trabalhos do autor (1959 e 1963), podemos verificar como o indivíduo passa um longo tempo no palco produzindo encenações consistentes durante os encontros sociais e tendo, então, necessidade de relaxar no que ele denomina “back regions” onde o indivíduo pode se soltar e “(...) aparecer para fornecer um breve relaxamento da tensão experienciada pelo indivíduo para manter-se e totalmente envolto na cortina da roupagem social” (GOFFMAN, 1963: 68).

Além disso, se falharmos, um rótulo nos é colocado por outros membros da nossa sociedade (os normais) rótulo este que gera um estigma (atributos que tornam esse indivíduo diferente dos outros), o qual é interiorizado e incorporado no que pode ser chamado de “auto-identidade estragada”. Como a análise de Goffman (1968) de estigmas evidencia, passamos a perceber nosso corpo como se estivéssemos nos olhando num espelho com o reflexo desenhado pela visão e pelo preconceito da sociedade. A vergonha que sentimos é a mediadora da relação entre identidade social e identidade do “self” e é uma ameaça aos dois tipos de identidade.

Sendo assim, nossa identidade social virtual é dirigida por nosso desejo de ser normal mas a vergonha aparece quando a identidade real se impõe sobre a identidade virtual o que não é suficiente para danificar totalmente nossa identidade do “self”. Um último ponto que deveria ser abordado na teoria de Goffman é o fato do autor nos desenhar como

atores tentando desempenhar nosso papel corretamente, de nos apresentar de forma apropriada e de cuidar da imagem do “self”. Hoje em dia essa preocupação com o “self” e com nosso estilo de vida está bastante presente nas dietas, no exercício físico, na maneira de nos vestirmos, como nos coloca Featherstone (1991) em seu artigo sobre o corpo e a cultura consumista. Nesse artigo, ele distingue o corpo interior (preocupação com a saúde e o processo de envelhecimento) do corpo exterior (aparência, movimento e controle do corpo no espaço social) sendo que “(...) o objetivo principal da manutenção do corpo interno passa a ser a manutenção da melhoria do corpo externo”. O estudo do corpo exterior pode ir desde aspectos demográficos e ecológicos até, como vimos em Goffman, a interação face a face na qual a aparência, a preservação do “self” e a administração das impressões são o foco das atenções. Tal estudo pode ir portanto, até a organização e controle de corpos dóceis e disciplinados no espaço social segundo Foucault e Giddens. O consumo em massa de diversos bens materiais tem sido chamado de o outro necessário da produção em massa e a propaganda tornou-se o guardião desse consumo, no qual a existência do “self” narcisista torna-se indispensável, acordando dentro de nós desejos antes suprimidos para a melhoria do nosso “self”.

É como se estivéssemos sempre rodeados de espelhos a nossa volta tentando desempenhar bem nosso papel e, ao mesmo tempo, tentando manipular os sentimentos dos outros pela persuasão, através do comportamento e da mostra do nosso corpo (cinesia). Essa busca pela impressão colocada por Goffman e Featherstone está totalmente relacionada ao que Bourdieu (1984) designa de a busca pela distinção, como teremos oportunidade de ver mais adiante. Também merece destaque, aqui, a teoria de Giddens. Ele coloca sua teoria no período que denomina as condições da modernidade tardia, ou seja, a pós-industrialização, e relaciona corpo e identidade do “self”, partindo do seu conceito de estilo de vida. Na modernidade tardia, as influências de acontecimentos distantes em eventos próximos e nas intimidades do “self” tornam-se cada vez mais comuns, sendo que a mídia (impressa e eletrônica) exerce aqui um papel central na experiência mediada, influenciando tanto a identidade do “self” quanto a organização básica das relações e dos sistemas sociais.

Para o referido autor, na vida social moderna o estilo de vida torna-se um conceito muito importante. À medida que a tradição e seus significados são desprezados, a vida diária é reconstituída tendo em vista o jogo entre o local e o global, e os indivíduos são levados a cada vez mais negociar suas escolhas de vida entre as várias opções. Há influências-padrão como no caso da comodificação (formas de assegurar uma continuidade mínima na forma como as pessoas se apresentam) já que a produção e a distribuição no capitalismo são os principais componentes das instituições modernas. Em consequência da diversidade da vida social hoje, que acarrete uma pluralização dos contextos e diversidade das autoridades, a escolha do estilo de vida é cada vez mais importante na constituição da identidade do “self” e da atividade diária afetando tanto o corpo quanto a mente. As identidades são formadas através de perguntas reflexivas cujo âmago é a preocupação com o corpo. A identidade do “self” e o corpo tornam-se projetos organizados reflexivamente. Baseando-se no trabalho de Giddens, Shilling (1993) sugere que na modernidade tardia as pessoas se tornaram conscientes de uma forma não comum da sua própria incompletude e do próprio controle que a sociedade tem sobre nosso corpo.

Giddens, por outro lado, em *The Constitution of Society* (1984) ao tratar da sua teoria da estruturação analisa o “self” como sendo um fenômeno reflexivamente construído, no qual atores controlam continuamente suas atividades e sua rotina (aspectos físicos e sociais).

A sua teoria da estruturação acaba com a divisão estrutura/agenciamento que passa a fazer parte de uma dualidade. A estrutura é vista como um conjunto de regras e recursos os quais os atores se utilizam e reproduzem-nos na interação social. O corpo é, portanto, o meio e o produto do trabalho de reprodução dessas regras. Agenciamento, por outro lado, para Giddens (1984) refere-se: não as intenções que as pessoas têm para fazer coisas, mas a capacidade de fazê-las em primeiro lugar, razão pela qual agenciamento implica em poder. Agenciamento está ligado a eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido que o individual poderia, em qualquer fase numa dada seqüência de conduta, ter agido de forma diferente. O que aconteceu não teria acontecido se aquele indivíduo não tivesse interferido.

A ação é definida, por outro lado, como um processo contínuo, um fluir, no qual a monitoração reflexiva mantida pelo indivíduo é essencial ao controle do corpo que os atores devem exercer no seu dia-a-dia, uma vez que age muitas vezes sem ser a intenção do que faz e do resultado que produz com sua ação.

É importante destacar ainda na teoria da estruturação, a distinção feita entre monitoração reflexiva ou racionalização e motivação de uma ação. A motivação é vista como um potencial para a ação, e os motivos da ação são importantes somente em situações incomuns nas quais a rotina é rompida. Enquanto os atores podem falar sobre suas intenções e razões, não podem fazê-lo em relação aos motivos, pois a motivação é inconsciente. Desse modo, Giddens, estabelece uma distinção entre motivação inconsciente, consciência discursiva (o que pode ser dito) e consciência prática (o que pode ser feito). Ele também ressalta a importância das relações e da ordenação temporal e espacial que são produto e condição das associações sociais, sendo que o “self” só pode ser entendido dentro da história, isto é, na temporalidade das práticas humanas. Essa questão será retomada quando da discussão da análise dos dados no capítulo 2.

Vale lembrar, ainda, que o autor que mais apresenta estudos – e que mais refletiu sobre o corpo na comunicação – é o filósofo Foucault cuja teoria tem influenciado inúmeros autores. Isso me permite falar de um enfoque foucaultiano. Esse enfoque tem como ponto central a preocupação com o corpo e com as instituições que governam esse corpo. Foucault descreve seu trabalho como sendo a história do corpo e o ponto mais importante dessa história é mapear as relações existentes entre o corpo e os efeitos do poder sobre ele. Nessa visão, o corpo deixa de existir como um fenômeno biológico e material. Outro aspecto importante a ser destacado em sua teoria é o que ele denominou uma visão epistemológica do corpo, ou seja, a visão de que o corpo é produzido pelo discurso e tem sua existência também no discurso. Além do corpo ser o ponto principal do discurso, ele é também a ligação entre as práticas diárias e a organização maior do poder (em grande escala). Em *The Archaeology of Knowledge*, Foucault (1972: 107-108) define o discurso da seguinte forma:

(...) discurso é constituído por um grupo de seqüências de signos. E se eu conseguir mostrar (...) que a lei dessa série é exatamente o que tenho chamado de formação discursiva realmente é o princípio da dispersão e da redistribuição, não de formulações de sentenças mas de enunciados, o termo discurso pode ser definido como um grupo de enunciados que pertencem a um único sistema, de formação, então poderei falar do discurso clínico, discurso econômico, discurso da história, discurso psiquiátrico.

Foucault retrata essas relações entre corpo, discurso e poder realizadas no seu trabalho com instituições disciplinares como a prisão, a escola e a história da sexualidade. Tais trabalhos analisam períodos de mudança e de transição da sociedade tradicional à sociedade moderna e a forma como os indivíduos foram transformados em sujeitos incorporados pelas instituições. A modernidade trouxe com ela uma mudança de foco e de objeto no âmbito do discurso e um grande efeito na construção dos sujeitos. O corpo passou a ser esse foco e objeto do discurso e não mais a mente. Ele também deixa de ser um objeto carnal e passa a ser um “corpo com mente”, preocupado não só com a morte mas com a estruturação da vida das pessoas, controlado pelos discursos das instituições. Esse novo corpo tem consciência, intenções e linguagem. Essa mudança e transição entre o corpo carnal e o “corpo com mente” pode ser vista em Foucault em sua obra de período em que ele estuda os sistemas de punição. O Foucault dos idos de 1981 analisa a sexualidade. Em seu estudo sobre punição e disciplina o autor em questão contrasta o sistema atual com o existente na monarquia, no qual a punição era realizada em praça pública, num ritual em que o criminoso era agredido, queimado, esquartejado numa apresentação simbólica da autoridade do soberano. No início do século 19 há uma transformação e o conseqüente desaparecimento da punição como um espetáculo dado o surgimento do sistema penitenciário. Como Foucault (1979: 8) coloca, o corpo como foco de repressão penal deixa de existir dando lugar ao cérebro e à alma, ou seja, à profundidade do coração e dos pensamentos, um processo mais duradouro. Então, o sistema das prisões mudou seu foco de atenção criando instituições cientificamente estudadas, cujo objetivo era atingir as mentes, a alma, ou seja, a profundidade do coração e dos pensamentos, um processo mais duradouro.

De acordo com Foucault, a punição também deve ser examinada como tendo uma função social complexa, como sendo uma tática política. Sua história não deve ser separada da história das ciências humanas. Assim como a inclusão da alma, a metamorfose dos métodos punitivos é um efeito da transformação da forma como o próprio corpo é investido pelas relações de poder. Tais relações estão no uso econômico do corpo, na microfísica do poder na qual o corpo não é propriedade, mas, efeito de estratégias (disposições, manobras, táticas) exercidas sobre ele. Poder é exercido e não possuído, não é um privilégio adquirido ou preservado, da classe dominante, mas o efeito total de suas posições estratégicas, um efeito que é manifestado e às vezes estendido pela posição daqueles que são dominados.

A história desta microfísica do poder punitivo seria então, para Foucault, uma genealogia ou um elemento na genealogia da alma moderna. Portanto, em vez de ver a alma como um apêndice da ideologia, ou como uma ilusão ou efeito da ideologia. Deveríamos vê-la como um correlativo de uma determinada tecnologia do poder sobre o corpo. Desta forma, poder é exercido sobre aqueles que são punidos por supervisores em instituições de correção, os loucos, crianças em casa ou na escola.

Vale, também, ressaltar que para Foucault o discurso fornece (a partir de interesses, representações e signos) um tipo de receita para o exercício do poder sobre os homens: a mente como “superfície de inscrição” com a semiologia como instrumento, a submissão do corpo através do controle das idéias, a análise das representações como um princípio na política do corpo, mais eficiente, portanto que o ritual da tortura e da execução; uma tecnologia sutil e eficiente dos poderes econômicos. Ele refere-se, pois, a um poder ideológico, a uma semiotécnica da punição e da disciplina. Uma relação é formada nesse mecanismo (da punição e da disciplina) no qual o corpo torna-se cada vez mais útil ao poder econômico e às instituições à medida que se torna mais obediente e vice-versa. A coação disciplinar estabelece no corpo uma ligação entre uma crescente aptidão e uma dominação também crescente. A disciplina possui, também, uma característica importante, segundo Foucault. Ela organiza o espaço analítico e disciplinar. Esta característica da disciplina se evidenciará bastante importante quando

da discussão dos dados coletados e da análise das relações espaciais. A noção de docilidade discutida abaixo está também relacionada à questão de poder e de relação espacial.

O homem-máquina, que aparece no século 19, é uma redução materialista da alma, no centro dele está a noção de docilidade. A disciplina é definida como a relação existente entre a docilidade e a utilidade e ligada à importante noção de ranking:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, já que cada um é definido pelo lugar que ocupa numa série e pela abertura que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de dominação), nem o lugar (unidade de residência), mas a posição na qual o indivíduo é colocado (rank): o lugar que ele ocupa na classificação (...) individualiza os corpos pela localização e não lhes dá uma posição fixa, mas distribui e os circula numa rede de relações (FOUCAULT, 1976: 146)

O corpo passa por uma transformação semelhante à descrita acima na análise que Foucault (1981) faz da sexualidade. Na Idade Média, a confissão cristã era o local no qual sexo era formulado. O padre era quem se preocupava com as atividades sexuais e o discurso dominante sobre sexo se preocupava com o corpo carnal. Entretanto, na Reforma e na Contra-Reforma os padres começaram a perguntar sobre intenções assim como sobre ações. O alvo passou a ser, portanto, não mais o corpo, mas a mente das pessoas:

Sexo passou a ter uma existência discursiva. As diversas instituições (economia, medicina, pedagogia e justiça) incitam, extraem, distribuem e institucionalizam o discurso sexual, uma verbosidade imensa é o que nossa civilização requereu e organizou (FOUCAULT, 1981: 33).

Portanto, a relação entre o discurso e o corpo físico e carnal é desfeita e sua nova localização na mente é explorada através da linguagem. Essa mudança no alvo do discurso provoca, também, uma mudança de objeto, ou seja, uma preocupação e um controle dos governos com os hábitos corporais da população. A transição para a sociedade moderna trouxe também uma mudança no âmbito do

discurso; os governos deixaram de se preocupar com corpos individuais, anônimos para se preocuparem com a população como um todo no que tange a produção de vida, o corpo social. A sexualidade segundo Shilling (1993) deixou de ser individual ao incorporar a mente que por sua vez está incorporada ao corpo. O controle passou a ser mais fácil de ser exercido pelos governos e tornou-se então atrelada à identidade do “self” e ao estilo de vida.

Turner (1983) descreve os processos tratados anteriormente, como se eles levassem a uma individualização das pessoas. Individualização é um conjunto de práticas através do qual as pessoas são identificadas e separadas por marcas, sinais, números e códigos que são derivados do conhecimento que a população tem, e está relacionado ao estabelecimento de normas. Com o desenvolvimento do capitalismo, o estabelecimento de normas tornou-se cada vez mais independente dos papéis institucionais e são cada vez mais constituídas nas interações face a face. Turner (1984) traça sua teoria da ordem corporal alegando que todo sistema social deve resolver o problema do corpo. Ele identifica as quatro dimensões desse problema: a reprodução das populações através dos tempos, a restrição do desejo como um problema interior do corpo, a regulação das populações no espaço e a representação do corpo no espaço social como uma tarefa que leva em consideração a superfície ou a parte exterior desse corpo. Ele se preocupa principalmente com questões de gênero, poder e opressão. Ele argumenta que a sociologia do corpo passou a se preocupar com a natureza e emocional da divisão de trabalho e do controle e poder patriarcais exercidos sobre a sexualidade feminina.

Já a teoria da ordem corporal, preocupa-se sobretudo com a ordem física e corporal e mostra como o corpo pode ficar doente, como resultado dos modos de controle impostos pela sociedade, com o intuito de estabelecer uma disciplina no homem como máquina. O texto de Turner (1991) apresenta exemplos sobre as dietas que são utilizadas por médicos e religiões que regulam o homem. Através do uso das palavras “regimen” (que vem de regere=regra e sistema de governo) e “asceticismo” (aketes=monge e askeo =exercício) esse domínio pode ser percebido.

Arthur Frank (1991) apresenta uma posição diferente à da teoria de Turner da ordem corporal, examinando a relação existente entre corpo e ação. Seu ponto de partida são os problemas de ação enfrentados pelo ser humano e não as tarefas confrontadas no sistema social como no caso de Turner: “(...) estas categorias devem ser postuladas em primeiro lugar não como necessidades abstratas de uma ‘sociedade’, mas devem derivar dos problemas de incorporação (embodiment) do corpo dentro de um contexto social” (FRANK, 1991: 48). Frank está, também, mais interessado que Turner em estender as idéias de Goffman ao corpo como componente do ser humano, como agente, ou seja, ele tem uma visão sócio-construcionista pois vê o significado e o desenvolvimento do corpo totalmente relacionados às forças e relações sociais. Entretanto sua teoria vai além das idéias construcionistas sociais pois o referido autor crê na existência do corpo como fenômeno corporal que afeta a forma como as pessoas percebem seu corpo. Para ele corpos não surgem de discursos e instituições, mas de outros corpos, especificamente corpos femininos. O corpo é um meio e um produto de técnicas sociais do corpo, isto é, uma combinação de discurso, instituições e “corporalidade dos corpos” (corporeality of the bodies), e a sociedade é também um meio e um produto das técnicas do corpo que somente são usadas, na prática, por corpos em outros corpos. O discurso aí não tem o poder determinante como em Foucault e refere-se às habilidades e limitações que o corpo passa para entender sua própria compreensão. Instituições são lugares físicos localizados no tempo e no espaço e não são somente as instituições que estão em fluxo constante mas também a própria corporalidade é flexível e tem sua própria história como no trabalho de Giddens citado anteriormente.

Frank também se apóia no trabalho de Turner e identifica quatro perguntas ou problemas de ação: problema de controle (envolve a previsibilidade da performance), desejo (se o corpo está produzindo ou faltando desejo), da relação do corpo com os outros (se ele é monádico e fechado em si mesmo ou diádico e constituído a partir de relações comunicativas ou de dominação com os outros) e, por último, de auto-relação do corpo (se o corpo se associa e se sente em casa consigo mesmo, ou se dissocia da sua corporalidade). Ao responder a essas perguntas o corpo apresenta estilos distintos de uso do corpo: para o

corpo disciplinado o meio é a regimentação, o modelo da ordem monástica; para o corpo espelhado o meio é o consumo, o modelo das lojas de departamento; para o corpo dominador o meio é a força; e para o corpo comunicativo o meio é o reconhecimento.

Finalmente, quanto à relação com o “self”, o corpo disciplinado está dissociado de si mesmo. Por exemplo, parte das práticas de mortificação ou de treinamento militar consiste em cultivar essa atitude da dissociação. Parte da disciplina é fazer com que o corpo pare de sentir dor ou fome como fazendo parte desse corpo. É a idéia de Foucault segundo a qual uma teoria de dominação deve começar com o corpo dominando a si próprio. A dominação do “self” continua com o que Foucault denominou jogos da verdade- uma combinação de intenção com linguagem, são discursos. Na perspectiva de Frank, os indivíduos jogam esses jogos da verdade porque: “na sua forma incorporada o poder toma sua vontade na busca de cada pessoa por sua própria verdade” (Ibid, 57).

Sendo assim, a motivação é crucial para o jogo da verdade e para o corpo disciplinado. Vale acrescentar que corpos se disciplinam dentro de instituições e discursos que não são próprios deles, portanto, a resistência inicial acaba reproduzindo essa oposição inicial. O corpo espelhado também é previsível, refletindo o que está disponível para ser consumido. Para manter sua falta de desejo inconsciente, o corpo espelhado produz desejos superficiais através do consumo. Adota um estilo monádico de relação com o outro, uma vez que objetos externos são vistos somente em termos do uso que o corpo espelhado faz dele. As instituições de consumo do capitalismo são feitas com o intuito de facilitar a assimilação mútua dos objetos externos ao corpo e do corpo aos objetos externos. O corpo espelhado também está ligado a sua superfície que existe para ser decorada, ao contrário do interior do seu corpo que deve ser escondido.

O corpo dominador, por outro lado, está sempre consciente de sua própria contingência. A principal característica desse estilo de corpo é sua construção como desejo e como falta de desejo, ou seja, uma falta que requer compensação. Essa falta, em conjunto com a relação diádica com o outro, produz um medo que é voltado para os outros que são exterminados para combater esse medo. O último tipo de corpo é o

comunicativo. É um corpo em processo de autocriação através da interação construtiva com os outros compartilhando narrativas. O corpo comunicativo produz desejo pela expressão diádica e é também relacionado a si mesmo.

Finalmente, devo dizer ainda sobre o corpo espelhado de Frank que pode ser relacionado ao corpo de Bourdieu, que é transformado numa espécie de capital, denominado por ele capital físico e, em termos mais gerais, capital cultural. Pode ser readquirido, por exemplo, no casamento, no trabalho reproduzindo a sociedade que o abrange.

Esse capital cultural está incorporado nas crianças e adolescentes e é considerado por Bourdieu como implicações corporais da escola. Pode incluir, por exemplo, gestos e outros aspectos adquiridos socialmente na escola que foca o ensino na linguagem e na mente. Como Bourdieu nos mostra, as escolas estão envolvidas na produção de certas formas de controle e expressão corporal com o objetivo de se obter dos indivíduos certas formas de consentimento que a mente recusaria. A teoria da reprodução social de Bourdieu centra-se na preocupação com o corpo como aquele que possui valor simbólico na sociedade contemporânea.

O corpo, para Bourdieu tanto quanto para Elias, é uma entidade não terminada que se desenvolve em conjunto com várias outras forças sociais que são responsáveis pela manutenção de desigualdades sociais. A conceituação de Bourdieu de corpo como uma forma de capital físico tem uma semelhança com a visão de corpo civilizado de Elias. As duas teorias reconhecem que há uma relação entre o desenvolvimento do corpo e a classe social do indivíduo e ambos consideram que a forma de lidar com o corpo é essencial na aquisição de status e distinção. Para Bourdieu, o corpo carrega a marca da classe social por três razões diferentes: pela trajetória social do indivíduo, pela formação do seu habitus e pelo desenvolvimento de seus gostos. A trajetória social do indivíduo está relacionada a circunstâncias materiais baseadas em classe social que contextualizam o dia-a-dia do indivíduo e contribuem para o desenvolvimento do seu corpo. Essas trajetórias consistem em: “volume de capital, composição de capital e mudança nas duas propriedades ao longo do tempo (manifestadas por trajetórias passadas

e potenciais no espaço social)” (BOURDIEU, 1984: 114). Essa trajetória pode ser medida através do querer cultural, financeiro e social.

O habitus, por sua vez, é um sistema socialmente constituído de estruturas cognitivas e motivadoras que dão ao indivíduo formas (ligadas à classe, faixa etária e gênero social e formadas no contexto da trajetória social de cada um) de relacionar e categorizar situações já familiares e situações novas propiciando-lhe também uma visão de mundo de acordo com essa classe e trajetória social, podem ser coisas simples como a forma de comer, de assoar o nariz, etc. Portanto, o habitus tende a reproduzir estruturas sociais existentes. Ele está localizado no corpo e tenta acabar com a oposição entre mente e corpo; é também uma tentativa de mediar entre o poder do social e a ação da criatividade do indivíduo. Segundo Bourdieu, a forma como as pessoas tratam seu corpo revelam as disposições mais profundas do habitus.

O habitus – esse conjunto de disposições que geram práticas, percepções e atitudes regulares – é adquirido através de um processo gradual de inculcação no qual as experiências da infância são muito importantes. As disposições são também estruturadas e, portanto, refletem as condições sociais nas quais foram adquiridas. Elas são também duráveis e geradoras, ou seja, são capazes de gerar outras práticas e percepções em outros campos, além daqueles nos quais foram adquiridas.

O último fator, gosto, refere-se aos processos pelos quais o indivíduo se apropria de escolhas e preferências (em termos de peso, volume, formas, rigidez, curvatura, etc). Bourdieu descreve o gosto como sendo:

Uma classe transformada em natureza, ou seja, incorporada ajuda a moldar o corpo da classe. É um princípio incorporado de classificação que governa todas as formas de incorporação escolhendo e modificando tudo que o corpo ingere, digere e assimila fisiologicamente e psicologicamente.

O autor também chama a atenção para o fato de que, de acordo com as diferentes trajetórias sociais, são atribuídos às formas corporais, valores diferentes que são importantes na formação das desigualdades sociais, dada a quantidade e qualidade do capital físico produzido pelo

indivíduo. Nas classes trabalhadoras, por exemplo, a relação que os indivíduos desenvolvem com seu corpo é instrumental, pois, têm pouco tempo livre. O corpo é um meio para se alcançar um fim, ou seja, para o trabalho braçal. Já as classes dominantes têm tempo e recurso para lidar com o corpo e ter um projeto em relação a ele. Nas classes dominantes é muito comum a participação das crianças e adolescentes em aulas extraclasse de balé, tênis, etc como uma forma de polir o corpo, como uma forma de distinção.

No Brasil, as aulas de Inglês extraclasse e o falar inglês estão enquadrados dentro dessa categoria. Uma discussão mais aprofundada deste ponto de vista será apresentada na análise dos dados no capítulo 3. Como vimos antes, a relação entre localização ou trajetória social, habitus e gosto produzem formas corporais e orientações distintas e bastante estáveis, mas não estáticas. Bourdieu utiliza o termo “bodily hexis”, um conceito bastante próximo do conceito do habitus, que se refere a uma determinada organização durável do corpo e à sua disposição no mundo. Para o autor (1991: 13): “(...) é uma mitologia política realizada, incorporada, transformada numa disposição permanente, uma forma durável de ficar de pé, falar, andar e conseqüentemente sentir e pensar”. Sua importância está nas várias formas como o indivíduo se coloca no mundo: nas diferentes posturas, diferentes formas de andar e de falar, de comer e de rir, assim como de se posicionar nas situações mais íntimas pois, “o corpo é o local da história incorporada” (Ibid, 13). Uma dimensão importante da “hexis” é o habitus lingüístico que também está inscrito no corpo na forma de falar de acordo com o grupo ao qual o indivíduo pertence (família, escola, amigos, etc). Esse habitus, lingüístico ou não, nos dá um sentido de como devemos agir, de como responder no nosso dia-a-dia; ele orienta as ações e inclinações sem determiná-las; dá um sentido do que seja ou não apropriado, ou seja, um senso prático que não é tanto um estado da mente mas um estado do corpo; e varia de acordo com a classe social e o gênero. Bourdieu também nos fala de um mercado lingüístico e cultural no qual a elite normalmente lucra em distinção nesse mercado, pois possui as formas de se colocar no mundo (e elas correspondem ao seu estilo de vida), que são as consideradas legítimas pelas instituições e portanto

superiores. As classes dominantes portanto têm mais oportunidade de converter o capital cultural e o capital lingüístico em recursos materiais.

Paul Willis (1977) nos dá um exemplo em seu estudo no qual os rapazes (os "lads" como se autodenominam) de classe trabalhadora, numa escola britânica, rejeitaram o trabalho mental nessa escola e decidiram abraçar o trabalho manual como haviam feito seus pais e antepassados mostrando como devem fazer os homens. Diferenças sociais passaram a ser diferenças naturais e, por conseguinte, a ser automáticas. Neste caso, o capital social na forma agressiva de lidar com o corpo, de ser forte e capaz de desenvolver um trabalho braçal, provoca uma admiração pelos pares na escola e na sociedade, contrariando o que é determinado pela elite e por alguns campos sociais (que possuem um conjunto de princípios de organização) como a saúde e a educação, como sendo superiores.

Bourdieu (1984) e Goffman (1969) argumentam que a busca pela distinção é a grande força subjacente às formas de impressionar na sociedade contemporânea. Para Elias, ao contrário dos sócio-construcionistas que tendem a ver o corpo como um produto cujo significado é determinado por classificações sociais externas, o corpo é uma entidade biológica não terminada que requer ao contrário das outras espécies, um longo processo de aprendizagem e civilização antes de ser totalmente aceito na sociedade. Shilling (1993) alega que na obra de Elias há uma teoria implícita que decidiu denominar "corpos civilizados". Tal teoria se preocupa com os processos de civilização e de transformação histórica.

Ao descrever a formação do corpo civilizado, Elias adota uma visão evolucionária e de desenvolvimento do corpo. De acordo com essa visão, houve uma mudança na expressão física e emocional resultante de processos de civilização ao longo do tempo, ou seja, esse corpo é altamente individualizado, voltado para o "self", e seu limite social e natural é também altamente demarcado. Esse corpo civilizado é também capaz de racionalizar e controlar suas emoções assim como de monitorar suas ações e de interiorizar um grande número de regras de comportamento e de satisfação de desejos, em várias situações. O processo de civilização do corpo tem sido gradual e trocou o medo do ataque das sociedades anteriores, pelo medo da vergonha e do

constrangimento da sociedade moderna, sendo que o controle externo passou a ser o autocontrole. Desse modo, o conceito de civilização de Elias é um conjunto de processos que inclui: um grau interno de pacificação da sociedade, o refinamento dos hábitos, o grau de reflexão nas relações sociais e a experiência de crescimento e educação numa sociedade. Elias aponta como a principal causa para essas mudanças, a busca pela distinção como coloca Bourdieu: as normas de como portar o corpo são interiorizadas, como na “sociedade da corte”, na qual códigos de comportamento, de boas maneiras foram adotados (não impostos de fora) num nível subconsciente e são seguidos independentemente da presença de outros para manutenção do status. A busca pela distinção é, portanto, a força motora nas interações e na forma de impressionar da sociedade moderna.

Elias adota o mesmo enfoque de que uma grande disposição biológica liga a natureza e a vida, o que ele denomina o problema da “articulação”, o problema da ligação do processo de evolução biológica com a história. Portanto, todos os aspectos da personalidade, emergem de processos aprendidos ou não. As emoções, então, têm três componentes, quer dizer, o componente somático, o componente comportamental e o componente de sentimento e seguem um padrão de reação que envolve os três componentes. No caso de um sorriso, por exemplo, tanto o componente comportamental quanto o comportamental do sentimento (que prepara a pessoa para uma ação específica) entram em ação, pois, um sentimento amistoso é comunicado ao outro. Elias afirma que a face como um todo é muito importante para o estudo das emoções humanas e deve ser considerada como uma característica da evolução do ser humano em relação às outras espécies. Tanto a comunicação verbal quanto a visual da face, segundo Elias (1991, 115) “(...) adquire sua forma adulta através da mobilização e padronização de uma propensão não aprendida através da aprendizagem”. Isso significa que, no bebê, o sorriso, por exemplo, é inato, mas a forma inata é enfraquecida e torna-se cada vez mais maleável e sujeita a modificações em relação a experiências imediatas como nos gestos, movimentos e expressões faciais. Ele acrescenta que: “Emoções e os movimentos relacionados a elas ou ‘expressões’ são resumindo indicadores de que seres

humanos são por natureza constituídos para o resto da vida na companhia de outros, para o resto da vida em sociedade”.

1.2 Pós-Modernismo e Corpo

As teorias descritas até o momento, sobre o corpo estão todas, de alguma forma, relacionadas ao que vem se chamando de pós-modernismo. Alguns autores como Giddens chamam essa era (pós-)industrial na qual a eletrônica de massa e individual invadiu nossa sociedade, de modernidade tardia; outros simplesmente a denominam modernidade. Santos (1980) descreve esse ambiente pós-moderno no qual vivemos, e que começou na década de cinquenta com o advento do computador, comentando que a tecnologia eletrônica permeia nosso dia-a-dia com uma grande quantidade de informações, de diversões e de serviços. Tecnociência (ciência e tecnologia invadindo o cotidiano), niilismo (o nada, o vazio, a ausência de valores e de sentido para a vida) e hedonismo (os valores ligados ao prazer de utilizar serviços) são palavras-chave no pós-modernismo. Santos (1980:13) ainda enfatiza que:

O ambiente pós-moderno significa basicamente isso: entre nós e o mundo estão os meios tecnológicos de comunicação, ou seja de simulação. Eles não nos informam sobre o mundo; eles o refazem à sua maneira, hiper-realizam o mundo, transformando-o num espetáculo.

Vale ressaltar que os alunos de nossas escolas e, conseqüentemente, os sujeitos estudados nas análises que serão apresentadas a seguir vêm construindo seus corpos nesse ambiente pós-moderno o que ficará evidente na análise dos dados no capítulo 2. A pós-modernidade é também o mundo recriado pelos signos, pela linguagem corporal. Em outras palavras, nesse mundo dominado pela tecnociência, e pela comunicação e a informação, as linguagens são feitas de signos (palavras, desenhos, escrita, pinturas, fotos, imagens em movimento), de significantes com seus significados, que produzem mensagens através de diversos meios os quais vêm ampliar e acelerar a veiculação de mensagens que representam a realidade para o homem pós-moderno. Como afirmei anteriormente, a supremacia do espírito e da mente

explicando o material (para os idealistas) ou o material explicando o espírito (para os materialistas) desaparecem. Na pós-modernidade, espírito e matéria se fundem e tornam-se imagens, pois não há pensamento nem mundo sem linguagem, sem algum tipo de representação. A linguagem dos meios de comunicação dá forma tanto ao mundo (aos objetos) quanto ao pensamento (ao sujeito), como também satura o cotidiano pelos signos levando a uma desreferencialização do real e dessubstancialização do sujeito, ou seja, o referente (a realidade) se degrada em fantasmagoria e o sujeito (o indivíduo) perde a substância interior, sente-se vazio. “(...) estamos assistindo à digitalização do social” (SANTOS, 1980: 16). Mais adiante, o autor acrescenta que “(...) a vida no ambiente pós-moderno é um show constante de estímulos desconexos onde as vedetes são o design, a moda, a publicidade, os meios de comunicação”. O “design” estetiza o cotidiano com embalagens atraentes e formas apelativas, com signos estetizados.

Outra característica importante da sociedade pós-moderna é o individualismo que antes mobilizava as massas para lutas políticas e hoje luta pelas minorias. Já no campo da filosofia, do niilismo de Nietzsche surgirão a filosofia de Deleuze e a desconstrução de Derrida, importantes na filosofia pós-moderna. O niilismo pode ser visto como a desvalorização dos valores supremos e o desencanto com a vida. Nietzsche vai contra a razão, o estado, a ciência e a organização social, pois crê que esses quatro elementos levaram o homem a anular seu instinto e sua criatividade. Para Nietzsche, a criação de ideais inatingíveis foi a origem do niilismo já que, encontrando-se sozinho no Universo, o homem criou três valores supremos: o fim, a unidade e a verdade, que foram desvalorizados pela história do homem ocidental levando-o ao niilismo. A “transvalorização” do niilismo, e sua superação através do pessimismo e da fraqueza serão a origem do Super-homem cuja vida será calcada na vida instintiva, no corpo, na intensificação dos sentidos, na alegria e no prazer, ligada ao presente e aberta ao futuro, valores esses negados pelo cristianismo, gerando culpa na sua alma. Escravo da verdade, o homem moderno tomou a razão como guia da sua existência, relegando a um segundo plano o instinto, a emoção, o prazer e a desordem sem considerar a integração do corpo e levando em consideração a supremacia do espírito e da mente, da razão.

Seguindo as idéias de Nietzsche, o pós-estruturalista Derrida com o conceito de desconstrução ataca o logocentrismo ocidental (logos = palavra, razão, espírito em grego) e alega que, embutida no Logos está uma cadeia que vem sendo privilegiada, considerada superior – a cadeia do espírito, razão, ciência, consciência e lei – em detrimento de outra cadeia que vem sendo reprimida e silenciada, isto é, a cadeia do corpo, da emoção, da poesia, do inconsciente, do desejo, do acaso e da invenção.

Outro filósofo, Delleuze, também contribuiu para a formação do pensamento pós-moderno com o Anti-Édipo, que toma o inconsciente freudiano e o transforma em máquina desejante e em energia produtora de desejos. Lash (1991) em *Genealogy and the Body: Foucault / Deleuze / Nietzsche* traça comparações entre o trabalho de Foucault e Deleuze como genealogistas e seguidores de Nietzsche. A genealogia como vimos quando da discussão da teoria de Foucault, está relacionada ao conhecimento, ao poder e ao corpo. No período Clássico, cujo precursor é Descartes, o espírito e o discurso eram separados do corpo e o conhecimento se relacionava com o corpo pelo seu exterior através da representação e da repressão direta. Lash (1991: 257) nos chama a atenção para o fato de que as almas foram recolocadas no corpo, portanto, discurso e representação entram em nossos corpos e os constituem.

No trabalho de Foucault, o autor nos mostra que primeiro, a razão e a não-razão foram separadas durante o absolutismo no qual inferências sobre organismo eram dedutivas, através da representação. Depois, na modernidade, com a aparição da clínica o significante desaparece e a fisiologia trouxe o seguinte significado: a experimentação veio substituir a dedução; o corpo e seu movimento interior podia ser regulado. Em *The Order of Things* (1970), o corpo desaparece totalmente para Foucault e ele distingue palavras (o sujeito e as idéias) de coisas (o real e o material).

Mas, como já argumentei, na era moderna já não existe mais a hegemonia das palavras sobre as coisas. Como afirma Lash (1991: 258) “Agora o que está amplamente concebido em consonância com as linhas do corpo (ou do material) está no centro do discurso (...)”. Conforme já foi demonstrado, em *The History of Sexuality and Discipline and Punish*, Foucault adotou uma linha totalmente genealógica. Nietzsche fala de uma vontade para o conhecimento que é funcional,

ou seja, sua função é proporcionar a prosperidade individual do corpo. Para Foucault, essa vontade também existe “e desintegra os corpos enquanto reproduzem o social”.

Essa memória era gravada diretamente no corpo até o século 18 e, na modernidade, o discurso passa a ser o que cria tal memória. A teoria de Foucault diverge da filosofia de Nietzsche em relação ao conceito de desejo. Para Foucault, o desejo é excluído, desejo é um servo do poder. Para Nietzsche e Deleuze, por outro lado, o desejo é o centro do agenciamento. Como Deleuze denomina, o desejo é a vontade do poder de Nietzsche, uma doutrina totalmente biológica. A vontade do poder é importante para todas as espécies e é mais do que uma vontade de preservação, é um impulso que tem o objetivo de absorver e dominar os outros organismos. Com Nietzsche (1968), passou-se a falar em corpo e não em alma e espírito. Em seu modelo extremamente funcional do corpo agenciamento (inicia a reprodução) e estrutura (que é reproduzida) são extremamente importantes. Os órgãos dos sentidos são considerados órgãos de interpretação. O importante na filosofia de Nietzsche é o sujeito com suas necessidades e impulsos que interpretam o mundo (cada um com sua perspectiva) e não como um intérprete.

Ao contrário de Nietzsche, Deleuze rejeita o desejo edipiano, pois a edipalização é um produto do capitalismo para assegurar a reprodução da família e o controle social. A teoria do corpo de Deleuze, ao contrário da filosofia de Nietzsche não é biológica; ele fala de um corpo sem órgãos e, apesar de concordar com a visão não orgânica do corpo de Merleau-Ponty, Deleuze não atribui unidade, coerência e intencionalidade ao corpo. Ao contrário, para Deleuze (1977), o corpo é uma esfera oca cuja superfície é estruturada de quatro maneiras, marcadas por um padrão de intensidade. Em primeiro lugar, as figuras são registradas na superfície do corpo, ou seja, as partes objeto da máquina do desejo. Em segundo lugar, as figuras são registradas na parte do mundo exterior ao corpo. A terceira zona de intensidade seria “fantasmas” e a quarta os órgãos do sentido. Uma das grandes vantagens da teoria de Deleuze, segundo Lash (1991:270), é que: “A maior parte da genealogia coloca no lugar do corpo passivo de Foucault formas ativas de desejo”.

1.3 Corpo, Ação e Desejo

Depreende-se das colocações até agora apontadas que na filosofia houve uma mudança em termos de agenciamento, da mente para o corpo. Portanto, é possível entender a teoria de Merleau-Ponty de que o corpo é um agente intencional.

Merleau-Ponty refere-se a um sujeito encarnado, que se relaciona às coisas com seu corpo. É através desse corpo que ele entende outras pessoas e é também através desse corpo que ele percebe as coisas. Portanto, o significado de um gesto está interligado com a estrutura do mundo delineado nesse gesto. Se esse sujeito deve encarar um gesto de medo ou de raiva, ele não necessita, para entendê-lo, de lembrar-se dos sentimentos com os quais teve experiência quando utilizou esses gestos na sua própria vida.

O sentido dos gestos não é dado, mas compreendido através de um ato do espectador. A comunicação, ou compreensão dos gestos, é fruto da reciprocidade das intenções do sujeito e dos gestos dos outros, dos meus gestos e das intenções discerníveis no outro. O corpo é para Merleau-Ponty um sujeito e não um objeto.

Além disso, Merleau-Ponty afirma que não é do sujeito a responsabilidade pela razão, mas é do sujeito a responsabilidade de agir e de pensar no mundo. Boal, em *The Rainbow of Desire*, descreve o espaço estético, sendo que por estético deve-se entender aquilo que está relacionado aos sentidos, como em Freud em *Beyond the Pleasure Principle*. O espaço estético é definido por Boal (1995: 19) da seguinte forma:

O espaço estético passa a existir porque a atuação combinada de toda a audiência converge sobre ele, o atrai de forma centrípeta como um buraco negro. Esta força de atração é ajudada pela própria estrutura dos teatros e o posicionamento dos palcos, que obrigam todos os espectadores a olharem na mesma direção.

O espaço estético é, pois, criado de forma subjetiva pelo olhar dos espectadores dentro de um espaço objetivo e físico que é dividido em espaço para os espectadores e espaço para os atores. A noção de agenciamento é, portanto, muito importante na definição de espaço

estético. O teatro deixa de existir somente na objetividade dos tijolos e do cimento, das roupas e do cenário, e passa a existir na subjetividade e na prática dos atores. Ora, a situação da sala de aula é muito semelhante à do teatro, que tem um espaço objetivo (uma divisão, um lugar para a professora e um lugar para os alunos, uma separação física) e um espaço estético subjetivo, no qual ator e espectador podem coincidir na mesma pessoa. O espaço estético é dividido em duas dimensões: a dimensão afetiva (das emoções, sensações, pensamentos e das intensidades) e a dimensão onírica (dos sonhos). Além disso, apresenta três características: a primeira, a plasticidade que induz a memória e a imaginação (do presente e do futuro); a segunda, a dicotomia que possibilita a duplicação do self e a conseqüente observação do “self” que vê, fala e pensa com o corpo e com todas as suas partes; e por fim ele é telemicroscópico. O espaço estético tem plasticidade e por esta razão reforça a criatividade.

Vygotsky também fala em imaginação, criatividade e desejo (plasticidade de Boal) na criança e no adolescente. Geralmente, quando falamos em desenvolvimento da criança, pensamos no seu desenvolvimento intelectual, e não no seu desenvolvimento corporal (como um todo), sem nos preocuparmos com o fato de que cada avanço está relacionado a uma mudança de desejos, motivações, inclinações e incentivos. Na pré-escola, vários desejos e tendências que aparecem não podem mais ser realizados. Pode-se verificar isso observando que as crianças deixam transparecer muitos desejos seus na medida em que elas brincam, mas normalmente obedecendo a certas regras.

Uma reflexão sobre a consciência segundo Vygotsky nos mostra que consciência é um fator central na união de motivos e percepção sendo que cada percepção é um estímulo para a atividade. Cada situação é comunicada através da percepção que por sua vez não pode ser separada nem da atividade motivacional nem da atividade motora. A liberdade de ação que se inicia na pré-escola requer um longo processo de amadurecimento, no qual objetos e ação nascem de idéias e não de coisas. Esse processo leva à consciência. Uma ação externa parte do querer e da realização desse querer, pois ao pensar o indivíduo age. Portanto, as ações internas e externas não podem ser separadas, ou seja, a imaginação, a interpretação e a vontade são os processos internos

executadas pela ação externa. O brincar ensina a criança a desejar, relacionando seus desejos com um “self” fictício, através do papel desempenhado e das regras.

No adolescente, Vygotsky alega que o processo de imaginação e criatividade adquire uma interpretação errada, há uma falsa interpretação da fantasia que é vista como uma função exclusivamente emocional. Na adolescência, a curva do desenvolvimento intelectual e a curva do desenvolvimento físico seguem uma rota paralela. A adolescência também marca a transição do visual, o modo concreto de pensamento para um pensamento abstrato, em conceitos. A adolescência é também o período quando o sonhar acordado, o imaginário está mais presente entre o sonho real e o pensamento abstrato, passando do campo das imagens para o campo da imaginação. O adolescente substitui o brinquedo pela imaginação e a fantasia com a ajuda da concepção sensorial e de aspectos concretos e abstratos. A principal característica da fantasia na adolescência é a sua divisão em imaginação objetiva e imaginação subjetiva. Na adolescência, a curva do desenvolvimento intelectual e a curva do desenvolvimento físico seguem uma rota paralela. A adolescência também marca a transição do visual, o modo concreto de pensamento para um pensamento abstrato, em conceitos. A adolescência é, também, o período quando o sonhar acordado, o imaginário está mais presente entre o sonho real e o pensamento abstrato e passando do campo das imagens para o campo da imaginação. O adolescente substitui o brinquedo pela imaginação e a fantasia com a ajuda da concepção sensorial e aspectos concretos e abstratos. A principal característica da fantasia na adolescência é a sua divisão em imaginação objetiva e imaginação subjetiva:

Freud (1922: 2-3), por outro lado, considera o prazer e a ausência de prazer em relação à quantidade de excitação que está presente na mente. A falta de prazer corresponde a um aumento na quantidade de excitação e prazer a uma diminuição entre dois limites, o do prazer e do não prazer, sendo que estético se refere a sensação ou percepção. O princípio do prazer segue o princípio da constância que diz que há uma tendência à estabilidade; qualquer movimento psicofísico acima do limite da consciência é regido pelo princípio do prazer. Já sob a influência dos instintos do ego de autopreservação, o princípio do

prazer é substituído pelo princípio da realidade. A maior parte do não-prazer que sentimos está relacionado ao não-prazer da percepção, reconhecido como perigo. O prazer e a ausência de prazer, quando são sentimentos conscientes, estão ligados ao ego. Freud também afirma que um dos motivos que levam crianças a brincar está ligado ao que ele chama de motivo econômico se é útil para meu propósito ou prazer. No brinquedo a criança, através da repetição, desempenha um papel ativo, mesmo que a repetição não seja prazerosa. A obediência à compulsão de repetir é apoiada pelo desejo de trazer à tona o que foi esquecido e reprimido.

Freud e Vygotsky apontam para a mente (Freud fala em mente, mas designa a córtex do cérebro) como o local onde nossas sensações são registradas. Já Boal e os pós-modernistas, e como veremos as escritoras pós-estruturalistas Kristeva, Butler e Threadgold consideram que as sensações são registradas no cérebro, que é corporal e não somente mental. As sensações têm ligações umas com as outras e são gravadas no nosso cérebro, ou seja, tudo que o indivíduo sente, ele sente com os sentidos e com o cérebro. Como o corpo também é emotivo, as sensações de prazer ou dor podem nos levar a vários tipos de emoção. Além disso, o corpo também é racional, pensa e compreende. Há portanto, três regiões no nosso cérebro para sensações, emoções e pensamentos que se comunicam. Essas sensações, emoções e pensamentos podem ser conscientes, verbalizadas ou inconscientes, verbalizáveis. Um conceito também importante para Boal é o conceito de potencialidade dos atos. Nós permanecemos uma pessoa, mas podemos vivenciar nossa subjetividade de formas diferentes: propagando idéias, valores, gostos por osmose (repressão ou sedução), ou sendo um observador ativo que tem opção de escolha e pode vivenciar o fenômeno da metaxis (o estado de pertencer completamente e simultaneamente a dois mundos diferentes e autônomos).

Merece também destaque nesse cenário pós-modernista, Kristeva. Ela coloca o corpo não fragmentado, o corpo que significa, como o centro da sua teoria de significado. O sujeito falante e histórico, que tem a capacidade do prazer, é essencial para a análise proposta por Kristeva (1986: 27) “Uma teoria de significado deve necessariamente ser uma teoria do sujeito falante”, ou seja, na lógica semiótica da socialidade o sujeito

falante histórico está embutido (ver também Butler no capítulo 2). Ao estudar a linguagem como discurso enunciado pelo sujeito falante, a semiótica capta a natureza heterogênea da linguagem que, para Kristeva, é um processo de significação e não um sistema estático. Para estabelecer sua nova semiótica, sua nova ciência dos signos, Kristeva parte das idéias de Hegel, Marx e Freud. A prática lingüística, como ela a chama, é ao mesmo tempo sistema e transgressão (negatividade), um produto “guiado pela produção de som” e espaço social no qual a enunciação acontece.

Ao estudar ideologias (superestruturas externamente determinadas) como sistemas de sinais, a semiótica de Kristeva descobre que existe uma lei social geral que afeta a prática social “porque significa que é articulada como uma energia” (Ibid, 25). Semiótica para Kristeva deve dar conta de apreender na língua o que está ligado ao jogo, ao prazer e ao desejo, assim como lidar com o sujeito falante que tem corpo, consciente e inconsciente e que tem sua história, como nos mostra Butler. O significado como ato é parte desse sujeito falante e dividido, e não somente do ato do ego transcendental. É, portanto, fruto da prática, cuja divisão na unidade lógica se separa no corpo que significa e na ordem simbólica resultante da libido, a qual é revelada na disposição semiótica. Identificar essa disposição semiótica significa identificar a mudança no sujeito falante. Kristeva justifica a semiótica por uma necessidade histórica, ou seja, as mudanças no capitalismo, o renascimento de civilizações antigas (Índia, China) que levaram a uma crise do ego transcendental.

Threadgold, outra escritora pós-estruturalista, parte do conceito do habitus de Bourdieu e se preocupa com os conhecimentos situados de forma sócio-histórica que limitam nossa compreensão, não só de um determinado gênero social (conceito a ser discutido neste capítulo), mas nossa predisposição a vermos somente algumas coisas e outras não, criando um túnel que impossibilita a visão de “outras formas de ser no mundo” (THREADGOLD, 1993: 6). Threadgold também argumenta a favor de histórias ou narrativas encaixadas dentro de gêneros, que normalmente são efeitos de discursos nos corpos de sujeitos femininos e masculinos construindo essas subjetividades, sendo que o mesmo corpo fala linguagens diferentes, alegando que: “Halliday fornece formas de pensar

e explicar funções dentro de gêneros através de encaixes de orações. (...) Como as orações temos os gêneros e as narrativas” (Ibid, 16-7).

Na seção seguinte, discutirei como corpo, pós-modernismo e desejo se relacionam aos conceitos históricos, sociais e culturais de identidade, gênero e representação.

1.4 Identidade, Representação e Gênero Social²

No mundo pós-moderno no qual vivemos no qual o foco de estudo passou a ser o individualismo e as minorias (conforme discussão acima) estudos sobre identidade, representação e gênero social fazem-se necessários. Na pesquisa apresentada neste livro identidades de gênero são analisadas a partir da linguagem corporal e multimodal das alunas e alunos observados nas aulas de língua estrangeira. Rajagopalan (2005) ressalta a importância de se estudar a identidade pós-moderna num mundo pós-colonial de aprendizes de línguas estrangeiras.

Em primeiro lugar, devo ressaltar que a pesquisa sobre relações de gênero, e o conceito cultural e social de papéis sexuais encontra-se em uma quarta década. Segundo Caldas-Coulthard (1995) sua repercussão nos meios acadêmicos, principalmente nos países desenvolvidos e também no Brasil tem aumentado nas últimas décadas. Várias são as posições teóricas presentes na literatura em diferentes áreas do saber. Temos setores mais desenvolvidos como teorias feministas que começaram a se preocupar com as questões do feminino e de poder na sociedade e também outras áreas do conhecimento como filosofia, política, história, literatura, estudos culturais e de mídia, literatura, cinema e performance, antropologia, saúde e política social, direito e criminologia estudando o assunto gênero social feminino. Há ainda outras áreas do conhecimento como mulheres e trabalho, mulheres e desenvolvimento, mulheres e educação, mulheres e violência tratando do assunto tal sua importância no atual momento. A área de estudos de gênero social já está definitivamente estabelecida e sua importância reconhecida internacionalmente. Outros tópicos relacionados a

² Nesta parte contei com a colaboração de Cláudia Natividade Felipe.

minorias que têm sido estudados incluem masculinidade, sexualidade, raça e etnia.

Todas as teorias feministas e culturais contemporâneas colocam a linguagem como um tema central de suas investigações. A linguagem é nos dias de hoje, portanto, um assunto político. Isso porque a linguagem é um componente essencial em qualquer cultura humana. Ela codifica os valores e as preocupações dos grupos sociais transmitindo-os para as próximas gerações. Além do mais, é através das práticas discursivas que nos constituímos como sujeitos e nossas identidades são estabelecidas. Entretanto, estudos sobre gêneros sociais que consideram a linguagem multimodal são ainda incipientes e, ousado dizer, praticamente inexistentes.

A análise do discurso, a pragmática, a análise crítica do discurso, a semiótica social e os estudos feministas têm levantado questões fundamentais sobre as conseqüências e implicações do uso lingüístico em nossas interações. Vários trabalhos como, por exemplo, os de Deborah Tannen, Thorne, Kamarae e Henley (1983), Coates e Cameron (1990, 1995), Fairclough (1992), Kress (1985), Bourdieu (1999) entre muitos outros sugerem, por exemplo, que a linguagem é uma instituição cultural e social, na qual os papéis sociais são representados como discursos distintos ou discursos de poder. Por ser um sistema simbólico profundamente arraigado em estruturas sociais patriarcais e de poder, a linguagem em todas as suas modalidades não só reflete como também enfatiza as diferenças hierárquicas de poder, de sexo, de raça e de idade.

Para as pesquisadoras feministas, existem duas linhas teóricas sobre o status da mulher na sociedade: uma que vê as mulheres simplesmente como um grupo minoritário que é oprimido e marginalizado, e uma outra que vê as mulheres simplesmente diferentes dos homens. De acordo com Coates (1990) essas visões são refletidas nas duas linhas principais de pesquisa sobre diferença de gênero e linguagem: o método do domínio e da diferença. O primeiro interpreta as diferenças lingüísticas na competência comunicativa de mulheres e homens como reflexo do domínio masculino e da subordinação das mulheres. O método da diferença enfatiza a idéia de que mulheres e homens pertencem a subculturas diferentes, e as diferenças entre os sexos (considerarei principalmente a obra de Tannen) são interpretadas como

refletindo as subculturas diferentes de acordo com Coates (1990). Adotarei as duas visões em minhas análises. Ao mesmo tempo em que mostrarei diferenças nos discursos e modos semióticos evidenciados explicitarei diferenças de poder.

De acordo com Caldas-Coulthard, Spender (1990) é a mais famosa proponente da idéia que a linguagem por si só é um meio de opressão. Cameron e Coates (1990) insistem que os dois métodos de análise são importantes. Uma análise que ignore as dimensões de domínio e subordinação terá pouco poder explanatório. Por outro lado, as dimensões culturais irão sempre determinar o uso lingüístico. As subculturas femininas e masculinas não são divorciadas de estruturas de poder explanatório. As subculturas femininas e masculinas não são divorciadas de estruturas de poder. Segundo Thorne, Kamarae e Henley (1983) a meta política é a de desenvolver formas de discurso baseadas na visão alternativa que o poder é considerado como dominação e controle pode ser combatido através do uso consciente da linguagem. Desta maneira, ao usar estratégias que afirmem a organização característica encontrada em seus discursos, as mulheres transformam as assimetrias de gênero na comunicação. Uma análise crítica feminista tem, portanto, o objetivo não só de conscientizar atores sociais, mas também de transformar as relações de poder.

As relações entre as pessoas (os alunos de língua estrangeira), a performance de suas identidades sociais, as representações do gênero social e as negociações de poder imbricadas neste sistema de relacionamento chamam a atenção e são alvos da pesquisa deste livro. Tal problemática relacional, identitária e representacional é aqui abordada como forma de construção social historicamente localizada, compondo um contexto ideológico e político como discuti nas seções anteriores. Entendendo a linguagem corporal como fundamental para se estudar qualquer atividade humana, por estar ela relacionada com a veiculação de valores e a constituição de identidades sociais, investigarei estes fenômenos acima citados a partir do escopo teórico da semiótica social e da teoria da multimodalidade .

A pesquisa relacionada com as identidades sociais traz uma complexidade de assuntos a serem tratados. A constituição da identidade é um processo com diversas dimensões (física, emocional, cognitiva,

moral e social). Ela se dá através de um trabalho “interior”, a partir da economia psíquica do sujeito, e de um trabalho “exterior” a partir da relação do sujeito com seu meio sócio-histórico. Nesta pesquisa abordarei a construção social da identidade masculina e feminina situando-a como um fenômeno sócio-construcionista e pós-moderno e, acima de tudo com um caráter performativo. Investigarei as representações que homens e mulheres jovens, provenientes de uma escola pública de ensino de classes sociais diferentes, fazem do gênero social na comunicação do signo da receptividade. A investigação se deterá mais especificamente na forma como as identidades sociais masculinas e femininas são representadas e negociadas discursivamente. Para tanto, os estudos de gênero social serão uma ponte para a análise dos discursos sobre a receptividade masculina e feminina na linguagem multimodal. Entender a construção da identidade social como um fenômeno pós-moderno e performativo (BUTLER, 1990) nos coloca diante da possibilidade de fazer uma análise de processos macro-sociais e as negociações implicadas num nível micro.

O conceito de discurso se apresenta como uma ferramenta para entender o social e as interações humanas, bem como para entender a linguagem dentro da perspectiva dialética de constituinte/constituída de imagens, representações, conhecimentos, hábitos, identidades. Kress (1989) comenta que processos lingüísticos e sociais são totalmente conectados e os discursos se apresentam como um conjunto sistematicamente organizado que dá expressão aos significados e representam os valores de uma instituição. Além do mais, para Kress (1989) os discursos definem, descrevem e delimitam o que é possível dizer e não dizer e, por extensão, o que é possível fazer e não fazer com respeito à área de interesse daquela instituição.

A noção de que o significado é construído pelos participantes (BAKHTIN, 2000) e localizado em situações sócio-históricas particulares através de práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relação de poder é uma forma de perceber o discurso como prática social (FAIRCLOUGH, 1995, 2001; HODGE & KRESS, 1988; KRESS, 1989; KRESS & VAN LEEUWEN, 2001). Para Fairclough (1995) o discurso molda os indivíduos e as interações e é um modo de ação historicamente constituído e inserido em uma lógica dialética: ele (o

discurso) é socialmente formado e também forma socialmente. Para este autor o uso da linguagem é sempre, simultaneamente, constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças.

A semiótica social (HODGE & KRESS, 1988) propõe a abordagem do discurso com ênfase na ação social, no contexto e no uso. Semiótica é o estudo da semiose; os processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação (HODGE & KRESS, 1988:261). A semiótica social tem a ver com a semiose humana como um fenômeno social em suas origens, funções, contexto e efeitos. Ela abarca os significados socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade e em todos os períodos da história humana (HODGE & KRESS, 1988: 261). Para a semiótica social todas as relações sociais são constituídas por relações de poder e solidariedade – dimensões estas, complementares e opostas – que resultam em processos de conflito e luta e em mecanismos de resolução e mediação. As relações sociais são negociadas a partir de complexos ideológicos, cujas regras são reguladas pelo sistema logonômico. O sistema logonômico são regras de recepção e produção de significados e serão mais discutidas adiante.

No Brasil, trabalhos recentes como os de Moita Lopes (2002) que trata da identidade masculina, Magalhães (1995; 2000; 2003; 2005), Caldas-Coulthard e Van Leewen (2004) que analisam brinquedos que representam seres humanos e que transmitem significados específicos de gênero e Heberle (2004) que discute como contradições interdiscursivamente amalgamadas em revistas para mulheres servem de guia para a resolução de problemas femininos, tratam da questão da constituição da identidade feminina e masculina através das práticas discursivas. Em textos da década de 90 de Del Priore (1993) e Figueiredo (1993) a constituição histórica das identidades femininas é revisitada. Magalhães (2000) analisou a identidade da mulher como mãe em entrevistas médico-paciente. Já em seu trabalho de 2005 Magalhães aborda a representação da mulher como objeto sexual em peças publicitárias de revistas de grande circulação, a autora examina duas questões cruciais no estudo da construção da identidade de gênero: 1. como essas identidades são

construídas; 2. as relações de poder envolvidas na determinação de identidades de nas convenções discursivas da propaganda. Magalhães aponta que as representações femininas e masculinas mostradas nas propagandas são problemáticas “no sentido que se apropriam de mudanças de identidades de gênero para reforçar identidades tradicionais. Portanto, mulheres são freqüentemente representadas como dependentes dos homens, seu objetivo sendo construído como limitado a agradar os desejos dos homens”.

Na perspectiva do discurso como ação, (MOITA LOPES, 2002: 31) nos chama a atenção para o fato de que “a análise dos diferentes meios usados pelos participantes para agir no mundo através do discurso é tão importante quanto a análise dos significados construídos nesse processo”, já que pode nos indicar como os participantes vêem a si mesmos no mundo. Neste sentido entender a identidade social como performativa é fundamental (BUTLER, 1990) e, se o significado é uma construção social duas questões são centrais: alteridade e contexto (MOITA LOPES, 2002).

Para Bakhtin (2000) todo enunciado tem pelo menos duas vozes: a voz do eu e a voz do outro e a linguagem supõe um falante e um ouvinte entendedor. O ouvinte tem função ativa responsiva: concorda ou discorda, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. O falante está determinado à compreensão ativamente responsiva: uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução (BAKHTIN, 2001). A interação no discurso é determinante porque diz de “como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós” (MOITA LOPES, 2002:32). Isto significa que nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro. Para Bakhtin (2001: 320) “... escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva que determina a nossa escolha”.

A noção de que o significado depende do contexto nos diz como os participantes discursivos estão agindo no mundo em condições sócio-históricas particulares; o que dizemos está sempre em contexto. Isto significa que os participantes dependem do entendimento do contexto de situação e do contexto de cultura nos quais se inserem para se comunicar. Cameron (1998) comenta que a posição que cada falante

tem na interação e, obviamente sua posição de poder, é determinante para o sucesso ou fracasso da comunicação.

Outro ponto importante a ser considerado na linguagem é seu caráter representacional. Hall (1995) nos mostra que o sentido é produzido dentro da linguagem, ou seja, produzido pela prática. Assim, “representação é a produção de sentido através da linguagem” (HALL, 1995: 28). Para Hall (1990, citado em MOITA LOPES, 2002) devemos pensar a identidade como um processo de representação. Neste sentido a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo porque depende da interação discursiva e representacional que é por si só cíclica.

A visão de que a constituição da identidade social é um construto interacional e representacional nos coloca diante dos jogos de poder imbricados neste sistema. Foucault (1979) discutido anteriormente neste capítulo, traz uma reflexão importante sobre a constituição do poder e sua relação com regimes de saber. Para Foucault (1987) uma formação discursiva (saber) consiste em regras de formação de saberes que consistem em sistemas de dispersão e regularidades. Ele chama de regras de formação “as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas)” (FOUCAULT, 1987: 43). As regras de formação são “condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) de uma dada repartição discursiva” (FOUCAULT, 1987: 44). A constituição de saberes, a partir das formações discursivas é um ponto de tensão de poder. Para Foucault (1979) o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa em uma sociedade determinada. O poder se exerce a partir de inúmeros pontos permeados por relações desiguais e móveis. Não se pode fazer uma apreensão do poder, ele é essencialmente gerador de efeitos. Entender a natureza constitutiva dos discursos, a interdiscursividade e intertextualidade dos mesmos – o conceito de formação discursiva nos dá a noção de relação dialética necessária para entender tal proposição e nos coloca diante da visão da identidade como um construto social com jogos de poder constantemente organizados.

Foucault (1987) argumenta que as identidades não são escolhidas, mas inscritas em relações discursivas de poder.

Cameron et al (1988:19) concordam com Foucault quando afirmam que o “poder não é monolítico e não vai somente em uma direção”. Esta metáfora aponta para se considerar variadas dimensões de poder – por exemplo, classe, raça, etnia, gênero social, geração, sexualidade, sub-cultura – e, conseqüentemente, as simultâneas organizações identitárias possíveis para capturar as relações sociais. Portanto, “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas” (MOITA LOPES, 2002: 37).

Entender os textos como produto de processos de produção e distribuição sociais (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001) é a base para se traçar paralelos dinâmicos e históricos dos processos discursivos bem como entendê-los na sua lógica dialética. A análise crítica do discurso (da qual a semiótica social faz parte) se preocupa com os contextos de poder envolvidos nos discursos e interações como também com as maneiras através das quais a luta de poder molda e transforma práticas discursivas de uma sociedade ou instituição. O que se busca é identificar variedades, lutas e mudanças em congruência com processos históricos e sociais. Em resumo, as identidades sociais são construídas nos discursos, elas não estão nos indivíduos, mas emergem nas interações como práticas. Elas estão sempre em construção e, conseqüentemente, podem ser modificadas, ou seja, “podem ser reposicionadas” (Moita Lopes, 2002:37). Entender como as identidades sociais são representadas e negociadas pode ser amparada pela análise textualmente orientada proposta por Hodge & Kress (1988) Halliday (1985, 1994, 2004), Kress & van Leeuwen (1996, 2001) como veremos a seguir.

Retomando a discussão o conceito de gênero é um construto analítico que diz respeito à organização social dos sexos. O plano conceitual central para se entender o gênero passa pela diferenciação entre sexo e gênero sendo que o primeiro se refere às características e diferenças biológicas que correspondem a homens e mulheres e o

segundo se refere às construções sociais e culturais que se desenvolvem a partir dos elementos biológicos. Judith Butler (1990) comenta que o gênero não é um atributo fixo dado a alguém e deve ser visto como uma variável fluida que muda em diferentes contextos e tempos. Butler (1990) argumenta que o sexo (macho, fêmea) parece ser a causa do gênero (masculino, feminino), que por sua vez causa o desejo (direcionado ao outro gênero). Isto parece uma construção binária e Butler – seguindo a inspiração de Foucault – quebra esta lógica dizendo que o gênero e o desejo são flexíveis, livres e não causados por outros fatores. Butler diz (1990: 25) “não há identidade de gênero atrás de expressões de gênero; a identidade é constituída performativamente pelas várias expressões”. Em outras palavras, gênero é uma performance, é o que fazemos em situações e formas diferentes mais do que o universal “quem é você?”. A autora acrescenta que a configuração cultural do gênero é tomada como naturalizada e hegemônica e afirma que apesar disto podemos encontrar mobilizações, subversões, confusões e uma proliferação de gêneros e, conseqüentemente, identidades. A idéia da identidade não deve ser conectada com uma essência, mas com um caráter performativo e construído.

De forma similar, Scott (1995: 16) sugere que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Scott comenta que tais proposições estão imbricadas e devem ser consideradas analiticamente. Como elemento constitutivo das relações sociais, a categoria analítica de gênero permite a leitura de fenômenos sociais a partir de vários ângulos. Primeiro considerar os símbolos culturalmente disponíveis como portadores de representações simbólicas e, freqüentemente contraditórias sobre uma realidade ex: a imagem de Eva e Maria dentro da tradição cristã do ocidente. Em segundo lugar “os conceitos normativos que põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, que se reforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas” (SCOTT, 1995:14). Estes conceitos são veiculados pelas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas, jurídicas e tomam a forma de uma oposição binária. Scott (1995) chama a atenção para este ponto dizendo que estas afirmações normativas estão sujeitas à confrontos e mudanças e devem

ser foco das pesquisas que incluem a leitura do gênero. De forma semelhante Hodge & Kress (1988) fazem uma análise semiótica deste aspecto. Um terceiro ponto importante a ser considerado é a conexão do conceito de gênero com práticas políticas ampliando a influência de tal conceito para a leitura dos fenômenos da sociedade moderna tais como o mercado de trabalho sexualmente segregado, a educação diferenciada e o sistema político cujo sufrágio universal faz parte do processo de construção de gênero. O quarto aspecto do gênero é a questão da identidade subjetiva – legado da psicanálise – e Scott (1995) afirma que tal tipo de teoria não inclui o questionamento histórico necessário para a leitura do gênero e, as pesquisas relacionadas com a temática de gênero devem incluir as análises das “maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente situadas” (SCOTT, 1995: 15).

A respeito da segunda proposição, de que o gênero é uma primeira maneira de dar significados às relações de poder Scott (1995: 15) explicita que:

Seria melhor dizer: o gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter construído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas.

E (1995:18) acrescenta que:

Estabelecidos como um conjunto de objetivos de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder (controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção de poder em si mesmo.

Os estudos de gênero se configuram como uma crítica teórica e como um movimento social surgido num momento histórico que vivemos, a pós-modernidade, e que se compõe pelo questionamento das dimensões “subjetivas” e “objetivas” da política, dos sujeitos e do social

dando visibilidade a novas arenas da vida social, a saber, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão sexual de tarefas e o cuidado das crianças (HALL, 1997). De forma sintética os estudos de gênero serão empregados nesta pesquisa para investigar os mecanismos utilizados pelos participantes para criar efeitos de identidade e de relacionamento com o mundo.

Trabalhos da área de estudos de discursos e identidades masculinas são menos comuns que aqueles que tratam da representação da identidade feminina. Entretanto estudos culturais e sociológicos da constituição de identidade social do gênero masculino podem ser encontrados. Partirei do pressuposto de que sabemos o que significa “ser um homem” porque há uma representação da masculinidade como um conjunto de significados socialmente naturalizados. Como apontei anteriormente, uma representação é um discurso, “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 1995). Assim, os discursos quando constroem sentidos fazem com que possamos nos identificar e construir identidades. Em tempos de múltiplas construções discursivas sobre a identidade masculina e o aparecimento do discurso que delinea o “novo homem”, podemos perceber como construções da identidade masculina são pensadas, e quais as representações a definem.

A identidade masculina passou a ser tema, principalmente após o advento do movimento feminista que discutia as relações de gênero. Antes, os homens brancos, de classe média quando se olhavam no espelho se viam como seres humanos universalmente generalizáveis. O homem não teria gênero e de forma muito distinta dos pobres, negros, mulheres, gays e todos os “diferentes” sua identidade era fixa e estruturada. A partir dos anos 70 os homens passam a se integrar no debate sobre gênero desenvolvendo outros discursos sobre a masculinidade. Nolasco (1993: 11) comenta que descobriu nos depoimentos dos homens “solidão, sofrimento e uma tensão premente, difícil de ser identificada e assumida no cotidiano”. Assim, segundo Oliveira (1998) solidão, sofrimento, angústia, tensão premente, fragilidade, insegurança, problemas de identidade, opressão através do processo de socialização, inabilidade para manifestação de sentimentos, etc.têm recorrência freqüente nas falas, artigos, reportagens e outros meios de comunicação que delinham

um homem vítima. Resgatado das análises sociológicas, o conceito de papel social masculino era o protagonista de muitas análises e o responsável pelo sufoco de “self íntimo” – conceito advindo das teorias psicológicas. Segundo esta corrente vitimária (OLIVEIRA, 1998) somente após a liberação dos homens da estressante masculinidade tradicional é que se poderia acabar com os desconfortos por ele criado. Este tipo de junção de conceitos – sociológico e psicológico – e a problemática da estrutura social capitalista, a manutenção do *status quo* e a cultura do trabalho seriam as responsáveis pelo desenvolvimento da identidade masculina oprimida.

A imagem de um novo homem é construída a partir da identificação de que eles também se preocupam com a aparência física, mostram emoções e “valorizam com mais desembaraço o aspecto afetivo na relação com a família e os amigos” (Revista *Veja*, 2003). O novo homem ou o macho de século XXI é aquele que “desenvolveu a sensibilidade, interessa-se mais pelos filhos, assume e exhibe emoções, preocupa-se com a aparência, aprecia culinária e apurou seu senso estético. É forte mais tem estilo”. (Revista *Veja*, 2003: capa).

Outros discursos sobre a masculinidade têm maior enfoque na dinâmica das relações analisando a estrutura de poder que as fundamenta deslocando o homem da condição de vítima. O conceito de masculinidade hegemônica aparece nestas análises como a busca constante de legitimação da estrutura de poder sustentando a identidade masculina. Luis Bonino (1996) chama a atenção para o desenvolvimento dos “micromachismos” que segundo o autor são “mini obras interpessoais usadas pelos homens para dominar as mulheres” e partes “invisíveis” da relação cotidiana tais como: intimidações, tomada repentina de mando de exercício, apelação ao argumento lógico, insistência abusiva, abuso da capacidade feminina de cuidar, exploração emocional, dentre outros. Neste sentido, é preciso problematizar as formas “invisíveis” do poder que se materializam nos discursos. Segundo Oliveira (1998) não se trata de negar as mudanças discursivas e, necessariamente práticas ao falar sobre a identidade masculina, mas questionar o alcance das mesmas.

Este tipo de aporte teórico nos faz questionar sobre o alarde do “novo homem” podendo ser pensado enquanto mudança apenas no “estilo” de ser masculino e muito restrito ao segmento da classe média

sem alterações substanciais no contexto das relações de poder que permeiam as relações de gênero (OLIVEIRA, 1998). Para além de tais discursos é importante buscar quais os mecanismos de poder estão em jogo em tal construção. O trabalho de Foucault fornece preciosas pistas para a investigação deste fenômeno e, principalmente, para percebê-lo como forma de construção hegemônica. Aqui, o que podemos chamar de “crise de identidade” a julgar pela diversidade dos discursos, pode ser chamada a responder em quais pontos está alterando as relações de gênero e em quais pontos está trabalhando para a constituição da identidade masculina ainda intimamente conectada com as estruturas de poder da masculinidade hegemônica. Nolasco (1993) lista algumas macro-estruturas pelas quais a identidade masculina tem sido socializada: o desempenho sexual, a relação com o trabalho, o imaginário heróico, a homofobia, a hostilidade com relação à mulher e a paternidade.

Entender os textos como resultado de processos de produção e distribuição sociais (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001) é a base para se traçar paralelos dinâmicos e históricos dos processos discursivos bem como entendê-los na sua lógica dialética. A análise crítica do discurso e a semiótica social se preocupam com os contextos de poder envolvidos nos discursos e interações como também com as maneiras através das quais a luta de poder molda e transforma práticas discursivas de uma sociedade ou instituição. O que se busca é identificar variedades, lutas e mudanças em congruência com processos históricos e sociais. A teoria da multimodalidade nos fornece instrumentos para uma análise da linguagem corporal e dos processos históricos e discursivos em contextos de poder.

1.5 A Semiótica, a Semiótica Social, a Semiótica do Discurso e a Multimodalidade

Ao tratar do conceito de semiótica é indiscutível citar como seu pioneiro, Saussure. Ele visualizou uma disciplina que estudaria os signos no meio da vida social partindo dos conhecimentos da psicologia geral e da psicologia social. A semiótica é, portanto, concebida como “uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social. Ela nos

ensinará em que consistem os signos, que leis os regem” (SAUSSURE, 1975: 24). Roland Barthes também define a semiótica como sendo a ciência geral de todos os sistemas de signos. Thomas Sebeok, por outro lado, assinala que a semiótica surgiu das primeiras tentativas de médicos do mundo ocidental de entender como “... a interação entre corpo e mente opera dentro de domínios culturais específicos. Na realidade, o uso mais antigo do termo, foi aplicado ao estudo de padrões de estudo de sintomas fisiológicos observáveis induzidos por doenças específicas” (SEBEOK, 1994: xi).

A semiótica é vista, portanto, desde os primórdios da civilização ocidental, como um processo de diagnose mostrando que há uma ligação intrínseca entre o corpo, a mente e a cultura. Segundo Sebeok, o processo que liga esses três elementos da existência humana chama-se semiótica, a produção e interpretação dos signos ou, como prefere definir:

Semiótica é o termo comumente utilizado para se referir ao estudo da capacidade inata de seres humanos produzir e entender signos de todos os tipos (desde aqueles que comumente foram usados para se referir ao estudo da capacidade inata dos seres humanos de produzir e entender signos de todos os tipos, desde aqueles que pertencem a sistemas de sinalização fisiológica a aqueles que revelam uma estrutura simbólica altamente complexa).

Sebeok, portanto, afirma que a semiótica baseia-se na capacidade inata do cérebro de produzir transformações mentais a partir das nossas experiências corporais e codificá-las em forma de signos ou sistemas de signos. Os signos são, pois, a base do pensamento humano e da comunicação. Eles podem ser, segundo Sebeok, qualquer marca, movimento corporal, símbolo, etc, usados para expressar pensamentos, informações, ordens, etc.

Saussure por outro lado, define o signo em função do signo lingüístico. A língua é definida como “um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas” (SAUSSURE, 1975: 24). O signo lingüístico é definido em termos da impressão psíquica de um som, a representação desse som:

uma entidade psíquica de duas faces (...). Chamamos de signo a combinação do conceito e da imagem acústica (...). Propomo-nos a conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante (...).

Vale também ressaltar que o significante é imotivado, isto é, "(...) arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade." (SAUSSURE, 1975: 83). O signo lingüístico é portanto arbitrário e difere do símbolo que nunca é completamente arbitrário. Charles Peirce define signo como sendo tudo aquilo que representa outra coisa, ou seja, que está no lugar de outra coisa. Sem o signo, a comunicação seria praticamente impossível pois uma mensagem é composta por uma seleção de signos dentro de um repertório. A grande contribuição de Peirce foi a inclusão da noção do interpretante no processo semiótico. Por interpretante entende-se a interpretação particular do indivíduo da relação triádica signo, objeto e interpretante inerente à semiose. O interpretante é um signo criado na mente do receptor da mensagem e o objeto é a coisa representada. Portanto, para Peirce:

Um Signo é tudo aquilo que está relacionado com uma Segunda coisa, seu Objeto, com respeito a uma Qualidade, de tal modo a trazer uma Terceira coisa, seu Interpretante, para uma relação com o mesmo Objeto, e de modo tal a trazer uma Quarta para uma relação com aquele objeto na mesma forma, ad infinitum. Se a série é interrompida, o Signo, por enquanto, não corresponde ao caráter significante perfeito. Não é necessário que o Interpretante realmente exista. É suficiente um ser in futuro...o ser in futuro aparece em formas mentais, intenções e expectativas (PIERCE, 19 :28).

Deve-se salientar que entre o interpretante ou referência e o signo existem relações de causa. O signo é parcialmente causado pela referência feita e por fatores sociais e psicológicos. Esses fatores podem ser detectados ou constatados através dos efeitos causados pelo signo sobre a atitude do receptor e de terceiros. Entre o interpretante e o objeto, também existe uma relação. Em sua definição, Peirce apresenta o signo como o Primeiro, o nível do sensível; o objeto como sendo o Segundo,

o nível do evento; e o interpretante como um Terceiro o nível da razão. Segundo Sebeok, a primeira distinção feita por Pierce entre objeto e signo levanta algumas questões sobre a nossa forma de ver a realidade. Em primeiro lugar, a semiose (as regras e leis às quais os processos dos signos estão sujeitos) requer dois elementos interagindo o observador e o observado. Sebeok (1994: 12) comenta que para adquirirmos qualquer tipo de informação um longo e complexo processo cognitivo acontece até que a transmissão de signos de um objeto de interesse do observador até o sistema nervoso central. O cérebro que é em si um sistema de signos está ligado ao mundo putativo dos objetos.

Quanto ao interpretante Pierce aponta as seguintes caracterizações: cada signo determina um interpretante que é em si mesmo um signo;

- um interpretante pode ser ou um signo equivalente ou um signo mais desenvolvido esta é a grande novidade de Pierce que permite uma compreensão maior do objeto que está próximo ao indivíduo;
- interpretantes são signos que marcham em direção à desintegração da mente. E as seguintes generalizações, quanto aos signos podem ser feitas: são relações intencionais de significar; os signos se originam do desenvolvimento de outros signos; • o universo é exclusivamente composto de signos; • o signo é constituído de duas partes indispensáveis: a parte perceptível ou sensível- o significante (que ocasiona um impacto auditivo, visual etc. nos órgãos sensoriais do intérprete) e o conteúdo significado – a parte inteligível ou racional.

Retomando o conceito de semiótica e de sua função diria que o objetivo principal da semiótica é dar conta de trocas de mensagens, quaisquer que sejam essas mensagens, em outras palavras, a comunicação. Uma mensagem, por outro lado, pode ser um signo ou uma cadeia de signos transmitidos por um produtor de signos ou fonte, para um receptor de signos ou destinatário cujo cérebro produz transformações mentais a partir de experiências corporais e as codifica em forma de signos. Nessa comunicação através de signos, o ser humano se distingue das outras espécies, dada sua característica única de ter dois tipos de repertórios separados de signos a sua disposição: o verbal e o corporal. Sebeok (1994: xv) destaca com bastante veemência que a linguagem “é a principal conquista do processo semiótico

transformacional do trio corpo-mente-cultura, (...) mas não é sempre superior ao modo não-verbal (...). A comunicação deve ser pensada na sua totalidade”. Sebeok também destaca o fato de que o modo não-verbal é instrumento de sobrevivência dos bebês e crianças pequenas e que a medida que o indivíduo se torna adulto ou velho, o sistema de signos não verbais não se atrofia, muito pelo contrário os dois sistemas (verbal e não-verbal) tornam-se extremamente interligados, chegando a se complementarem ou até a se suplementarem ao longo da vida do indivíduo estando portanto no mesmo nível. A interação e a comunicação entre seres humanos se dá, portanto, por meio da troca de mensagens verbais e não- verbais; ora prevalece um sistema ora outro. Os dois tipos de sistemas de mensagens e de signos são produzidos e recebidos pelo corpo e guardados no cérebro, que é também parte do corpo, permitindo assim a idéia de que o corpo é visto como um todo e fragmentado em suas várias partes (que juntas formam esse todo) sem considerar a mente ou o espírito como uma entidade a parte e superior ao corpo como nos mostram também Kress e Van Leeuwen (1996).

Complementam o estudo da semiótica, os estudos da semiótica social de Halliday e Hodge & Kress. As duas teorias partem da noção de semiótica inicialmente definida por Saussure como mostrei antes-a ciência da vida dos signos na sociedade. Hodge & Kress partem desse conceito embora eles o descrevam como sendo muito simples e muito abrangente. Ao mesmo tempo criticam o conceito pois, enfatizam as estruturas, os códigos, o sistema, o produto e a forma, e não as funções e seus usos sociais, os participantes e a interação entre os mesmos na prática social, dimensões que consideram intrínsecas aos sistemas semióticos. Além disso “atribui poder ao significado e não significado ao poder (...) desliga a semiose da sociedade, e a semiótica do pensamento político” (HODGE & KRESS, 1988: 2).

Hodge & Kress partem, portanto, do conceito da semiótica, ou como mostrei, do estudo da semiose e dos processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de significados em todas as suas formas, usados de maneiras diferentes por agentes da comunicação. Com o intuito de definirem seu conceito de semiótica social, que está relacionado à semiose do ser humano como fenômeno

social assim como a suas fontes, funções, contextos e efeitos, eles afirmam que a semiótica social está também relacionada aos significados sociais, construídos através de todas as formas e meios semióticos existentes na “paisagem semiótica” (KRESS et al, 1995; KRESS & VAN LEUWEEN, 1996, 2001). Essa paisagem semiótica é vista como formas e meios de representação e de comunicação através de textos e práticas semióticas na vida social, e através da história. Hodge e Kress (1988: 261) enfatizam que: “a comunicação entre máquinas...estariam dentro do escopo da semiótica social uma vez que, máquinas são produtos da intencionalidade humana e servem funções sociais”.

Além disso, a semiótica social Hodge e Kress (1988: 262) é composta de elementos, ou seja, as dimensões sociais e referenciais que, por sua vez, devem ser descritas em termos do plano mimético “que implica em alguma(s) versões da realidade um possível referente” e o plano semiótico “que implica num evento semiótico, ligando produtores e receptores e significantes e significados numa relação significativa”. O plano semiótico é um contexto indispensável para o plano mimético assim como o plano mimético é um constituinte indispensável do plano semiótico e a interação de ambos é imprescindível para a produção de significados, mesmo que contraditórios ou conflitantes. A menor unidade independente de significado, como ressaltai quando da discussão do conceito de signo, é a mensagem que deve ter existência material de duas unidades de significado, ou seja, de signos organizados na estrutura sintagmática. Um sintagma por sua vez é uma combinação significativa de signos no espaço-tempo. O signo é uma parte do plano sintagmático composto do significante, sua realização material numa mensagem e do significado, o referente, que é construído a partir do significante. Para a fixação desse signo que é socialmente motivado, é necessária a interação da estrutura sintagmática e da estrutura paradigmática. Estruturas paradigmáticas são conjuntos organizados de escolhas, e o significado paradigmático de um signo é derivado de um conjunto de significados que são escolhidos, afirmados ou negados no processo de escolha no contexto daquela estrutura.

Além dos conceitos apontados acima, outros como ação, produção, complexos ideológicos, poder e solidariedade são

importantes na semiótica social. Hodge e Kress partem de uma concepção marxista e de seus pressupostos sobre sociedade, de ação e significado para definir esses conceitos. Dentro dessa concepção, o mundo material é fonte da consciência, ou seja, de agentes, objetos e forças oriundos do mundo material e social, sendo que formas de comunicação correspondem a certas formas de organização social. Na sociedade capitalista atual, a desigualdade na distribuição de poder e de bens gera resistência em muitos encontros sociais dentro de estruturas sociais. Essa necessidade de dominação e resistência gera o conceito de ideologia. Hodge & Kress (1988: 3) preferem falar em complexos ideológicos que traduzem a contradição existente nas formas ideológicas. Complexos ideológicos por sua vez são definidos como:

um conjunto contraditório de versões funcionalmente relacionadas do mundo, impostas através da coerção no lugar de seus próprios interesses ou oferecidos de forma subversiva por outro grupo social na tentativa de resistência de seus próprios interesses.

Os complexos ideológicos mantêm as relações de poder ou controle social e solidariedade e representam a ordem social existente, ou seja, tanto do dominador quanto do subordinado o que gera uma contradição dentro do complexo. Os complexos ideológicos são também construídos para restringir o comportamento social. As mensagens e o sistema logonômico (conceito discutido mais adiante) regulam o funcionamento desses complexos ideológicos.

Kristeva também é defensora da semiótica como sendo uma ciência das ideologias que possibilita que o texto não seja autônomo, mas seja indagado e dele sejam obtidas as propostas esperadas quanto a sua significação. O texto não é fechado, mas fornece pistas a partir da sua estrutura interior. Assim sendo, os conceitos de texto e discurso passam a ser bastante importantes na semiótica social e, posteriormente, na semiótica do discurso ou na teoria da multimodalidade. Texto, para Hodge & Kress (1988: 6) é um conceito utilizado “num sentido semiótico estendido que se refere a estrutura de em mensagens ou traços de mensagens que tem unidade” e discurso se refere ao “processo social no qual textos estão encaixados”. A respeito de textos, Kress (1989: 12)

acrescenta que os mesmos são manifestações do discurso e lugares de tentativas de resolver problemas. Em termos de estrutura mostram diferença discursiva. “Onde não há diferença não existe texto”. Fairclough, por outro lado, alega que a divisão entre texto e discurso, entre produção de texto e interpretação muitas vezes se fundem conseqüentemente, fala-se tanto em análise do texto quanto em análise da prática discursiva. A noção de discurso de Hodge & Kress (1988, 1993), Kress (1989), Fairclough (1989, 1992) e Kress & van Leeuwen (1996, 2001) é oriunda da noção de discurso de Foucault (já discutida neste capítulo) e refere-se a diferentes formas de estruturar áreas do conhecimento e da prática social, a processos sociais nos quais textos estão encaixados ou a modos sistematicamente organizados de falar que dão significado e valor a uma determinada instituição. Os tipos de discurso estão relacionados a estruturas sociais e a instituições sociais, aos papéis sociais que o indivíduo desempenha ou como Fairclough 1989; Henriques et al 1984 preferem chamar, à tomada de posição do sujeito, melhor dizendo: o indivíduo é aquilo que ele faz, é sua ação.

Na sala de aula, Fairclough (1989: 38-9) considera que: “ao ocupar determinadas posições de sujeito, professores e alunos as reproduzem; ao ocuparem essas continuam a fazer parte da estrutura social. Então, o discurso ao mesmo tempo determina e reproduz a estrutura social. Nesta pesquisa, a aula será tratada como um gênero discursivo. Vários autores vêm tratando do assunto, mas minha opção neste trabalho será o conceito de gênero de Kress (1989) e Threadgold (1995) que parecem se complementar. O conceito desses autores considera o contexto de cultura (todo o background cultural). Os outros conceitos de gênero, como o de Hasan (1989) e o de Martin & Rothery (1993), cujo conceito de previsibilidade no gênero é ponto central, definem gênero levando em conta somente o contexto de situação (que especifica o registro o ambiente do texto) e não o contexto de cultura (todo o background cultural) definidos por Halliday (1989: 6-7). Como afirmei acima, a opção pela utilização do contexto de cultura em suas análises é razão pela qual adotei as concepções de gênero de Kress e de Threadgold. Martin & Rothery definem gênero como sendo diferentes tipos de registros (uma configuração de significados) e Hasan (1989: 106) como o potencial

semântico específico que tem uma relação lógica com a configuração contextual sendo sua expressão verbal. Textos que pertencem a um mesmo gênero podem variar na sua estrutura mas têm elementos obrigatórios comuns contexto de cultura. Kress, por outro lado, define gênero considerando tanto o contexto de situação quanto o contexto de cultura como um processo e uma interação social, como uma convenção, uma evolução histórica como em Bakhtin (1992) e, também, dependente das instituições e de seus discursos, sendo que discursos opostos e contraditórios se encontram na resolução. Theadgold (1993: 6) acrescenta ao conceito de Kress a dimensão das narrativas ou histórias encaixadas como foi discutido nesse capítulo e critica os teóricos do gênero como Martin que não vêem a diferença ao considerarem somente a previsibilidade dos gêneros.

Halliday (1989: 44) nos mostra que tentamos entender a linguagem para saber como ela funciona ou para entender o que as pessoas fazem com ela. Uma teoria funcional da linguagem evidencia o fato de que a linguagem é moldada por seus objetivos. Quando nos dirigimos a uma pessoa, nós o fazemos através da voz ou dos gestos, é um ato de significado que terá dois objetivos distintos para que uma ação seja executada ou para que experiências sejam compartilhadas. Essas duas formas de significado são as chamadas meta-funções da teoria sistêmica, ou seja, as funções interpessoal e ideacional que são definidas da seguinte forma: a função interpessoal é a função do fazer e a função ideacional a função do aprender e do pensar.

Venho argumentando contra a noção da linguagem verbal, do signo lingüístico como sendo o único meio de representação e de comunicação na nossa sociedade letrada. Kress et al (1995) atacam essa posição calcada no logocentrismo baseando-se, em primeiro lugar nas teorias feministas principalmente a de Kristeva e Threadgold (que argumentam que o logocentrismo é o maior efeito e o grande suporte das estruturas patriarcais) e nas práticas de comunicação do dia-a-dia.

Kress & van Leuween (1996: 23) na sua gramática do design visual, adotam as metafunções de Halliday alegando que elas não são específicas da linguagem verbal e podem ser aplicadas a todos os modos semióticos, pois, se prestam a descrever qualquer sistema

semiótico. Os autores afirmam que uma vasta gama de opções, de diferentes formas como, por exemplo, vários objetos podem ser representados e relacionados uns com os outros (a função ideacional). Da mesma forma podem ser capazes de projetar uma relação social específica entre o produtor, a pessoa que vê e o objeto representado (função interpessoal). É o que acontece no exemplo dado pelos autores:

Uma pessoa retratada pode se dirigir ao observador olhando diretamente para a câmera. Isso transmite um sentido de interação entre a pessoa retratada e o observador. Mas pessoas retratadas podem também ser viradas em direção contrária ao observador, e isso comunica ausência do sentido de interação.

A gramática do design visual e a noção da multimodalidade serão discutidas com mais detalhes no capítulo que se segue. Entretanto faz-se necessário responder neste momento a pergunta: *o que vem a ser multimodalidade?*

Em primeiro lugar, a teoria da multimodalidade é uma forma de semiótica e tem suas raízes na semiótica social: é uma teoria para a análise de sistemas de signos, ou modos de comunicação. Seu objetivo é entender como comunicamos uns com os outros de várias formas inclusive como já mostrei neste livro utilizando nosso corpo como forma de mediação (fala, gestos, dança, teatro, etc.). Outra forma de mediação na comunicação é a utilização das várias tecnologias, tais como, e escrita, o design visual, filmes, internet e assim por diante. A teoria busca princípios semióticos comuns a todas as formas de comunicação relevantes em um determinado momento.

A teoria da multimodalidade é também uma teoria funcional (LEMKE, 2002). Todo ato comunicativo tem três funções sociais: a representacional que representa algum aspecto do mundo, a orientacional que estabelece relações entre os participantes que estão comunicando e a organizacional, que organiza a comunicação em forma de texto de forma que ele seja coerente e coeso com unidade conceitual e estrutural. Outra característica da multimodalidade é sua estratificação comunicativa. Kress e van Leeuwen (2001) propõem que textos são parte de conjunto dinâmico de processos de produção, interpretação e reprodução. Esses processos podem ser sistematizados

em quatro formas de estratificação: discurso e design, relacionados aos conteúdos da comunicação e produção e distribuição, relacionados às tecnologias da comunicação.

Discurso pode ser definido como conhecimento de algum aspecto da realidade. Kress e van Leeuwen exemplificam discurso ao descreverem o quarto de menina Stephanie mostrado na revista de decoração *House Beautiful*. Os autores alegam que o quarto de uma criança está ligado ao discurso da família. Discursos são conjuntos de conhecimentos construídos; no exemplo temos discursos sobre quem forma a família, o que os membros da família fazem (juntos ou separados) e onde e se pessoas que não pertencem á família participam dessas ações. Muitos discursos estão associados a classes sociais, grupos étnicos ou gêneros sociais e segundo Bourdieu (1999) ainda em formação. O quarto de Stephanie está associado a discursos de classe média e de gênero. Os brinquedos mostrados no quarto são de menina, apropriados para meninas de três anos num ambiente que detalha o que crianças de classe média fazem em seus quartos com sofás multicoloridos onde Stephanie pode se sentar e ler, um quadro negro onde pode escrever e tem um teatro miniatura com o qual brinca com suas amigas. Já Noel um menino de três anos é mostrado com seus carros de brinquedo. Will brinca com seu trenzinho; Stepahnie estuda, lê, canta e dança, mas nunca brinca com seus brinquedos, uma atividade mostrada como sendo masculina. Discursos não só fornecem versões de quem faz o que, quando e onde, mas também acrescenta avaliações e interpretações dos argumentos das versões.

Design, por sua vez agrega dois aspectos ao discurso: contextualiza o discurso colocando-o num contexto de interação comunicativa (de ensinar, contar uma história, dar conselhos, etc.) e seleciona que modos semióticos serão utilizados para realizar os aspectos da interação comunicativa.

A produção envolve a escolha do meio (o corpo neste estudo) para que os modos, os recursos (gestos, olhar, postura, etc.) possam ser realizados através de modos materiais. A distribuição se refere à reprodução, disseminação e transformação de textos.

1.6 O Signo da Receptividade

No início deste capítulo descrevi as diferentes visões que descrevem a interação na sala de aula. Salientei o fato de que, apesar das visões de interação estarem baseadas em paradigmas diferentes, as visões mais recentes não abandonam os elementos de análise dos primeiros. Isso quer dizer que a fala sempre foi considerada como o elemento principal de análise de todos os autores. Numa tentativa de considerar em minha análise da interação na sala de aula elementos não abordados pelos autores mencionados detectei alguns desses elementos que serão, por conseguinte analisados. Após a discussão dos pressupostos teóricos, nos quais esta pesquisa está alicerçada, faz-se necessário mencionar esses elementos. A importância do corpo e dos vários modos de representação e de comunicação, a multimodalidade, levou-me a perceber a necessidade de uma análise dessa linguagem corporal que não relegue a importância da fala. Em consequência desse movimento da linguagem verbal, da fala para todos os seus modos de representação e comunicação, torna-se necessário um outro movimento, o da análise lingüística para a análise semiótica de todos os signos não só os lingüísticos, mas os corporais. Outro elemento a ser considerado nesta análise do gênero discursivo da sala de aula é o tipo de contexto abordado pelos diversos autores. Nas várias perspectivas apresentadas somente o contexto de situação é levado em conta. Resta fazer-se uma análise que considere tanto o contexto de situação que descreve como as situações são socialmente construídas, o ambiente do texto, quanto o contexto de cultura. É esse contexto que fornecerá as respostas quanto aos discursos e ideologias, quanto a todo o background cultural envolvido na produção do texto da interação. Um aspecto importante proposto por Allwright & Bailey (1991) no estudo da interação, a receptividade como um produto da interação não foi ainda estudado como tal.

Passarei em seguida a descrever esse conceito tal como foi definido por Allwright & Bailey (1991:157) e depois tratarei das inadequações das propostas de estudar o conceito. Assim, receptividade, segundo esses autores é:

(...) um estado da mente se permanente ou temporário ou isto é, aberto is open á experiência de tornar-se um falante de outra língua, a língua de outra pessoa. Por receptividade nós não entendemos somente uma aceitação pacífica; ao contrário uma abertura ativa, uma vontade de encontrar a língua e a(s) cultura(s) que ela representa.

A receptividade é também um estado psicológico que se estende num contínuo de atitudes e comportamentos. O contrário do estado de receptividade seria a criação de defesas ao se sentir ameaçado pela experiência. Esse estado de receptividade ou de defesa pode ser causado por diferentes aspectos: 1. O professor é visto como pessoa ou por sua forma de ensinar; 2. Os colegas mais proficientes podem sentir que a interação com os menos proficientes seja irrelevante ao passo que, os menos capazes podem sentir-se inferiorizados; 3. O conteúdo do curso; 4. O material de ensino (que pode ser pouco interessante); 5. Ser um aprendiz de sucesso ou não (alunos desencantados se fecham diante da possibilidade de obter sucesso); 6. A idéia de se comunicar com outras pessoas pode ou não agradar. A receptividade tem sido estudada sob diversas formas de emoções e sentimentos como a atenção na sala de aula, a ansiedade de se aprender uma língua que poderá ser facilitadora da interação ou fazer com que o indivíduo se exclua dela, a competitividade na sala de aula e auto-estima, a participação e motivação. A análise da linguagem verbal mostra-se inadequada para uma descrição total e não parcial da receptividade, exigindo, portanto, uma análise semiótica e multimodal a que tratará como um signo produzido por vários modos de representação e comunicação diferentes.

Apenas para efeito de estudo denominarei conceito de receptividade (que também é um signo) quando se tratar daquele proposto por Allwright & Bailey. Por outro lado, chamarei de signo da receptividade o conceito que será estudado através da análise semiótica da linguagem corporal na sala de aula. No segundo e terceiro capítulos, o signo da receptividade será descrito nas suas várias formas de manifestação com diferentes significantes e significados, por exemplo, o significado de envolvimento, significantes e significados evidenciados na análise da interação de sala de aula e através da comunicação corporal que se dá mediante vários modos semióticos, inclusive o da fala, seja

na sala de aula ou nas entrevistas. Os diferentes elementos de análise considerados nos dois estudos podem ser vistos no quadro 1 (p. 23).

No capítulo anterior, discuti, em primeiro lugar, teorias que apresentam uma descrição lingüística da interação de sala de aula. Denominei essas descrições ação e reação; elas são o ponto de partida para uma nova visão da interação que passei a chamar de visão sócio-construcionista, corporal ou pós-moderna. Neste capítulo, passei a tratar dos outros pressupostos teóricos que alicerçam esta proposta de descrição da interação, isto é, as teorias sociais do corpo. Foram discutidas as teorias sócio-construcionistas que consideram o corpo como o local de inscrição ou de incorporação, permitindo uma leitura dessas inscrições. Logo após, discorri sobre teorias pós-modernistas que rejeitam a supremacia da mente sobre o corpo (pois o cérebro é parte desse corpo) e entendem o “self” dentro da temporalidade e da história (um agente que é formado por meio de suas ações). Em seguida discuti os conceitos de identidade, representação e gênero social e suas conexões com as teorias da semiótica social e da multimodalidade. Por último, tratei da semiótica, da semiótica social e da multimodalidade instrumentos para a descrição da linguagem corporal, multimodal e do signo da receptividade expresso na interação. A figura 1 da página seguinte, resume as teorias utilizadas na descrição da interação e do signo da receptividade numa visão sócio-construcionista, pós-moderna e corporal proposta neste livro.

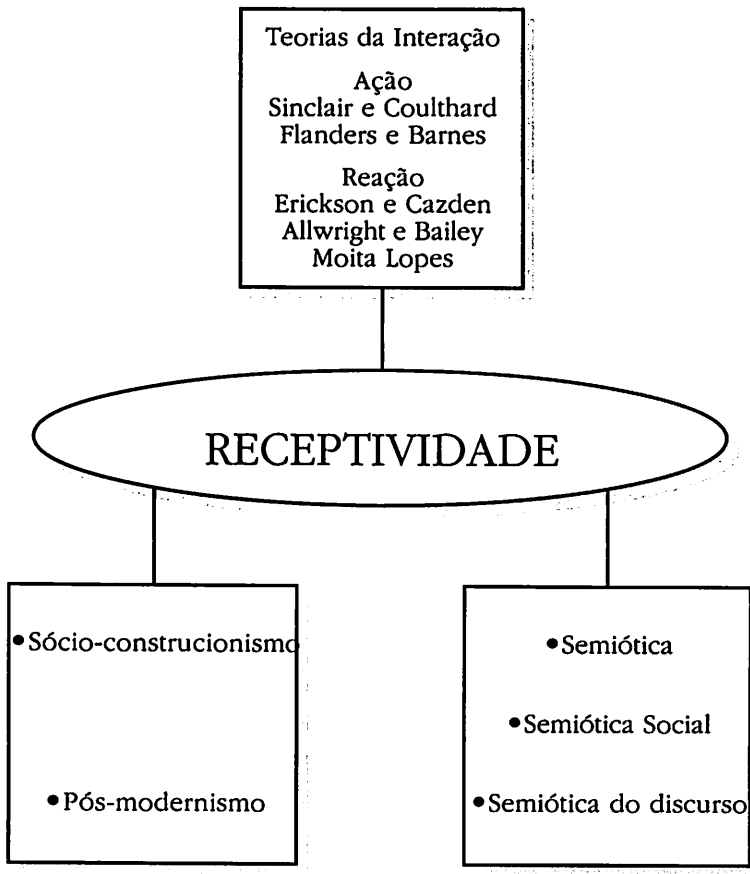


FIGURA 1 - Pressuposições teóricas de uma nova visão de interação na sala de aula

CAPÍTULO 2

O Signo da Receptividade na Interação de Sala de Aula

2.1 Introdução

Como vimos no capítulo 1, esta pesquisa propõe uma visão de análise da interação da sala de aula diferente das demais visões já propostas anteriormente. O enfoque adotado nesta análise parte de pressupostos teóricos das visões sócio-construcionistas e pós-modernistas do corpo que justifica análise proposta: fazer uma análise semiótica e multimodal da interação (e não lingüística como as demais). Para tanto, serão considerados todos os modos de representação e de comunicação utilizados por professores e alunos na sala de aula. Nesta análise semiótica-social, semiótica-discursiva e multimodal da interação, um dos produtos da interação, a receptividade, torna-se bastante evidente.

Nesta proposta de análise semiótica, os participantes serão tratados como atores sociais e como produtores de suas próprias fontes de representação e de comunicação. Esses participantes, professora e alunos serão vistos como produtores competentes de signos com seus significados e significantes. Dentre os três produtos da interação propostos por Allwright (1991) o input e as oportunidades de input são normalmente de competência do professor e estão mais ligados à aprendizagem, pois a receptividade é produzida e entendida como um signo produzido pelos alunos. A interação sempre foi estudada do ponto de vista do professor e da linguagem. Cabe, agora, estudá-la do ponto de vista dos alunos e dos vários modos semióticos de comunicação.

Retomando a discussão do capítulo anterior a semiótica de Saussure, Sebeok e Pierce propõe estudar a interação entre o corpo e a mente e a forma como ela opera. Para Saussure, na vida social, e para

Sebeok e Pierce na vida cultural. Em Saussure, a semiótica se ocupa das leis que regem os signos formados por um conceito ou significado adicionando-se uma imagem acústica ou significante. Para Sebeok, por outro lado, a semiótica é um processo de diagnose da ligação entre a mente, o corpo e a cultura. Os signos são transformações mentais a partir de experiências corporais (auditivas, visuais, etc.) que são codificadas em forma de signos ou sistemas de signos. A semiótica se encarrega da produção e interpretação desses signos. Para Pierce, signo é tudo aquilo que representa outra coisa. Ele acrescenta que signos são relações intencionais de significar, transmitidos de um produtor para um receptor (cujo cérebro produz transformações mentais). O signo de Pierce é formado do objeto, a coisa representada e seu interpretante, um signo criado na mente do receptor.

A comunicação humana deve ser vista como uma troca de mensagens. A função da semiótica é estudar as estruturas e códigos utilizados nessa comunicação. Essa comunicação de mensagens é feita através de signos. A mensagem, por sua vez, é feita a partir da seleção de signos ou de um signo dentro de um repertório específico. Na comunicação através de signos, o ser humano se distingue das outras espécies por ter à sua disposição dois repertórios de signos – o verbal e o não-verbal. Segundo Sebeok e Kress e van Leeuwen, um modo não é superior ao outro, estão no mesmo nível e interligados. Esta é uma das razões pelas quais decidi incluir na minha teoria os dois modos dentro de um mesmo rótulo: signos ou modos corporais nos quais o corpo, o gestual e a fala são modos semióticos de representação.

Greimas (1987:26-27) discute a questão do que ele denomina de a comunicação gestual e alega que o gestual é um projeto global do corpo humano “os gestos característicos de agentes corporais re-coordenados e/ou subordinados dentro de um projeto global” e acrescenta que é possível “formular hipóteses de acordo com o inventário de comportamentos corresponde a várias áreas do texto”. Em seguida, o autor passa a argumentar sobre significação da palavra significado que se dá de duas formas: a superposição de duas configurações como sendo um código e o segundo como intencionalidade.

Quanto à primeira definição, o corpo humano serve de apoio ao código de expressão, pois pressupõe no eixo da comunicação um

produtor-decodificador e um receptor-decodificador de mensagens. Quanto à segunda definição de significado, ela requer a presença de um espectador que assume a posição de receptor do comportamento natural complexo “x fazendo y”. Além disso, é inegável que o comportamento de x tem significado. Apesar do receptor em ambos os casos permanecer o mesmo, o ator que gesticula muda de status, ou seja, o ator que gesticula se torna sujeito.

A significação no texto gestual requer também uma transposição, ou seja, requer a identificação do signo através do seu significante com o corpo humano. Na interação das aulas observadas e analisadas a seguir, veremos como os principais participantes – os agentes, a professora e os alunos – ao se comunicarem e produzirem signos e significados apresentam-se como atores sociais numa atuação ou performance e expressam mensagens de forma intencional para impressionar, controlar ou se defender dos outros.

A interação da sala de aula é considerada como um sistema de comunicação, no qual muitos indivíduos estão participando e estão utilizando seu corpo como um modo semiótico de representação. O signo da receptividade como veremos a partir da análise dessas aulas, é expresso nessa interação de sala de aula na qual cada participante produz seu próprio texto por vários modos semióticos de representação e de comunicação. Esse conjunto de textos será, por sua vez, lido como um texto corporal maior e mais complexo. Kress (7.11.95) define texto como sendo:

Uma tessitura conjunta, um objeto fabricado que é formado pela tessitura de fios – fios constituídos como modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas convencionais e sistemáticas de comunicação. Um texto pode ser formado de um ou vários modos semióticos (palavras ou imagens por exemplo) e portanto podemos chegar a noção de multimodalidade.

Na sala de aula, o texto é “tecido” por meio de ações expressas por vários modos semióticos. Num sentido mais amplo, ação é alguma coisa feita por uma pessoa. Aqui, o termo é usado num sentido mais restrito trazendo a noção de ação para o lado das idéias de comunicação corporal. Isto significa que, uma pessoa, quando está fazendo alguma

coisa, simultaneamente realiza duas tarefas, ou seja, atinge uma determinada finalidade e, ao mesmo tempo através do uso do seu corpo, comunica aos outros que eles estão fazendo alguma coisa. Em resumo, ao executarem uma ação as pessoas sempre produzem significado utilizando seu corpo e podem, portanto, ser vistas como atores. Ato, por outro lado, são compostos de corpos posicionados num determinado local (espacialidade) e num determinado tempo (temporalidade). Esses corpos se movem através do espaço e são posicionados uns em relação aos outros (códigos espaciais), e em relação a objetos, adotando diferentes posturas, fazendo diferentes gestos, manipulando objetos, mostrando diferentes expressões faciais e assim por diante. Um ato, portanto, pode ser visto como uma unidade de significado. A partir desses pressupostos, qualquer “encontro social” pode ser considerado como sendo uma coleção de atos acontecendo ao mesmo tempo, ou em seqüência, que tomados em conjunto dentro dos limites de tempo e espaço constituem uma ação. Cada ação produz um signo ou seqüência de signos. Devemos acrescentar que como Kress (1995:1) ressalta, um enfoque sócio-semiótico ou da semiótica do discurso “(...) trata a produção de significados como uma ação explicada de forma mais plausível em termos de estruturas sociais e sistemas culturais nos quais produtores de signos agem em comunicação.”

Goffman (1959) nos mostra que independentemente dos motivos e objetivos que cada participante ou ator possa ter como acontece em qualquer interação, cada indivíduo tem como interesse principal, o controle das respostas dos outros atores. O autor também salienta que a comunicação é tratada, geralmente, num sentido amplo envolvendo símbolos verbais assim como, num sentido restrito que, envolve uma vasta gama de ações que outros podem reconhecer como características do ator, o tipo de comunicação não-verbal. Nessa análise, porém, mostrarei que na interação de sala de aula a definição de Goffman é invertida e o que temos é uma comunicação no sentido amplo na qual, significados interpessoais da ação e do fazer são mediados através de nosso corpo individual, social e cultural. Como comenta Franks (1995:1) sobre esse assunto:

No nível do indivíduo o corpo é visto como uma unidade de significação uma forma de comunicação 'não-letrada'. Mas o mais importante é que esta visão do corpo – conjunto de gestos, posturas e padrões de comportamento – é formada, moldada e cheia de significado nos contextos sociais e corporais.

Além do mais, na interação de sala de aula, como podemos determinar que outros atores estão sendo tratados de forma relevante pelos outros membros? Esta análise irá nos mostrar que a interação de sala de aula é diferente da conversa, uma vez que um dos participantes, o professor tenta controlar a interação (e é bem sucedido até certo ponto, pois controla a fala), mas não consegue controlar os alunos, pois outros modos de representação e de comunicação são utilizados ao mesmo tempo e em seqüência, enquanto o modo da fala está sendo utilizado pela professora ou pelos poucos alunos que também se utilizam da fala para se comunicarem.

Argyle (1975) trata a comunicação não-verbal como um tipo de comunicação que ajuda, dá suporte e substitui a linguagem; expressa emoções e atitudes interpessoais em cerimônias, rituais, propagandas, performances, etc. Nesse ponto, é importante notar que os termos comunicação não-verbal e comunicação corporal são empregados sem distinção de significado por Goffman (1959); Birdwhistle (1970); Argyle (1975); Schefflen (1973), Weill (1986) assim como por outros autores. Entretanto, na minha proposta, farei a distinção entre os dois termos. Ao me referir à comunicação não-verbal quero dizer o tipo de linguagem que apóia, acompanha ou está relacionada à fala ou à comunicação verbal, enquanto que comunicação corporal se refere ao tipo de linguagem usada por indivíduos para expressar significado sem ser dependente da fala, quer dizer, o tipo de comunicação que ou substitui a linguagem ou está no mesmo nível dela. A linguagem falada, por sua vez, é parte do sistema de comunicação corporal e, portanto, exprime emoções e atitudes interpessoais, relações de poder, assim como traz informações sobre a pessoa exclusivamente através do corpo.

Nesta análise, passarei a me referir somente à comunicação corporal, que será vista como parte de um sistema de comunicação composto de meios de representação diferentes e múltiplos, os quais,

por sua vez, possuem igual potencial de comunicação. Esta análise revelará qual modo ou modos são mais típicos de cada indivíduo participante da interação de sala de aula (na expressão da receptividade). A fala pode ser um deles. Deve também ser lembrado que a análise do discurso de sala de aula. Nas teorias citadas acima, a linguagem centrava-se no texto verbal sendo que as variações não-verbais da linguagem eram vistas somente como dicas contextuais ou utilizadas e compreendidas em determinadas situações. Esta pesquisa evidenciará também as relações interpessoais e as relações de poder que traz transformações sobre a pessoa exclusivamente através do corpo. Espero, portanto, que esta pesquisa contribua para a ampliação da análise do discurso de sala de aula e para a análise crítica do discurso (incluo aqui a semiótica social e a teoria da multimodalidade).

Quanto à linguagem corporal devo salientar alguns pontos importantes. Em primeiro lugar, é importante notar que as diferentes partes do nosso corpo estão relacionadas às diferentes formas de perceber e sentir o mundo e de receber informação dele. Em termos biológicos, o olho é o órgão responsável pelo sentido da visão; os ouvidos, por sua vez, percebem diferenças de pressão que são traduzidas em sons; já o tato é sentido pelas mãos; a pele é responsável por diferentes sensações; e a língua, com suas várias glândulas, é o órgão do paladar. O corpo recebe as mensagens que são transformadas mentalmente dentro do nosso cérebro na forma de signos. Todo o nosso corpo é também responsável pelo nosso potencial de deslocamento no espaço e por produzir movimento que pode ou não estar produzindo comunicação corporal. Nossos órgãos vocais, por outro lado, produzem linguagem como a fala ou comunicação verbal. Quando guardados em nossos cérebros, o que é detectado através de nossos órgãos toma diferentes formas de armazenagem. Interessam-me, nesta análise as formas que estão armazenadas em nosso cérebro como imagens visuais e auditivas (espaciais e temporais) que são percebidas como sinais visuais ou auditivos e produzidas através das diferentes partes do corpo de cada indivíduo. Vale lembrar que o cérebro é parte do corpo logo a mente passa a não existir e, conseqüentemente, sua supremacia sobre o corpo também desaparece. Todas as sensações são percebidas pelo corpo e são também armazenadas nesse corpo. Baseio, ainda, minhas

investigações nos pressupostos dos teóricos sociais discutidos no capítulo 1, segundo o qual o nosso corpo e tudo o que percebemos através dele é construído e modificado e que na nossa vida em sociedade. A leitura do que está gravado nesses corpos e nos textos construídos por eles, espelha essas mudanças e transformações assim como seus significados.

Interpretar o corpo como sendo uma forma de representação é um exercício complexo. Corpos tornam-se formas de expressão nas maneiras como eles falam, fazem gestos, olham, são vestidos, como se colocam uns ao lado dos outros no espaço ou como se organizam na seqüência temporal. Uma vez que nossos corpos se transformam, ao vivermos em sociedade, seria impossível interpretar essas representações corporais sem levar em conta o significado da história do corpo na vida social, econômica e cultural. Franks (1995: 6) define o corpo como forma de representação, ou melhor, como meio e superfície; a história e a posição de sujeito estão escritas e inscritas na formação do corpo. Ao desenvolver sua definição de corpo, o autor baseou-se no trabalho da filósofa americana Judith Butler (1990). Nesse trabalho, como destaquei no capítulo 1, a autora preocupa-se com a materialidade do corpo definindo-a com relação ao gênero e sexo e considerando a forma na qual a subjetividade e a fisicalidade são construídas através da história nas práticas sociais e culturais. Em contextos históricos, portanto, as ações, os atos performativos que tornam o corpo visível, propício à leitura e cheio de significado são os gestos, as posturas, as expressões faciais, as maneiras de falar e todas as formas nas quais o corpo é significante e significa intenção. Todas essas ações ou atos constituem o nosso ser social e material. Subjetividade, identidade não são, portanto, pontos fixos, mas, o resultado de processos históricos e estão em transformação constante na história. As posições que os sujeitos adotam não têm um desenvolvimento ou uma história linear, mas, desenvolvem-se e estão sujeitos a mudanças dentro do contexto de relações sociais específicas e práticas culturais. Finalmente, de acordo com Butler, atos performativos constituídos pela fala, gestos e ação tornam-se propícios à leitura e constitutivos da identidade através do processo da interabilidade ou repetição.

Por último, dois conceitos abordados por Kress (1995) deveriam ser discutidos antes de entrarmos na análise dos dados propriamente dita. São eles: o conceito de interesse e o conceito de potencialidade ou limite dos modos semióticos de comunicação e de representação do signo. Para explicar o conceito de interesse, Kress se serve do exemplo de uma criança como produtora de signos. Assim, uma criança ao representar um carro se utiliza de círculos para fazê-lo. O interesse dessa criança em carros pode muito bem ser condensado e expresso como um interesse em rodas por causa da sua aparência visual-física, quanto da sua representação mimética do movimento da mão ao repetir o da roda em círculos. O autor conclui que qualquer criança pode se utilizar desse tipo de representação e que:

(...) ao fazer a representação/signo que surge do seu interesse naquele momento, e que em seus aspectos formais especiosamente representa aquelas características do objeto que a criança vê como criterial no momento em relação àquele objeto. Esse interesse é sempre, mesmo em estágios iniciais, um interesse complexo, que surge da complexidade de fatores fisiológicos, psicológicos emocionais e culturais e são focalizados por fatores específicos no contexto no qual o signo está sendo produzido. Estes aspectos criteriais do objeto são tomados como sendo completamente, adequadamente ou suficientemente representativos... juntando tudo mais diretamente: o produtor, do signo tem um significado que deseja expressar através de algum meio de expressão disponível e adequado e encontra a forma mais plausível, material disponível e forma através da qual dá expressão a esse significado (KRESS, 1995: 3).

Na interação de sala de aula, processo semelhante ocorre sendo que o aluno ao desejar fazer uma representação, ao produzir o signo da receptividade (ou da falta de receptividade), que vem sendo construído ao longo de sua história e está gravado no seu corpo, lança mão daquilo que está disponível no momento para utilizar como material para uma expressão adequada e plausível e dar sentido ao seu significado (onde vai se sentar, a decisão de falar ou não e todo seu gestual). Esse processo de produção de signos é ao mesmo tempo um processo de transformação da subjetividade do indivíduo e das fontes

de representação das quais ele lança mão. Daí, signos previamente produzidos são transformados em novos signos. Os indivíduos tornam-se ao mesmo tempo usuários e (re)produtores do sistema de representação a partir de suas histórias sociais e culturais, posições de sujeito atuais, disposições afetivas e de seus interesses no momento da produção do signo.

Kress também chama a atenção para o limite da potencialidade de um modo semiótico para a produção de significado uma vez que formas de comunicação que não são publicamente reconhecidas ou valorizadas tendem a ser menos desenvolvidas e articuladas como, por exemplo, o gesto. Não só diferentes grupos culturais tendem a usar gestos de formas diversas como também grupos, por exemplo, nos quais o gesto é o principal meio de comunicação. É o caso da linguagem de sinais dos surdos. Esse modo de representação é bastante desenvolvido e articulado.

Com efeito, este livro é uma tentativa de mostrar que todos os modos semióticos de representação têm igual potencial de comunicação na sala de aula e, portanto, sua leitura é importante para entendermos melhor o que se passa nessa interação. Para tal, passarei a ler e a analisar as formas como professores e alunos utilizam os vários modos de comunicação ou representação corporal para produzir o signo da receptividade. A sistematização dessas formas pode ser assim arrolada:

- o arranjo espacial, onde as mesas e carteiras são colocadas
- a distância entre os agentes
- a altura do local em que se encontra o participante. Ele permanece assentado, fica de pé ou se movimenta, pela sala
- a vestimenta e a aparência que cada participante escolhe
- a expressão facial, o olhar, a postura da cabeça e do corpo
- os movimentos e gestos com as mãos e os pés
- a fala

Antes de passarmos para a análise propriamente dita farei uma breve descrição da metodologia utilizada para a análise dos vídeos:

2.2 Análise dos Vídeos

Erickson & Shultz (1983) sugerem seis etapas para se ver e analisar de forma bastante minuciosa dados gravados em fitas de vídeo, etapas essas pertinentes para análise dos dados coletados e gravados em videocassete nesta pesquisa. Na primeira etapa, o vídeo é visto como um todo; o pesquisador vai tomando notas enquanto a fita é rodada localizando-se as principais partes dessa aula de acordo com o interesse teórico. Nesta pesquisa foi verificada a ATS (estrutura das tarefas acadêmicas definidas), ou seja, as partes mais importantes da fase instrucional das aulas observadas e gravadas. Num segundo estágio, devemos ver cada parte da aula, focalizando primeiro nas ações dos participantes como um todo e, depois, nas ações de cada indivíduo separadamente, isto é, nas ações que tenham saliência teórica. Nesta pesquisa foram registrados os modos de comunicação mais comuns, as ações executadas pelo grupo como um todo. Em seguida, foram também registrados os modos de comunicação e as ações de cada participante separadamente. Primeiramente, foram anotadas as ações da professora, que é a participante principal, aquela que comanda a ação na sala de aula, pois detém o poder. A seguir, cada aluno foi observado: sua postura, olhar, proximidade, distância, etc., ou seja, todas as suas ações foram registradas separadamente. Por último, passei às anotações dos subgrupos relevantes, formados em termos de proximidade e distância tanto em relação à professora quanto aos demais alunos, postura e olhar.

Os autores Erickson & Shultz também sugerem que cada parte seja vista aproximadamente três vezes. Num terceiro estágio, deve-se tentar descobrir as diferentes estruturas de participação (formas de falar, ouvir, tomar o turno e mantê-lo, assim como guiar e seguir – direitos e deveres dos participantes) ao longo das diferentes junções. Cada junção é vista repetidamente, notando-se o tipo de canal utilizado por cada um dos participantes e a predominância ou não de cada modo. Nessa pesquisa não só a fala foi considerada, mas todos os tipos de comunicação corporal encontrados nos dados (proximidade, distância, postura, gestos, olhar, etc). No quarto estágio, roda-se a fita logo após o término de uma junção até a próxima junção principal para determinar a estrutura de participação desse trecho.

Erickson (1986) não transcreve toda a fala e todo o gestual, ou seja, mudanças de postura, o posicionamento da carteira, o olhar, a distância, a aparência, mas somente aquilo que considera ser mais importante. Nesta pesquisa todos os gestos, falas, mudanças de postura, de distância, de posicionamento da carteira foram transcritos, uma vez que tudo foi utilizado com um intuito comunicativo de se colocar na posição de sujeito (definida no capítulo 1). No estágio 5, fica estabelecido um modelo de interação do estudo de caso e no estágio 6 chega-se a uma generalização do estudo de caso, a partir dos universais concretos detectados nos demais estágios. Cabe aqui salientar que, apesar de haver seguido os seis passos sugeridos acima, existem pontos de convergência assim como de divergência entre o meu trabalho e a pesquisa desenvolvida por Erickson & Shultz. O ponto crucial de diferenciação é o foco de análise na linguagem corporal, fato que já foi mencionado. Esses autores percebem o contexto e métodos de análise da organização social da interação de uma forma descendente. Duas outras distinções devem ser apontadas. A primeira é que, nesta pesquisa como mostrei no capítulo anterior, mudanças no corpo de postura, gestos, olhar, fala, etc. são vistas como diferentes formas de comunicação. No trabalho de Erickson & Shultz assim como de Cazden e Mehan essas variações são percebidas como dicas contextuais que, segundo Gumperz (1976), são sinais de como as mensagens devem ser interpretadas de um momento a outro. Essas dicas contextuais marcam as diferentes ocasiões e junções da fala.

Neste estudo, por outro lado, o modo da fala foi colocado no mesmo nível que os demais modos sendo que na interação de sala de aula (registrada aqui em forma de vídeo), o signo da receptividade é expresso pelas diferentes escolhas, feitas pelos diferentes participantes, alguns com mais liberdade de escolha que outros. Devo também ressaltar que essa análise minuciosa de quadro a quadro, junção a junção sugerida por Erickson & Shultz foi feita para a primeira aula observada; em seguida, categorias de significados foram criadas. Percebi, posteriormente, que tais categorias de significado se repetiam nas demais aulas observadas com algumas variações. Resta, ainda, sublinhar que o principal instrumento da pesquisa (instrumento focal) foi a observação

gravada em vídeo. A análise dos demais instrumentos veio se somar à análise dos textos dos vídeos. Passamos à análise dos textos e dos modos semióticos utilizados pela professora e alunos para comunicar e produzir signos.

Goffman inclui em seu livro *The Presentation of Self in Everyday Life* os modos semióticos como sendo parte do “*front*” de uma “*performance*” social, que é constituído do “*setting*” ou cenário (a parte fixa, geográfica) e o “*front*” pessoal (itens identificados com o próprio ator).

Nesta análise, nossos atores sociais, a professora e os alunos desempenham seus papéis, em encontros sociais nos quais uma coleção de atos ou ações compostos de corpos posicionados num determinado local (espacialidade) em relação uns aos outros e a outros objetos, acontecem num limite de tempo e espaço, produzindo signos, especialmente o signo da receptividade. Seguindo a nomenclatura utilizada por Goffman, chamarei esse espaço delimitado geograficamente, onde as ações acontecem, de cenário. A sala de aula será portanto denominada neste estudo, cenário.

2.3 O Cenário: o Primeiro Modo Semiótico

De acordo com Goffman, uma “*performance*”, como já fora assinalado, é marcada pela presença contínua do indivíduo e da influência que ele/ela exerce sobre os outros observadores. A parte padrão dessa performance é o cenário (a parte geográfica) que inclui o mobiliário, a decoração, o “*lay-out*”, e assim por diante.

Em outras análises, iniciaria minha interpretação pela fala do professor e dos alunos. Nesta, começarei estudando o cenário, essa parte fixa da interação para começar a sentir, a perceber o ambiente criado pela instituição, pela administração da escola, pela professora e pelos alunos para propiciar a interação. A princípio o cenário, a organização das carteiras e mesas, o local em que se encontram, a posição delas, a distância umas das outras, os quadros, cortinas, equipamentos, tudo é determinado, é composto pela instituição que detém o poder maior. Uma vez a aula iniciada, o poder de determinação do cenário passa para o professor que, por sua vez, pode permitir que os alunos refaçam, ou

transformem esse cenário. Ao construir um determinado cenário a instituição desenha um determinado texto, com determinadas mensagens formadas por certos significantes que terão determinados significados. Iniciarei, então, pela descrição do texto que é produzido pela instituição com suas mensagens, discursos e produção de signos (sem design). As transformações ou modalizações, as alterações que a professora e os alunos fazem desse cenário (as transformações de um signo em outro signo) serão tratadas em seguida.

2.3.1 O texto da instituição

Farei primeiramente uma descrição do cenário (a parte geográfica da sala de aula): a arrumação da sala de aula, antes dos alunos entrarem, como a administração da escola determinou que todas as salas de aula fossem organizadas pelas faxineiras. Depreendem-se dessas comunicações mensagens explícitas de poder. Essas informações, apesar de não terem sido gravadas em vídeo, fazem parte das notas de campo e das observações registradas na escola antes das gravações serem realizadas. Começarei pelo arranjo das carteiras, o arranjo espacial na sala de aula e suas implicações de proximidade e distância. Assim sendo: ao final de cada dia, após a limpeza das salas de aula, as carteiras e as cadeiras destinadas aos alunos são colocadas em seis filas simétricas, com cinco carteiras cada uma, uma carteira atrás da outra numa tentativa de imposição de uma estruturação rígida do espaço aos participantes em questão. Essa rigidez na localização implica em uma rigidez de distância entre os alunos. Como as aulas de inglês dessa turma sempre aconteciam no primeiro horário da manhã, os alunos normalmente encontravam a sala arrumada desta forma. Como a escola estava em reforma na época, havia mais carteiras e cadeiras do que normalmente caberia nessa sala, que é utilizada somente para aulas de língua inglesa (30 carteiras e não 20 como de costume).

Em termos de elementos fixos há também um grande quadro negro (verde) afixado à parede da frente da sala, dois pares de janelas com cortinas marrons as quais, quando fechadas, escurecem a sala tornando-a uma sala de projeção. Há também um vídeo e uma televisão

pendurados num suporte na parede da parte posterior da sala assim como um quadro branco pequeno do lado esquerdo. As paredes da sala são brancas e não há outros quadros ou posters pendurados nas paredes. Não há na sala uma mesa que seja específica, que seja destinada à professora.

A figura 2, a seguir, ilustra o arranjo espacial das carteiras da sala de aula determinado pela instituição. Observe que elas estão em fileiras simétricas, verticais e horizontais.

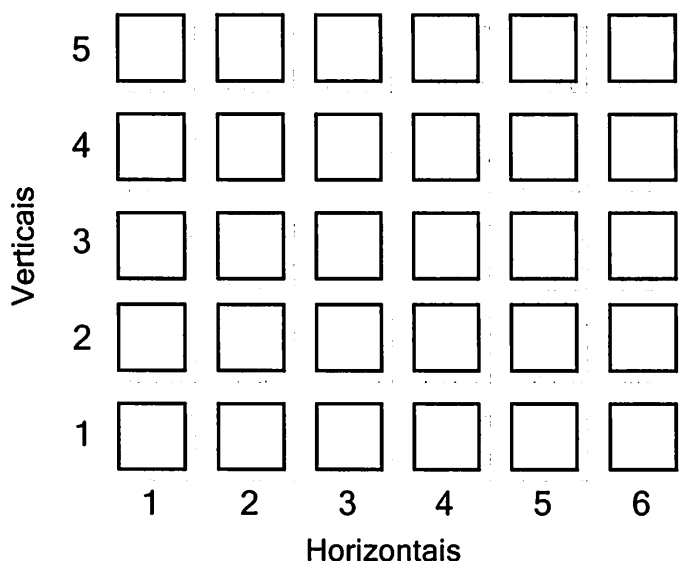


FIGURA 2 - Posicionamento das carteiras - Instituição

Este é o texto que foi escrito pela instituição. Ele por sua vez, fará parte de um outro texto que será lido como um texto maior que contará com as transformações e modalizações da professora e dos alunos. Uma leitura desse cenário e da forma como ele foi organizado mostra que há uma estruturação de espaço imposta pela instituição a todos os envolvidos na interação dessa sala de aula, comunicando significados de poder. Como Hodge e Kress (1988: 61) nos mostram: “códigos espaciais são freqüentemente o meio principal para enunciados

ideológicos, mediados através de outdoors códigos numa vasta gama de situações”.

Já o quadro a seguir retrata o modo semiótico utilizado pela instituição escola, assim como os significantes e os significados comunicados. Eis o texto produzido por essa instituição:

QUADRO 2 - Modo Semiótico - Arranjo espacial da Instituição

SIGNIFICANTES	SIGNIFICADOS
filas simétricas proximidade/distância média imposição rígida da divisão do espaço	+ disciplina + docilidade + poder + autoridade/controle - intimidade aluno/aluno

É necessário ressaltar que outros tipos de texto poderiam ter sido escolhidos pela instituição, por exemplo um arranjo em semicírculo que permitisse uma distância menor e intimidade maior entre a professora e os alunos, promovendo, então, oportunidade de participação de um maior número de alunos (o que não acontece nesta aula) sem a preocupação com a manutenção da disciplina, da ordem e do poder. A distância criada pelas filas simétricas não chega a sugerir uma agressão ou hostilidade entre os alunos, mas uma indiferença e falta de desejo de comunicação entre eles e a professora, traduzindo a idéia de “fique quieto e calado no seu lugar”.

2.3.2 As transformações/modalizações do cenário: o texto da professora e dos alunos

2.3.2.1 Arranjo espacial

a. O texto da professora:

Em seguida passarei a analisar como o espaço do “front”. O arranjo do espaço do cenário, foi utilizado, ou seja, transformado pelos participantes tomando como exemplo a primeira aula observada. Começaremos pela atmosfera criada pela professora, com seus significados e significantes.

Como não há uma mesa específica para a professora, ela deve escolher uma das carteiras destinadas aos alunos. Em seguida deverá posicioná-la onde achar conveniente, ou seja, fazer sua modalização. Ela coloca-a no centro da sala de aula e equidistante do grupo de alunos e do quadro negro. Vale ressaltar que nas outras salas de aula da escola onde encontramos uma mesa específica para a professora, a opção da instituição é colocá-la mais distante dos alunos, num canto à direita, numa posição de poder e de não intimidade.

Outro significante transparente de poder, além da distância, é a colocação da professora centro versus periferia. O fato de a professora escolher o centro e não o lado direito ou esquerdo da sala coloca-a numa posição de poder pois, como já afirmei, o centro é um significante de poder; é como se estivesse sentada à cabeceira de uma mesa comandando a ação dos alunos que estariam sentados ao redor dessa mesa retangular. Sua escolha pelo centro revela seu desejo de ficar localizada numa posição de mais poder (considerando-se um contínuo que vai de mais a menos poder), de acordo com as regras logonômicas que governam a fala nesse tipo de situação, ou seja, a situação assimétrica da sala de aula onde o poder reside no professor.

No seu arranjo do espaço (sua escolha pela centralidade no posicionamento da mesa, assim como na utilização de outros modos corporais, como apresentarei adiante) a professora segue as regras do sistema logonômico, assim como a seqüenciação das tarefas acadêmicas que deve desenvolver de acordo com o livro texto adotado.

Hodge & Kress (1988: 4) descrevem um sistema logonômico como um sistema de controle de alto nível:

Do grego *logos* que significa um pensamento ou sistemas de pensamento, e também as palavras ou discurso através do qual o pensamento é apresentado e *nomos* um mecanismo de controle ou de ordenamento. Um sistema logonômico é um conjunto de regras que prescrevem as condições para produção e reprodução de significados que especificam quem pode iniciar (produzir comunicação) ou saber (receber, compreender significados sobre que tópicos sobre que circunstâncias e com quais modalidades (como, quando, para que).

...prescrevem comportamentos sócio-semióticos em pontos de produção e recepção....

Essas regras logonômicas constituem, portanto, um conjunto de mensagens que fazem parte de um complexo ideológico. São, também, um mecanismo de controle derivado das idéias reinantes no grupo dominante. Nos atos semióticos as regras logonômicas estão a serviço desse grupo dominante, neste caso a instituição-escola (educação), que especifica e assume determinadas relações de poder e de solidariedade e que projeta sua visão ideológica da realidade.

Modalizações ou transformações são rupturas dessas regras logonômicas. Na sala de aula os sujeitos-alunos, através da linguagem corporal quebram essas regras logonômicas e vão contra as regras e idéias do grupo dominante, a instituição educação. Cabe agora esclarecer a que me refiro com os termos modalização e transformação. O termo modalidade vem da lingüística funcional de Halliday (1985, 1994 e 2004) e se refere ao status, autoridade e confiabilidade de uma mensagem, ou seja, a seu status ontológico ou a seu valor como verdade, ou fato. Daí estendi o uso do termo modalidade (além dos verbos auxiliares) a outras formas corporais que têm a mesma função. A modalidade para Halliday é parte do componente interpessoal que corresponde ao que Hodge & Kress denominam plano semiótico. Seguirei aqui às afirmações desses autores de que todos os significantes podem estar ligados a significados sociais ligados a contestações anteriores para produzir signos de modalidade com conjunções motivadas de significantes e significados que formam sistemas de modalidade.

Na semiótica social, modalidade é o termo que descreve a posição dos participantes no processo semiótico em relação ao estado e status do sistema de classificação do plano mimético. A modalidade está relacionada às categorias da verdade, da realidade e da afinidade. A verdade e a realidade por sua vez, estão relacionadas à segurança do sistema classificatório. São categorias semióticas que estão em jogo em qualquer ato semiótico. Por outro lado, a afinidade é um indicador das relações, da expressão de solidariedade ou da expressão de poder (diferença), ou seja, a construção ou contestação dos sistemas de conhecimento. Como o que está em questão é a afinidade dos participantes com o sistema e, portanto, de uns com os outros, podemos falar em afinidade alta com o sistema ou em afinidade baixa com o

sistema. A modalidade não é um único e simples valor-verdade, mas um pacote, um aglomerado de afirmações e contra-afirmações, sendo que marcadores de modalidade nos códigos corporais (visuais, verbais, etc.) são interpretados como um complexo cujos significados são uma seqüência de modalidades.

Hodge & Kress (1988) e Kress & van Leeuwen também afirmam que o controle social requer o controle dos sistemas de modalidade uma vez que “modalidade está sempre relacionada aos valores, significados e crenças de um determinado grupo (...)”.

Ao produzir seu texto, a professora segue as regras logonômicas do gênero aula e como tem o conhecimento e, portanto, o poder, determina a estrutura das tarefas acadêmicas, a ordem em que elas irão aparecer, assim como os conteúdos tratados em cada uma. Como mostrei anteriormente, no início da aula, a professora optou pelo seguinte arranjo espacial da sala, transformando, desta forma, o arranjo feito pela instituição: colocou sua carteira no centro numa posição de mais poder.

Nesse encontro social, como é esperado, a professora tenta manter o controle da interação durante toda a aula. De acordo com Kress (1989: 1): uma das características da educação é a detenção do conhecimento e do saber”. Como veremos mais adiante, ao tratar da opção da professora pela fala, a distribuição de turno, a escolha de tópico, assim como a estrutura de tarefas acadêmicas (ATS), tudo é dirigido pela professora que utiliza seu corpo como mediador da sua identidade individual (self) de mulher, bastante jovem, que está iniciando uma carreira. É interessante observar que a professora desempenha diversos papéis de acordo com os diferentes tópicos tratados e momentos ou estágios da ATS, que é dirigida por ela, ao mesmo tempo vai também construindo sua subjetividade. Para construir seu texto e mostrar seu poder, vários significantes de poder e de solidariedade serão escolhidos por ela na ocasião social que se transforma no gênero – aula que segundo Kress (1989) são formas convencionalizadas de textos e significados que desempenham uma determinada junção numa determinada ocasião social relevante par a comunidade.

Para demonstrar conhecimento e poder e ser convincente nos diferentes papéis que desempenha, a professora observa as regras

corporais impostas por cada papel social que ela está desempenhando de acordo com a tarefa que está executando nos diversos estágios da aula. Cada estágio é marcado pelo tipo de tarefa previamente determinada por ela, quando da preparação daquela aula. Os diferentes momentos detectados correspondem à estrutura das tarefas acadêmicas (ATS) e mudam de acordo com o conteúdo (diferentes conceitos científicos) determinados pela professora e pelo livro-texto utilizado, mas não escolhido por ela. O exemplo abaixo evidencia que a noção de poder desenvolvida pela professora é o conceito científico da “informação não verbal como elemento facilitador da compreensão, a formação da idéia geral do texto antes de uma compreensão detalhada”, de acordo com o livro-texto adotado. Antes de examinar a escolha da professora quanto ao arranjo espacial da sala (arrumação da sala, disposição dos móveis, etc...) e a distância (professora-alunos, alunos-alunos) vejamos os momentos ou estágios da aula:

1. Correção de exercícios de compreensão de texto. Respostas dadas oralmente;
2. Explicação do conteúdo localização e palavras de ligação. Alunos fazem tarefa sobre o assunto por escrito. Correção dos exercícios;
3. Explicação sobre o tópico gramatical comparativos, realização da tarefa pelos alunos, correção da tarefa;
4. Explicação sobre passos a serem seguidos na tarefa de identificação de verbos no Simple Present no texto lido. A tarefa é completada e corrigida;
5. Determinação da tarefa de reler o texto (leitura silenciosa) e relacionar as imagens visuais com o texto escrito;
6. Interrupção da aula – alunos perguntam sobre a prova que será feita daí a duas semanas sobre a unidade que está sendo desenvolvida;
7. Tarefa a ser feita em casa é determinada. Professora fala sobre o conteúdo da prova;
8. Entrega de exercício com atividade de vocabulário – palavra cruzada sobre números a ser feita em duplas. Correção na aula seguinte.

É interessante observar que à medida que os diferentes momentos da aula vão acontecendo, papéis diferentes vão sendo desempenhados pela professora. Para cada papel desempenhado, a professora vai se posicionando de formas diferentes em relação a sua mesa, que permanece no centro da sala. Suas escolhas estão relacionadas à produção de dois significados diferentes e contraditórios, ou seja, significados de poder e controle versus significados de confiança/falta de confiança. Nos momentos em que apresenta um domínio maior do conteúdo desenvolvido (tópicos gramaticais), ela senta-se sobre a mesa ou anda pela sala oferecendo ajuda aos alunos. Em momentos como, por exemplo, no Estágio I, no qual corrige perguntas de compreensão sobre um texto cujo tópico é complexo, utilizando uma metodologia pela primeira vez, a professora fica de pé, na frente de sala, no centro, atrás de sua mesa, apoiando-se nela e desempenhando o papel do líder e do governante que domina e subjuga os inimigos (os alunos). A posição central e de pé (mais alta que os alunos) são significantes transparentes de poder ao passo que sua outra escolha, a de colocar-se atrás da mesa, é um significante de necessidade de proteção, de falta de confiança.

Mais adiante, apontarei que seus gestos com os braços e as mãos, sua expressão facial, tudo comunica mais poder e menos confiança/segurança e tensão. Entretanto, à medida que vai tendo mais segurança em relação aos conteúdos, a professora passa para frente da carteira, mas ainda apoiando-se nela e segurando-a com a mão de maneira bem firme. Ela ainda necessita apoiar-se em algo que lhe dê confiança. Sua insegurança é parte de sua subjetividade e identidade que estão sendo construídas, de quem é no mundo e de como ela se vê. É jovem e novata na profissão o que a coloca numa posição de menos poder. Entretanto, através do uso do seu corpo (movimentos, gestos, fala e códigos espaciais) ela é colocada novamente numa posição de mais poder (e de menos confiança). As figuras a seguir nos mostram essas diferenças:



FIGURAS 3, 4 e 5 - Modalizações de espaços da professora

Quando essa professora passa para um momento da ATS no qual domina o conteúdo, senta-se sobre a mesa totalmente relaxada. E enquanto os alunos estão realizando as tarefas, anda pela sala bem próxima aos alunos passando a desempenhar o papel da professora preocupada e dedicada. Nesse momento, segundo Halliday (1985), deixa de demandar informações dos alunos para oferecer bens e serviços. Essas mudanças podem ser vistas nas figuras 4, 5 acima.

Em seguida, examinarei como os alunos executam transformações do espaço da sala de aula para comunicar significados interpessoais através de suas escolhas individuais de posicionamento da carteira no espaço físico da sala de aula.

b. O texto dos alunos

Passemos agora, ao arranjo espacial e às transformações desses códigos espaciais e aos significados comunicados pelos alunos. Ao

observar as escolhas feitas pelos alunos de localização da carteira, de sua distância com relação à mesa da professora e sua posição (de frente, de lado, totalmente virada ou ligeiramente virada), ou seja, dos tipos de modalizações escolhidas por cada indivíduo, pode verificar três tipos diferentes de escolhas de modalização e de transformação do posicionamento das carteiras. Em primeiro lugar, a modalização de grau alto que inclui a opção pela carteira totalmente virada ou a ausência completa da sala de aula. Dentro das modalizações de grau alto pode evidenciar a criação de uma nova fileira, não determinada pela instituição. Em segundo lugar, pode perceber modalizações de grau médio nas quais a carteira é virada ligeiramente para a direita ou para a esquerda. Em último está a modalização de grau baixo e a existência de nenhuma modalização. É o que retrata o quadro abaixo:

QUADRO 3 - Posicionamento das Carteiras no Grau Alto³

Modalização de Grau Alto				
Carteira totalmente virada	Grau Alto	S1, S9, S10, S12, S13 e S14	S1 e S14	S9, S10, S12 e S13
	Sujeitos	S1, S10 e S14	S1 e S14	Sujeitos
	Sexo feminino	S9, S12 e S13		Sexo feminino
	Sexo masculino	S2, S3, S5, S8 e S9	S2, S3 e S5	Sexo masculino
	Grau Alto	S1, S9, S10, S12, S13 e S14	S1 e S14	S9, S10, S12 e S13
Ausência	Sujeitos	S1, S10 e S14	S1 e S14	Sujeitos
	Sexo feminino	S9, S12 e S13		Sexo feminino
	Sexo masculino	S2, S3, S5, S8 e S9	S2, S3 e S5	Sexo masculino

³ Alunos estão sendo identificados como S1 a S14.

QUADRO 4 - Posicionamento das Carteiras no Grau Médio

Modalização de Grau Alto				
Ligeiramente para a direita	Grau Médio	S2, S3, S5, S8 e S9	S1, S3 e S5	S8 e S9
	Sujeitos	S3, S5, S8 e S9	S3 e S5	S
	Sexo feminino	S9, S12 e S13		Sexo feminino
	Sexo masculino	S2, S3, S5, S8 e S9	S2, S3 s S5	Sexo masculino
Ligeiramente para a esquerda	Grau Médio	S1, S9, S10, S12, S13 e S14	S1 e S14	S9, S10, S12 e S13
	Sujeitos	S1, S10 e S14	S1 e S14	Sujeitos
	Sexo feminino	S9, S12 e S13		Sexo feminino
	Sexo masculino	S2, S3, S5, S8 e S9	S2, S3 s S5	Sexo masculino

QUADRO 5 - Posicionamento das Carteiras no Grau Baixo

Modalização de Grau Baixo/Nenhuma Modalização				
Criação de nova fileira/ modalização de grau alto	Grau Alto	S1, S9, S10, S12, S13 e S14	S1 e S14	S9, S10, S12 e S13
	Sujeitos	S1, S10 e S14	S1 e S14	Sujeitos
	Sexo feminino	S9, S12 e S13		Sexo feminino
	Sexo masculino	S2, S3, S5, S8 e S9	S2, S3 s S5	Sexo masculino

A partir dos resultados apontados nos quadros 3, 4 e 5, algumas considerações poderão ser feitas. São elas:

- A maioria dos alunos estão sentados de frente para a professora, que está na frente da sala e no centro a maior parte do tempo, optaram por uma modalização de grau médio, baixo ou nenhuma modalização;
- Três alunos não estão sentados de frente para a professora. Estão com a carteira totalmente virada como podemos perceber na figura 4 apresentada, optando, dessa forma, por uma modalização de grau alto, além de formar uma nova fileira, a sexta fileira vertical além daquelas construídas pela instituição.

- Vale ressaltar que o texto de S1, como podemos ver na figura 6, destaca-se quanto à forma como cria uma nova fileira antes inexistente (à esquerda da professora), como posiciona sua carteira totalmente virada, perpendicular às outras, virada para os colegas de modo a não ter que olhar a professora modalizando e transformando totalmente a ocupação do espaço;



FIGURA 6 - Modalização de S1

- A modalidade de grau alto é mais escolhida pelos sujeitos do sexo masculino do que pelos sujeitos do sexo feminino. Além do mais, somente sujeitos do sexo masculino optaram pela ausência total da sala de aula. Entretanto, a criação de uma nova fileira é uma característica do gênero feminino. Como veremos, todos os modos semióticos escolhidos por S1 e S14, mesmos sendo mulheres, assemelham-se às escolhas dos sujeitos do gênero masculino. A obediência, a aceitação e a docilidade são comumente vistos como características do gênero feminino. As características opostas seriam próprias do gênero masculino. S1 reverte totalmente o papel feminino esperado e se comporta como os sujeitos do gênero masculino. A escolha de S5 (mulher) deve-se ao fato de a aluna querer sentar-se próxima a S3 por sentir-se insegura em relação aos conteúdos a serem aprendidos;
- Os alunos podem escolher onde querem sentar-se assim como onde querem colocar suas carteiras em todas as aulas, apesar de as carteiras terem sido colocadas em filas simétricas pelas faxineiras como ordem da escola. Quando perguntada posteriormente sobre o assunto, a professora disse-me que, na ocasião, não havia pensado sobre isso

mas que crê que os alunos devam ter liberdade de escolha quanto ao local onde desejam sentar-se e que crê, também, que isso não interfere na sua aula;

- Mesmo sentados de frente para a professora, ligeiras inclinações das carteiras para a direita ou para a esquerda foram observadas, como na figura 7 abaixo.

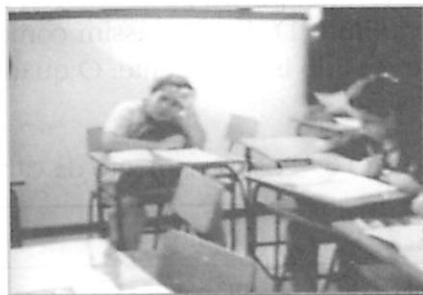


FIGURA 7 - Modalizações de grau médio na aluna à direita

Considerarei também a partir de agora o contínuo do posicionamento das carteiras dos alunos graduando-o de positivo a negativo, passando pelo grau médio. Assim, como disse, a posição mais modalizada (posicionamento negativo) encontrada nos dados foi a ausência total da sala de aula evidenciada várias vezes. A posição um pouco menos modalizada mas ainda de grau alto seria a carteira totalmente virada perpendicular aos outros alunos, formando um ângulo de 90 graus. Uma modalização de grau médio (posicionamento médio) seria a carteira ligeiramente virada para a direita ou para a esquerda, posição essa bastante comum nesta turma. Finalmente, a posição não modalizada (posicionamento positivo) corresponde à aceitação da posição da carteira escolhida pela instituição. Como Foucault especifica, a sociedade, as instituições nos colocam em fileiras, em categorias para manter a disciplina; a posição fixa e o ranque de classificação (individualizando o corpo) com vimos no capítulo anterior.

O posicionamento da carteira diferente daquele imposto pela instituição tem, portanto, significação de contestação. A opção por um posicionamento negativo da carteira está relacionada a uma posição de

mais poder ou de subversão total do poder, enquanto que o posicionamento positivo está ligado a uma posição de menos poder (de aceitação do poder instituído) e de solidariedade. Como mostrarei mais adiante, a comunicação do signo da receptividade está ligada à modalização de grau baixo, ao posicionamento positivo ou posição de solidariedade enquanto que a defesa, contrariamente ao signo da receptividade, está ligada à modalização de grau alto, posicionamento negativo ou posição de mais poder, poder exercido segundo Foucault (ver discussão no capítulo 1). Porém, assim como os outros modos corporais, não deve ser lido isoladamente. O quadro 6 abaixo mostra as três posições possíveis:

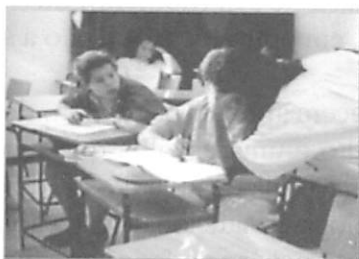
QUADRO 6 - Posicionamento da carteira

Negativo	Médio	Positivo
ausência/fora da sala de aula e carteira totalmente virada	carteira/ ligeira inclinação	carteira na mesma fila colocada pela instituição, sem nenhuma inclinação
= modalização alta	= modalização média	= modalização baixa

De tudo isso, concluo que:

- A modalização de grau médio é representada por um ligeiro deslocamento da carteira para a direita ou para a esquerda e tem o significado de solidariedade e mais intimidade, pois, aproxima mais os sujeitos. A formação de uma nova fileira (independente da distância) estará sempre ligada à modalização de grau alto e ao poder e, conseqüentemente, à defesa (não receptividade);
- O contínuo de opções de transformação do posicionamento da carteira dos alunos independe da ATS, ou seja, da tarefa que está sendo realizada naquele momento ao contrário do que acontece no texto da professora como já fora demonstrado.

As figuras 8 e 9 apresentadas a seguir servirão para exemplificar as modalizações de grau alto mencionadas. S1 e S14 (sexo feminino e escolhas e equivalentes às do sexo e gênero masculino) posicionaram suas carteiras totalmente viradas para não serem vistas pela professora assim como não terem que olhá-la:



FIGURAS 8 e 9 - Modalizações

Alguns comentários ainda devem ser feitos sobre os dados mencionados. Em primeiro lugar, o posicionamento da carteira parece ser um modo semiótico, um significante com bastante poder de transformação. Segundo Fairclough (1993:2), o poder tem duas nuances diferentes. Poder pode simplesmente ser sinônimo de dominação = poder sobre, ou pode ter um outro significado: o de ter uma capacidade transformativa, ou seja, “Poder neste sentido poder ser capacitante e positivo assim como repressivo, e é uma capacidade possuída em um determinado grau por qualquer ator, dominante ou dominado”.

Em encontros sociais desiguais, assimétricos, do tipo no qual os participantes, a professora e os alunos têm status e autoridade institucionais desiguais, o participante de maior status, neste caso a professora controla o desenvolvimento do discurso e da interação. A professora exerce seu poder, sua dominação, seu controle sobre os alunos posicionando sua mesa no centro da sala. Nessa posição, ela garante que os alunos contribuirão com a fala somente quando lhe convier. Esse é o primeiro tipo de poder.

Entretanto, Fairclough (1993:3) nos mostra que “as audiências às vezes têm formas de contradizer o poder dos produtores e podem parar de tler ou desligar a televisão ou serem audiências hostis que contestam o discurso dos produtores de alguma forma”.

Uma das formas eficientes de neutralizar o poder da instituição inculcado na professora é o posicionamento que o aluno escolhe para a carteira de forma a não ter que ver a professora e participar da aula. Outra forma de poder transformativo é a ausência total da sala de aula; é como o desligar da televisão, especialmente se o aluno se encontra em condições de ir à aula como é o caso de S13 (homem), ou seja, ele permanece sempre na escola, porém, em outro local que não a sala de aula de forma hostil.

Por outro lado esses dados parecem apontar para o fato de que a escolha pela modalização de grau alto é uma escolha que reproduz diferenças e desigualdades de gênero na sala de aula. Posso dizer que os homens ousam desafiar mais a ideologia institucional ligada ao poder, (o que é esperado do gênero masculino pela sociedade) que diz que a escola é o lugar onde as crianças e os adolescentes devem aprender qual seu lugar adequado na sociedade, além de aprender a respeitar autoridade (ao invés de ser um lugar que facilita a aprendizagem).

Entretanto, devo ressaltar que o sujeito que ousa mais reverter a posição de controle da instituição e da professora é do sexo feminino. Observando-se a última foto, pode-se verificar que o posicionamento da carteira fez com que a aluna S1 não pudesse ver a professora, no entanto o mesmo não se pode dizer da professora. S1 está em posição de destaque e de saliência (ver Kress e van Leeuwen, 1996). Se a professora vira ligeiramente para a esquerda sua posição passa a ser de centro, de núcleo, enquanto que da forma como a aluna S1 está sentada, posicionada, a professora nunca estará numa posição central, de núcleo da informação. O significativo posicionamento da carteira neste caso fornece significados claros de hostilidade e agressão por parte de S1. Uma análise dos significantes proximidade e distância fornecer-me-á mais elementos para o aprofundamento da discussão sobre desigualdades de gênero na sala de aula.

2.3.2.2 Proximidade e distância

Proximidade e distância são outras relações físicas no espaço além da centralidade e da não centralidade (na sala de aula o movimento da carteira ou mesa). Esses dois aspectos carregam um conjunto de

significados que Edward Hall (1966) chamou de “códigos próximos”. Hodge & Kress (1988:53) preferem denominar esses códigos de espaciais pois, como veremos a seguir, esses códigos estão geralmente interligados aos códigos espaciais de altura. Segundo Hodge & Kress os códigos de proximidade determinam que:

Não proximidade normalmente significa fraqueza, indiferença ou alienação numa relação que pode ser positiva (amor, intimidade ou negativa) (agressão, hostilidade). Proximidade por si só carrega uma contradição (...) é uma rede interpretativa básica para este código.

Além da ambigüidade provocada por diferenças culturais e de dialetos, há outras possibilidades de ambigüidade provenientes do fato desses termos não serem absolutos, mas de marcarem pontos num contínuo. Por exemplo, dois metros é mais próximo que quatro, significando neste caso intimidade/agressão, mas é também mais distante que um (= não-intimidade), ressaltam Hodge & Kress. Além do mais, códigos próximos e seus significados de presença ou ausência de solidariedade não podem ser considerados isoladamente, uma vez que as relações de solidariedade estão interligadas às relações de poder, que são também sinalizadas pelas dimensões de altura (para cima/para baixo, mais alto/mais baixo) e pelos aspectos do “front” pessoal que serão discutidos mais adiante. Portanto, tratarei, em seguida, dos dois eixos espaciais: a distância e a altura, que agem em conjunto para criar sistemas de significados ideológicos.

a. O texto da professora:

Como mostrei nas linhas anteriores, as primeiras mensagens produzidas pela professora da turma são oriundas da colocação de sua mesa numa posição central de mais poder. Entretanto, a professora optou por uma posição de proximidade média dos alunos, significativo cujo significado está relacionado a uma intimidade ou agressão também médios. Ela poderia ter escolhido uma posição clara de agressão e de hostilidade colocando a carteira mais atrás e próxima ao quadro negro. Entretanto, ela não o fez. A variação entre posições de distância e de

proximidade resultará em conseqüentes oscilações entre significados de intimidade e agressão. Intimidade e agressão estão totalmente relacionadas à confiança comunicada pela professora e irão variar de acordo com a ocasião ou com a estrutura acadêmica das tarefas ATS da aula em questão, ou seja, de acordo com os diferentes papéis que vier a desempenhar. A medida que a professora se sente mais a vontade com o conteúdo ensinado, a proximidade e a intimidade são também intensificadas. É importante notar que a distância média está ligada à demanda de informação (perguntas que os alunos devem responder) e à oferta de informação (explicação sobre os diferentes tópicos da aula). A proximidade, por outro lado, está ligada à oferta de bens e serviços (oferta de ajuda aos alunos). Devo salientar que uma proximidade positiva aumenta à medida que a aula se desenvolve e a confiança aumenta, como podemos ver na figura 10 a seguir:

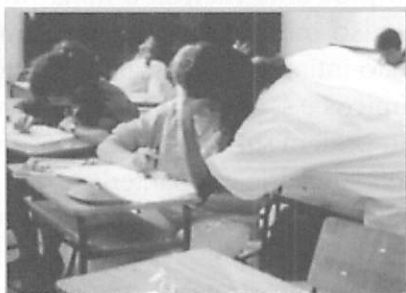


FIGURA 10 - Proximidade e intimidade da professora

Um dos problemas apontados por Hodge & Kress (ibid, 54) acerca dos sintagmas espaciais é o fato de que eles envolvem, pelo menos duas pessoas e que, portanto, carregam significados de ambas. Elas podem ou não estar controlando a relação espacial. Portanto, sua leitura pode ou não ser correta. Proponho como fórmula para que essa leitura se dê de forma adequada e mostre as reações, as modalizações e transformações espaciais que o aluno possa executar como agente intencional; uma leitura dos pequenos textos, das mensagens produzidas por cada modo semiótico assim como sua leitura como um todo, como um texto maior. As modalizações e transformações observadas me permitirão mostrar que alunos também podem adotar uma posição de mais poder. Isso

significará que vários textos estão sendo produzidos ao mesmo tempo: o texto da instituição e o da professora e de alguns alunos nos quais as regras logonômicas do discurso e das palavras estão sendo seguidas (de acordo com o gênero sala de aula) e textos de alunos nos quais pode-se evidenciar claramente um rompimento dessas regras logonômicas por meio de transformações (as quais estão ligadas a significados sociais de não-conformidade e de contestação do produtor do texto, o qual visa a produzir um texto que esteja mais adequado a representar seu significado naquela situação). Os interesses do produtor do signo naquele momento levam a uma relação motivada entre significante e significado (em contraste com as pressuposições de Saussure de que signo é arbitrário) e a diferentes construções de posições de sujeito.

O próximo tópico descreverá o modo pelo qual os participantes, os alunos, utilizaram seu poder transformativo ao executarem modalizações dos elementos que tinham a seu dispor, de acordo com seu interesse naquele momento, produzindo signos com relações motivadas entre seus significantes e significados.

b. O texto dos alunos:

Os quadros seguintes nos mostram as escolhas modalizadas ou não-modalizadas dos diferentes participantes da interação em termos de distâncias e/ou proximidades. Em primeiro lugar, serão apresentadas as distâncias/ proximidades entre os alunos e a professora e, em seguida, as proximidades entre alunos:

Antes dessa apresentação cabe aqui relembrar a distinção entre sexo e gênero no capítulo 1. Uchida (1992:564) distingue os dois termos da seguinte forma: sexo é biológico (categoria fixa desde o nascimento segundo Kramarae (1986) e gênero é sócio-cultural, e socialmente constituído.

QUADRO 7 - Distância/proximidade

Distância/Proximidade da professora	Sujeitos	Sexo/Gênero
Proximidade da professora (positiva)	S2, S3, S5	feminino
Proximidade da professora (negativa)	S9	masculino
Distância/proximidade média	S4 e S6	feminino
Distância/não-proximidade (hostilidade e agressão)	S1 S10, S12 e S13	masculino feminino
Distância/não-proximidade (não hostilidade e agressão)	S7, S8 e S11 S14	masculino feminino

QUADRO 8 - Proximidade Aluno/aluno

Sujeitos	Sexo/Gênero
S2, S3 e S5	feminino
S6 e S12	feminino
S7 e S15	masculino
S8 e S15	masculino
S14, S4 e S1	feminino

Os quadros acima me permitem fazer as seguintes generalizações:

- A proximidade ou distância do professor e dos colegas foi escolhida por cada um dos indivíduos sendo que as proximidades tanto negativas (distância) como positivas foram detectadas além da não-proximidade do tipo indiferente;
- A escolha da proximidade dos alunos independe da ATS, ou seja, da seqüência das atividades acadêmicas, ao contrário das escolhas da professora;

- Se se dividir a sala de aula em duas partes iguais, em todas as aulas observadas, os sujeitos do sexo feminino optam por sentar-se na primeira metade da sala, ou seja, na frente em relação de proximidade com a professora (positiva ou negativa) enquanto que os participantes do sexo masculino sentam-se na metade posterior da sala, numa relação de não-proximidade;
- Vale também salientar que estojos, lápis, borrachas e mochilas são colocados sobre as carteiras que estão sendo ocupadas pelos alunos. Junto com o corpo, eles são utilizados como significantes de solidariedade e de poder com transformações e modalizações que expressam significados de distância e menos intimidade.

Exemplificando as leituras expostas até então, observe a figura seguinte (figura nº 11) a qual evidencia a preferência dos sujeitos masculinos pela distância assim como a colocação de objetos sobre a carteira como significantes de distância.



FIGURA 11 - Distâncias sujeitos masculinos e femininos

A proximidade ou distância está intimamente relacionada a duas noções importantes, ou seja, à noção de territorialidade definida por Hall, ligada à proximidade constante aluno/aluno (em várias aulas), e às noções de saliência, centro e margem desenvolvidas por Kress e van Leuween (1996:93-4), as quais estenderei, neste caso, a uma possibilidade do aluno ser ou não visto pela professora, quer dizer, se ele é centro ou margem. A territorialidade é definida por Hall (1959) como posse, uso e defesa de território.

Essas áreas demarcadas por seres humanos estão presentes, também, na sala de aula e estão ligadas à segurança desse ser humano, em sua defesa. Por conseguinte, três casos constantes foram observados: o território demarcado por S2, S3 e S5 (figura 12), por S8 e S15 (fig.13) e S7 (fig.14) e S11. Mais adiante, exporei porque a segurança é importante para esses alunos e sua ligação com a expressão do signo da receptividade. As figuras 12, 13 e 14 abaixo ilustram essa proximidade:



FIGURAS 12, 13 e 14

Como afirmei anteriormente, tomarei as noções de centro e margem que se aplicam a uma composição visual e as adaptarei à situação do campo de visão de uma sala de aula. Os autores Kress & van Leeuwen (1996) definem centro e margem da seguinte forma:

(...) se a composição visual faz uso significativo do centro, colocando um elemento no meio, e outros em volta, nos referiríamos ao elemento central como Centro e aos elementos em volta como Margem. Para que algo seja apresentado como Centro significa que o que é apresentado como núcleo da informação na quais todos os outros elementos são até certo ponto subservientes.

As margens são elementos anciliares, dependentes... Quando marginal às margens, serão, dependendo do tamanho e mais geralmente da saliência, do Centro.

Será, portanto considerado por mim centro, saliente e próximo, tudo aquilo que puder ser visto pela professora sem que a mesma tenha de virar seu pescoço e cabeça para a direita e para a esquerda. Marginal ou distante será tudo aquilo que para ser visto pela professora, para que esteja dentro do cenário estético e subjetivo de Boal (1995) necessite dos seus movimentos de virar o pescoço e a cabeça, ou seja, que pareça estar se escondendo do olhar da professora como nos mostra a figura 15.



FIGURA 15

Mais uma vez, a colocação dos dados relevantes em um quadro pareceu-me tornar mais clara a exposição:

QUADRO 9 - Modo Semiótico – Distância

Significantes	Significados
proximidade da professora (positiva)	intimidade, conformidade
proximidade da professora (negativa)	agressão, hostilidade, poder
distância/proximidade média	solidariedade
distância/não-proximidade	agressão, hostilidade, poder
distância/não-proximidade	independência
proximidade aluno/aluno	intimidade, segurança

A proximidade e a distância são elementos importantes na construção da subjetividade do indivíduo, do aluno. Holway et al (1984:3) define a subjetividade em termos da consciência do indivíduo de ser sujeito, posicionando em relação a determinados, discursos e práticas sociais.

Além disso, na construção da subjetividade, sua produção social e histórica se dá através da significação, ou seja, das relações de poder e da re-produção da diferença sistemática. A diferença de gênero social é re-produzida, isso quer dizer que cada prática é uma nova produção na quais significados e valores incorporados são agregados e dão poder através dos quais os indivíduos se posicionam em relação aos outros.

Posições diferenciadas de gênero social são re-produzidas nas práticas de cada sujeito. A subjetividade individual de homens e mulheres é o produto da história desses homens e mulheres e do seu posicionamento individual nos discursos e nas posições diferenciadas de gênero. Alguns desses discursos são mais hegemônicos que outros e carregam a conotação de aprovação e de serem positivos, de serem adequados àquele gênero. No caso dos discursos sexistas, o homem deve ser poderoso, racional, autônomo, ter controle e ser autoconfiante. Cabe à mulher ser o oposto. Mas como vários discursos co-existem na sociedade, cabe ao sujeito escolher. Nos textos dos sujeitos do sexo feminino, neste estudo, as mulheres se posicionaram no discurso do que é visto como adequado para o gênero, ou seja, escolheram sentar-se próximo à professora, numa posição de intimidade, de não-contestação, de docilidade e conformidade, seguindo o papel da aluna obediente conforme fora determinado pela sociedade.

2.3.2.3 A altura

a. O texto da professora:

A altura, assim como a centralidade, é um significante de poder. A professora opta por ficar de pé a maior parte do tempo (mais alta que os alunos), demonstrando poder, especialmente nos momentos em que desempenha papéis autoritários. À medida que passa a desempenhar o papel da professora preocupada e dedicada, anda pela sala, abaixa-

se ficando na mesma altura que os alunos numa posição de mais poder e mais intimidade. Num estágio intermediário, quando passa de uma fase de menos confiança para a de mais confiança, a professora opta por sentar-se sobre a mesa, produzindo mensagens de mais relaxamento, como nas figuras mostradas anteriormente.

b. O texto dos alunos:

As escolhas dos alunos pertencem a um contínuo que vai desde a posição de agachado perto de uma carteira a de permanecer sentado, sentado na carteira e em pé (na mesma altura, mais alto ou mais baixo que a professora). A maioria dos alunos opta pela altura não modalizada, ou seja, pelo significante “estar sentado” na cadeira cujo significado é de não-contestação e mais conformidade, obediência e menos poder. A altura (de pé) com modalização alta é pouco utilizada. Na aula 1, por exemplo, S1 e S2 se levantam e saem da sala. S12 também opta por ficar de pé na sala, encostado numa carteira conversando com colegas durante um trabalho em grupo na aula 2. É sua forma de expressar mais poder e contestação ao ficar de pé quando deveria estar sentado. Na aula 1, S14 também levanta do seu lugar e abaixa-se, ficando agachada para conversar com outra aluna. Sua altura é um significante de contestação. Apesar de estar numa altura inferior à da professora está fora do seu lugar quando deveria estar sentada. Tudo isso poderá ser visualizado no quadro seguinte.

QUADRO 10 - Modo Semiótico - Altura

Significantes	Significados
agachado	poder, contestação, intimidade
sentado	menos poder, conformidade, obediência
em pé	poder, contestação

2.4 O “Front” Pessoal: outros Modos Semióticos - Postura, Gestos, Expressão Facial e Olhar

No item 2.3 tratei da parte da performance que Goffman (1959) denomina cenário ou a parte geograficamente fixa. A partir de agora, tratarei dos itens do “front” pessoal que Goffman define como sendo aqueles ligados ao ator e a sua identidade e que esperamos que o acompanhe sempre.

A postura do corpo, os gestos das mãos e dos pés (seus movimentos), a expressão facial e o olhar numa mesma performance variam de um momento a outro. Nesta tese, pretendo mostrar que, ao assumir determinadas posições de sujeito, o indivíduo lança mão de diferentes modos semióticos como os mencionados acima, além daqueles analisados no item 2.3. É também minha intenção mostrar que as escolhas individuais são de sujeitos sociais re-produzindo discursos específicos das várias instituições.

Na década de 70 surgiram vários enfoques estruturalistas de análise do corpo num contexto de interação. Esses estudos focalizaram sua análise nas formas como as ocasiões da interação são organizadas. Além de serem estruturalistas, esses trabalhos tratavam de uma análise do contexto, ou seja, como os diferentes aspectos do comportamento que podem ser observados são organizados e como se articulam entre si. Dentre esses trabalhos, destacam-se os de Schefflen (1963;1973), Birdwhistell (1970), Argyle (1976). O interesse principal de Schefflen era descobrir a estrutura programática de eventos tais como sessões de psicoterapia chamando atenção para o fato de que o olhar, a postura se considerados em conjunto, ou seja, um em relação ao outro. Birdwhistell, por outro lado, estudou a ciência da cinésica, do movimento do corpo e descobriu a existência de padrões recorrentes em termos de unidades de comportamentos que sejam relevantes para o sistema de comunicação. Argyle propõe categorias de significados de respostas corporais de indivíduos. Kendon (1990:21-22) se baseia nos trabalhos dos autores citados acima além do de Goffman (1959) e fala de uma interação social através da qual as pessoas adquirem seus valores, seu sentido de “self” e de individualidade, e acrescenta que “(...) não são indivíduos que interagem... a interação produz “selves” (KENDON, 1990: 21-22).

Apesar do estudo de Argyle (1976) referir-se a estudos psicológicos, comportamentais, de respostas corporais de indivíduos, e ser, ao mesmo tempo, um estudo estruturalista, sua categorização ser-me-á muito útil como ponto de partida para uma categorização social e cultural. Seu estudo behaviorista parte do princípio segundo o qual a um estímulo determinado (verbal ou não-verbal) corresponde uma determinada resposta que será dada em termos de emoções ou de controle/submissão. Para Argyle, a comunicação não-verbal (que ele distingue da comunicação verbal) dos seres humanos difere da CNV dos animais uma vez que os sinais nos animais são simples respostas que desencadeiam outras respostas em outros animais. No caso dos seres humanos, grande parte dos sinais enviados na CNV tem como finalidade a comunicação e, além do mais, os sinais utilizados possuem significados comuns tanto para quem envia a mensagem como para quem a recebe. Argyle, assim como Birdwhistell, distinguem sinais que comunicam e ruídos que não comunicam. Portanto, de acordo com o que Argyle denomina comunicação não-verbal, uma determinada resposta desencadeará uma outra resposta.

A categorização feita em *Bodily Communication* por Argyle coloca que a expressão facial, a postura, os gestos e o olhar irão demonstrar respostas de:

1. Expressão facial: respostas são dadas a partir da abertura da boca, sobrancelha e movimento facial:
 - Emoções (alegria, surpresa, medo, tristeza raiva, desgosto, gosto e interesse);
 - personalidade;
 - Controle (expressão relaxada) e submissão (expressão tensa), associação ou união (sorriso).
2. Olhar – o objetivo principal é coletar informações sobre o outro mais que mandar informação e quanto mais distante mais se olha. Respostas são dadas ou pedidas através da quantidade de abertura do olho e intensidade do olhar:
 - Interesse;
 - atenção/envolvimento (para obter e demonstrar algo);

- o gostar/aprovação (pessoa mais olhada é a preferida);
 - controle/domínio/status (olhar menos intenso e mais longo – indivíduos dominantes recebem mais olhar e olham menos);
 - submissão (olhar mais intenso e mais curto – olham mais);
 - associação/união (mais olhar, olho menos aberto combinado com sorriso ou sobrancelha levemente levantada);
 - ameaça (olhar longo encarando, olho mais aberto, sem sorriso);
 - apaziguamento (tirando o olhar para baixo);
 - ansiedade, vergonha e embaraço (olhar é evitado).
3. Postura e gestos – resposta dada através do corpo ereto ou não, sentado ou em pé e do estilo dos movimentos da cabeça, dos pés e das mãos;
- relaxamento amistoso e domínio (inclinado e para os lados e trás, braços posição assimétrica, mãos e pescoço relaxados, pernas assimétricas) – submissão (menos ereto e com a cabeça abaixada);
 - ilustração (mãos e pés);
 - ansiedade (mãos mexendo sempre);
 - apresentação intencional do “self” (militar, etc).

Cabe ressaltar que Argyle, baseado nos seus estudos e nos de Mehrabian, encontrou que existe, nas relações interpessoais de domínio e controle, um padrão de relaxamento geral do corpo enquanto que nas relações de submissão evidencia-se um padrão geral de tensão. É também importante observar a seguinte afirmação por ele colocada: “A postura é intermediária entre gestos e comportamento espacial (...). A postura enquadra e define um período de interação maior que o do gesto, menor que a relação espacial.” (ARGYLE, 1975: 282).

Antes de entrar na análise dos dados do “front pessoal” faz-se necessário voltar a alguns pontos que considero serem de fundamental importância. Como afirmei anteriormente, estou considerando que, na interação de sala de aula, está sendo produzido um grande texto – a unidade semiótica maior que está sendo “escrita” pela instituição-escola: um delineado pela professora e outros produzidos por cada um dos

alunos. Esses textos estão dentro de uma dimensão da semiótica social que por sua vez, tem mensagens como sua menor forma semiótica concreta e está direcionado a uma fonte (instituição, professora e alunos), a um destinatário, um contexto social e um propósito.

Cada mensagem é orientada para o processo semiótico, o processo social pelo qual o significado é construído e intercambiado e que acontece no plano semiótico. A mensagem sobre algum assunto está ligada ao mundo ao qual se refere e seu significado é derivado dessa função representativa ou mimética que desempenha num plano chamado de plano mimético. Um texto não é um conglomerado de mensagens. Essas mensagens passam em grupos num movimento que vai e volta no ato semiótico que tem seu próprio conteúdo ideológico. O texto é, portanto, uma unidade social, um tecido, um entrelaçamento de mensagens. Hodge & Kress (1988), Kress (1995), Fairclough (1992, 1993) e Henriques (1984) salientam que, no caso da fala, os produtores de mensagens constroem uma identidade social para si mesmos e para seus ouvintes. Hodge & Kress chamam também a atenção para o fato de, no caso da fala, a comunicação ser também acompanhada de vários grupos de mensagens sobre condições de semiose transmitidas com alto grau de redundância dentro do alcance dos sistemas semióticos (tom de voz, expressão, comportamento, etc.).

Entretanto, no texto construído na sala de aula, muitos participantes são silenciados e alguns alunos passam a ser, juntamente com a professora os participantes principais e co-autores do texto maior, enquanto os outros são excluídos do processo de produção do texto, mantidos em silêncio, com os corpos mantidos em posição de atenção, como os servos ou empregados nos séculos anteriores ao século XXI, ou como ainda acontece em algumas culturas ainda hoje no mundo, comunicando pouco ou quase nada. O silêncio é um significante transparente de falta de poder assim como corpos imóveis são signos que indicam a falta de qualquer status possível dos participantes e, conseqüentemente, de falta de poder. Entretanto, o silêncio também pode ser visto como uma forma de poder na qual o sujeito opta por ficar mudo e não participar da interação através da fala como nos aponta Tannen (1990; 1994). Para ilustrarmos essa questão temos a imagem do aluno silenciado como o telespectador mencionado por Hodge & Kress

(1988:50) que segue a norma: “da relação com a TV, o telespectador narcotizado”. Dois telespectadores podem estar em silêncio assistindo mas um pode estar reproduzindo internamente a mensagem, re-criando-a sendo solidário com o falante, e outro pode estar alienado e não produzir as mesmas transformações que o primeiro.

Alunos assistindo às aulas podem estar silenciados e agindo da mesma forma que os telespectadores descritos acima. Além disso, pode existir ou não solidariedade apesar do silêncio, pois os participantes e ouvintes utilizam uma vasta gama de opções de um sistema de signos e significantes de poder e de solidariedade, as duas dimensões fundamentais de qualquer organização social, para regerem a interação e os atos semióticos. Esses sistemas de significantes de poder e de solidariedade são baseados em pressuposições de oposição e identidade entre as dimensões que levam a uma ambigüidade sistemática e a uma redundância múltipla. Os significados sociais da solidariedade são a coesão e sua falta, alianças e antagonismos, vínculos e barreiras e os significados sociais do poder seriam ordem, controle e hierarquia. Significantes transparentes de poder estão baseados em princípios e analogias como assimetria, auto-supressão, magnitude e elaboração, que podem significar ausência de solidariedade, e significantes de ausência de poder podem significar solidariedade. Por outro lado, significantes transparentes de solidariedade segundo Hodge & Kress (1988) baseiam-se em princípios e analogias como igualdade, reciprocidade, auto-referência e simplicidade, e falta de modificação transformacional. Podem significar ausência de poder e, por outro lado, a ausência de significantes de poder pode significar solidariedade.

Por último, como já foi dito anteriormente, sistemas logonômicos especificam e assumem relações específicas de poder e solidariedade entre categorias de participantes, projetando uma visão ideológica da realidade (Ibid., 46). Na sala de aula, tais regras logonômicas especificam e assumem que o poder deve residir com o professor que detém o poder da fala. A liberdade de escolha da fala como a professora crê que está proporcionando aos alunos (mas, na verdade, está exercendo seu controle) leva ao silêncio de uma maioria em função de uma minoria que opta pela fala. Na interação de sala de aula, portanto, alunos silenciados, narcotizados diante do professor têm como forma de

comunicar (seja o signo da receptividade, seja qualquer outro signo) os outros modos de comunicação corporal não usados isoladamente, mas, através de um canal principal (arranjo espacial, postura, olhar, gestos, expressão facial, fala, etc) e de outros secundários que juntos formam um texto. Nas colocações de Kendon (1990:15) interação social pressupõe que “Comunicação na interação é um processo contínuo, multicanal (...)” O aluno silenciado se comunica mediante significantes de poder e de solidariedade, através da linguagem do silêncio ou do comportamento como a denomina Edward Hall (1959:15) seus sentimentos reais, pois espaço tempo e corpo, e suas transformações e modalizações comunicam. Resumindo, o corpo fala por meio dos vários modos semióticos que estão à disposição do indivíduo, e através das transformações que ele faz dele.

Nesta análise, portanto, o conceito de transformação de recursos de representação é extremamente importante, como já mostrei na seção 2.2 e mostrarei neste item. A noção de transformação refere-se também, à transformação da subjetividade do indivíduo a partir das disposições emocionais, físicas e expressivas no ato de representação. A idéia “o que quero significar e como vou expressá-lo por qualquer meio que me esteja disponível, seja ele o arranjo do espaço, do tempo ou a transformação do corpo como forma de representação e como” está ligada à idéia do participante silenciado que lança mão do potencial de modos semióticos além da fala. O sistema de significados não está necessariamente acoplado às formas disponíveis, ou seja, são conjunções motivadas entre significantes (formas) e significados como no exemplo apresentado por Kress & van Leeuwen (1996:119):

Nosso pressuposto permanece que signos são motivados não eh acidental que estátuas erguidas para figuras heróicas sejam feitas de materiais duráveis (...) a durabilidade desses materiais os tornam significantes para significados que desejamos produzir.

2.4.1 O Texto da Professora

O texto da professora será descrito em termos dos modos semióticos de sua postura, como se coloca, como movimenta seu corpo,

os gestos que faz com a mãos e os pés e como utiliza seu olhar para manter sua posição de poder. Da mesma forma que escolheu modalizações diferentes para comunicar significados diferentes quando optou pelos modos semióticos do posicionamento da mesa, da distância e da altura, sua postura, seus gestos e seu olhar mudam, estão de acordo com cada momento da ATS, que é pré-determinado por ela e segue os passos do seu planejamento da aula. Num primeiro momento, mostrarei como exemplo as ações da professora no primeiro estágio da aula 1. Em seguida passarei a mostrar um resumo de suas opções de modos semióticos e seus significados em todos os episódios da aula 1:

No primeiro estágio, no qual corrige exercícios de compreensão de texto, a professora está de pé, na frente da sala, atrás de sua mesa desempenhando o papel do líder e do governante que domina e subjuga os inimigos (os alunos). Nesse momento, ela é o único participante que se utiliza da fala. Está de pé, com o corpo ereto, rígido, portanto, a cabeça levantada. Sua cabeça não está no mesmo nível que as cabeças dos alunos. Sua postura, corpo ereto e rígido, mostra que ela está tentando se impor e criar alguma distância, da mesma forma que um juiz se senta numa posição mais alta que os outros para assegurar que o participante que está em controle e tem mais poder é aquele que determinará a distribuição de turnos e toda a ação a ser desenvolvida neste estágio da interação. Parece que ela não quer deixar que ninguém mais tome o turno. Quando está lendo as perguntas do livro que dirige aos alunos, levanta sua cabeça de forma solene, o que parece indicar que quer comunicar aos alunos que ela é a única que “possui” conhecimento e, portanto, tem poder e pode controlar a aula, passando o turno para os alunos somente quando desejar. Ela não dá chances para que ninguém possa interrompê-la.

Neste mesmo estágio, depois de um certo tempo, ela inclina seu corpo um pouco para frente em direção à mesa, apoiando-se na mesma e segurando-a com as mãos de maneira bem firme. Parece que ela necessita de apoio e uma proteção para ter mais confiança. Essa leitura de falta de confiança torna-se possível,

correta e evidente quando a professora tem de pronunciar alguns nomes de hormônios mencionados no texto, tais como Norepinefrina. Apesar de dizê-los em português e apontando para o livro, ela tem uma certa dificuldade em pronunciá-los e se segura na mesa. Como veremos mais adiante, seus gestos com os braços e as mãos, sua expressão facial e seu olhar todos comunicam mais poder e menos confiança. Ela parece muito séria e também muito tensa, como se estivesse insegura sobre o que está fazendo, razão pela qual ela está em controle e não deixa ninguém falar ou fazer perguntas. Quase no final deste estágio, pergunta à turma se eles acharam as perguntas muito difíceis e, antes que eles respondam, diz que as respostas das perguntas de compreensão estavam todas no texto. Depois que a segunda pergunta do texto é respondida pelos alunos, ela pergunta à classe: “É difícil de entender?” e ela própria responde sua pergunta mostrando sua preocupação com a dificuldade do texto e ao mesmo tempo impedindo que perguntas sejam feitas. Numa terceira etapa nesse mesmo momento, ela passa para frente da carteira (estava em pé atrás da carteira apoiando-se nela) e apoia-se nessa carteira quase que assentada na mesma, segurando-a com a mão de maneira bem firme. Parece que ela necessita de algo em que se apoiar para lhe dar segurança e confiança. Vale lembrar que nesse estágio, a professora se coloca numa posição de poder no centro da sala e, em termos de proximidade, ela está numa posição de proximidade média negativa em relação aos alunos, comparando-se com outros momentos da aula como mostrarei mais adiante. A altura escolhida por ela (de pé e, portanto mais alta, que os alunos) também é um significante de poder. Sua insegurança é parte de sua subjetividade e identidade que estão sendo construídas; é jovem e novata na profissão, o que a coloca numa posição de menos poder. Entretanto, através do uso de seu corpo (movimentos, gestos, fala e códigos espaciais), ela é colocada novamente numa posição de mais poder.

Neste mesmo estágio, quase no seu final, após a correção dos exercícios de compreensão de texto, a professora pára um pouco a aula. Ela está sentada sobre a carteira e procura no livro a próxima atividade que será desenvolvida. Uma aluna interrompe a aula, toma o turno e a professora é obrigada a mudar o papel que estava desempenhando até agora, ou seja, o de ditadora . A aluna pergunta à professora se as perguntas de compreensão de texto do teste que acontecerá em duas semanas serão feitas em português ou em inglês (o livro traz as perguntas primeiro em inglês depois em português).

Nesse ponto, a falta de confiança da professora torna-se bastante evidente e ela não consegue manter seu controle. Ela vira as páginas do livro para adiante e para trás, desliza sua mão para frente e para trás ao longo de uma das páginas, depois vira as páginas mais uma vez rapidamente e ri um pouco sem graça. Este momento é muito importante por razões também bastante importantes. Em primeiro lugar, há uma inversão de poder e os alunos que estavam silenciados até então passam a tomar o turno e conseguem o tipo de teste que desejam ter e não o planejado pela professora. Ela não negocia a situação mas se rende à pressão feita pelos alunos que querem que as perguntas sejam feitas em português. Sua expressão facial comunica decepção pois ela foi forçada a mudar o papel que estava desempenhando do governante dominador para sujeito dominado. Em segundo lugar, é importante perceber que uma mudança no código espacial proporcionou uma inversão temporária da estrutura de poder, ou seja, uma mudança na altura (a altura de uma pessoa de pé é praticamente o dobro da altura de uma pessoa sentada, apesar de ser em cima de uma carteira) e uma mudança na proximidade que diminuiu no contínuo aproximando-se de uma posição de intimidade.

No exemplo acima, podemos notar que outros modos semióticos estão sendo utilizados pela professora além do posicionamento da mesa, da distância e da altura para comunicar poder e falta de confiança. Em sua postura, o corpo está ereto e rígido e a expressão facial é tensa

e de decepção, os braços rígidos e simétricos, presos à mesa, comunicando significados de tensão, menos confiança, mais inexperiência e mais poder. Tudo isso complementando as opções de centralidade, altura e distância. Quanto ao olhar, olha muito para o papel e para a turma quando faz as perguntas e aguarda ou escuta as respostas de forma fixa e contínua. Ao contrastar este exemplo com outro momento no qual está lidando com um conteúdo sobre o qual tem domínio, posso perceber que sua expressão facial é menos tensa. Ela sorri, seus braços estão relaxados e assimétricos, ela senta-se em cima da mesa e olha menos fixamente os alunos, move seus olhos mais ao redor da sala. Sua sócio-história de professora recém-formada, que está utilizando uma determinada metodologia pela primeira vez vem reforçar a validade da análise dos significados comunicados. Kendon (1990:248) chama a atenção para o fato de que o corpo pode ser visto como uma organização de segmentos. A orientação de alguns desses segmentos limitam a orientação de outros de tal forma que:

(...) há um tipo de hierarquia descendente de mobilidade orientacional dos olhos à parte inferior do corpo, combinado com uma hierarquia ascendente de limitações de orientação da parte inferior do corpo para cima. Apesar dos olhos podem mudar muito rapidamente a direção na qual eles podem mover é limitada pela orientação da cabeça. A orientação da cabeça, que pode ser mudada quase tão facilmente quanto a orientação dos olhos, é limitada pela direção na qual a parte superior do corpo está virada (...). O local onde a pessoa está sentada (...) fornece um enquadre no qual mudanças na orientação da cabeça e dos olhos podem acontecer.

No caso desta professora, sua opção no momento em que estava fazendo perguntas e corrigindo-as foi a de ficar em pé, de frente para os alunos. Conseqüentemente, como sua parte inferior do corpo estava de frente para um certo grupo de alunos (mais especificamente alunas), a parte superior do seu corpo também estava fazendo com que seu olhar ficasse sempre direcionado para o mesmo grupo de alunos. Swann & Graddol (1993) descobriram que a tomada do turno, quando deixada a critério dos alunos, tende a ser tomada por aqueles alunos que a professora olha a maior parte do tempo, ou seja, aqueles que estão

imediatamente na frente da professora mas não muito próximos numa posição de núcleo e não de margem, como as denomina Kress &van Leuween (1996).

As informações abaixo resumem os modos semióticos e os significantes escolhidos pela professora com seus significados assim como os diversos papéis desempenhados por ela, em cada momento da aula 1. Esses papéis vão mudando à medida que ganha mais confiança, no desenrolar da aula:

Momento 1: Papel desempenhado = governante que domina e subjuga

1. Expressão facial:

- tensão = falta de controle, falta de confiança e medo;
- lábios para frente quando olha para os alunos e faz perguntas (tentativa de domínio);
- sorri, às vezes, quando um aluno (individualmente) dá uma resposta correta;
- ri sem graça quando alunos tomam o turno;
- expressão de decepção quando deixa alunos decidirem como será a prova.

2. Postura: tensa a maior parte do tempo = falta de confiança e de controle

- cabeça mais alta que os alunos - abaixa um pouco quando lê as perguntas sobre o texto;
- pescoço tenso;
- corpo ereto;
- braços simétricos em linha vertical, rígidos, apoiados na carteira, com as mãos firmes;
- em pé;
- corpo todo tenso e rígido.

3. Olhar: domínio e submissão

- sempre olha para frente quando faz uma pergunta;
- olhar curto;
- olha para baixo quando lê a pergunta;

- não olha para nenhum aluno em especial quando faz as perguntas;
- olha para o livro (para baixo) quando faz perguntas;
- não olha para os alunos mas para o livro continuamente quando o turno é tomado pelos alunos.

4. Gestos: submissão

- movimenta uma das mãos para cima e para baixo numa das folhas do livro e passa as folhas do livro para frente e para trás de forma nervosa como se estivesse procurando alguma coisa, demonstrando ansiedade;
- ilustração do percurso que fazem os hormônios no corpo – movimento circular com uma das mãos que começa no peito vai até a cabeça e volta para o peito.

Momento 2: Papel desempenhado = governante (menos tensa e menos despótica)

1. Expressão facial: mais ou menos controle/submissão/falta de confiança

- mais relaxada que no momento anterior;
- expressão menos tensa;
- interesse e medo;
- lábios soltos sem apontar para frente.

2. Olhar

- menos ansiedade;
- mais interesse e envolvimento;
- desinteresse e falta de confiança;
- olha para a turma quando dá explicações;
- não olha para a turma quando faz perguntas, olha para o papel;
- olhar menos contínuo mas mais longo que no momento 1;
- olha para o aluno e para o seu livro quando oferece ajuda (olhar de mais envolvimento e mais interesse).

3. Postura e gestos:

- braços assimétricos e relaxados;

- cabeça, pescoço e mãos menos tensas, mais soltas;
- não se movimenta pela sala como nos momentos seguintes;
- cabeça mais alta que alunos, mas sentada;
- corpo ligeiramente para o lado e ligeiramente para frente.

Momentos 3 e 4: Papel desempenhado = professora preocupada com os alunos e dedicada

1. Expressão facial

- emoções – alegria, gosto e interesse;
- expressão totalmente relaxada (controle);
- leve sorriso, boca ligeiramente aberta expressando associação e união.

2. Olhar

- olha para a turma praticamente o tempo todo (associação e união = olhar combinado com sorriso) – olhar contínuo;
- olha para o livro quando faz perguntas;
- olha para o aluno e para seu livro quando dá ajuda individual (associação e união).

3. Postura e gestos

- relaxamento total (controle+associação e união);
- braços assimétricos e relaxados;
- cabeça, pescoço e mãos relaxadas;
- cabeça mais alta que os alunos – em pé, de frente para a sala quando dá explicações e escreve no quadro e sentada sobre a mesa (momento 3) ou em pé, atrás da mesa, abaixada com uma das pernas sobre a cadeira;
- anda pela sala enquanto alunos fazem a tarefa e abaixa-se no mesmo nível que o aluno ao perceber que ele está necessitando de ajuda.

Momentos 5 e 6: Papel desempenhado = papel intermediário entre ditador e professora preocupada

1. Expressão facial

- mais ou menos relaxada (falta de confiança e submissão);
- expressão de medo e interesse.

2. Olhar

- olhares mais curtos que nos momentos 3 e 4;
- olhar expressa submissão e ansiedade, não olha para os alunos o tempo todo apesar de não estar lendo livro;
- não olha para nenhum aluno em especial quando anda pela sala (tem a cabeça levantada);
- expressa vergonha e embaraço.

3. Postura e gestos

- em pé, na frente da mesa quando determina a tarefa a ser feita, braços simétricos, corpo ligeiramente inclinado para frente, mãos e pescoço tensos (momento 5);
- anda pela sala enquanto alunos fazem a tarefa mas não se aproxima de nenhum aluno como nos estágios 3 e 4, corpo ereto, braços ligeiramente assimétricos, pescoço rígido e cabeça levantada (momento 5);
- sentada na mesa quando fala sobre a prova, corpo ligeiramente inclinado para frente, pescoço rígido, cabeça levanta e abaixa assim como o olhar, braços ligeiramente assimétricos
- expressa tentativa de domínio (na realidade expressa submissão, ansiedade e vergonha).

Momentos 7 e 8: Papel desempenhado = professora preocupada e dedicada

1. Expressão facial

- emoções – alegria, gosto e interesse;
- expressão totalmente relaxada (controle);
- leve sorriso, boca ligeiramente aberta expressando associação e união.

2. Olhar

- olha para a turma praticamente o tempo todo (associação e união = olhar combinado com sorriso) – olhar contínuo;
- olha para o livro quando faz perguntas;
- olha para os aluno e suas folhas quando dá ajuda à dupla de alunos (associação e união).

3. Postura e gestos

- relaxamento total (controle + associação e união);
- braços assimétricos e relaxados;
- cabeça, pescoço e mãos relaxadas;
- cabeça mais alta que os alunos – em pé ligeiramente abaixada com um pé sobre a cadeira quando determina a tarefa da próxima aula (momento 7), e sentada em cima da mesa (momento 8);
- anda pela sala enquanto alunos fazem a tarefa e abaixa-se no mesmo nível que as duplas de alunos quando percebe necessita de sua ajuda.

2.4.2 O Texto dos Alunos

Mais uma vez posso afirmar que a escolha dos modos semióticos do “front” assim como a escolha do posicionamento da carteira, da distância e da altura independem da seqüência da aula, ao contrário das escolhas da professora. As escolhas estão ligadas ao posicionamento de sujeito de cada indivíduo e não à tarefa que está sendo executada em cada ocasião da fase instrucional da aula. Das transformações de postura dos alunos, passarei às modalizações dos gestos, em seguida da expressão facial e, por último, do olhar. Considerarei como modalização baixa ou não modalização da postura na sala de aula uma postura que demonstre um grau geral de relaxamento. Indicadores desse grau são: corpo ereto, porém, relaxado, com uma ligeira inclinação para frente não muito junto à cadeira, nenhuma inclinação para o lado, as pernas dobradas normalmente, fazendo um ângulo de 90 graus, uma perna mais adiante que a outra. A modalização de grau alto, por outro lado, mostrará um quadro inverso: corpo totalmente inclinado para frente ou totalmente jogado para trás, virado de lado para o colega ou totalmente virado para trás, corpo rígido e tenso, pés enrolados um no outro ou nos pés da cadeira, como nos mostram o quadro número 11 na página a seguir.

2.4.2.1 Postura

O quadro seguinte mostra as modalizações da postura de grau alto, médio e baixo:

QUADRO 11 - Modo Semiótico - Postura

Modalização alta	Modalização média	Modalização baixa
Sexo feminino:	Sexo feminino:	Sexo feminino:
S1 - alternância entre corpo totalmente inclinado para a frente, enrolado numa mochila e corpo totalmente jogado para trás	S2 - ligeira inclinação para o lado, inclinação para frente, ligeira tensão do corpo	S2, S3, S5, S4 e S6
S2 - vira-se para trás algumas vezes	S3 - ligeira inclinação para o lado, inclinação para frente, ligeira tensão do corpo	Sexo masculino: S7 e S11
S3 - vira de lado para conversar com o outro (assunto alheio à aula)	S5 - ligeira inclinação para o lado, inclinação para frente, ligeira tensão do corpo	S2, S3, S5, S4, S6, S7 e S11 - corpo ereto, relaxado, ligeira inclinação para a frente, nenhuma inclinação para o lado, pernas dobradas assimétricas - quando a professora fala, corpo mais inclinado para a frente mas não muito junto à cadeira - quando escreve.
S5 - corpo totalmente inclinado para a frente com a mão no queixo ou ereta com corpo bastante rígido	S6 - ligeira inclinação para o lado, inclinação para frente, ligeira tensão do corpo	
S14 - vira-se de costas para a professora	Sexo masculino:	
Sexo masculino:	S10 - inclinação para frente, ligeira tensão do corpo	
S8 - corpo totalmente jogado para trás	S15 - incinação para frente, ligeira tensão do corpo, pés enrolados nos pés da cadeira	
S9 - corpo totalmente jogado para trás, quase deitado na cadeira		
S12 - corpo totalmente jogado para trás		
S13 - corpo tenso e rígido, bem junto à cadeira		

Os dados apontados nesse quadro demonstram que:

- Quanto à modalização de grau alto, as escolhas dos sujeitos do sexo feminino são bastante diferentes das escolhas dos sujeitos do sexo masculino; as mulheres optam por virarem para o lado, virarem para trás ao passo que os homens escolhem jogarem-se, esparramarem-se na cadeira, quase deitados. A modalização média mostra um certo grau de rigidez e tensão do corpo na escolha masculina. As escolhas da modalização baixa são bastante parecidas tanto para os sujeitos do sexo masculino quanto feminino;
- As escolhas de S2, S3 e S5 são bastante parecidas: os três sujeitos são do sexo feminino e apresentam os três tipos de modalização em seus textos. As três desempenham papéis diferentes durante uma mesma aula assim como em aulas diferentes; expressam significados ora de conformidade ora de não-conformidade. Tais escolhas podem ser lidas como uma ambigüidade de papéis. Num dos papéis, o aluno mostra que tem falta de conforto e inquietação com a aula e no outro a conformidade de quem faz as ações esperadas de um sujeito do sexo feminino numa sala de aula. Na maior parte do tempo suas escolhas são não modalizadas, intercaladas por modalizações de grau médio e alto;
- Essa ambigüidade de papéis e de escolhas é uma característica de textos femininos não sendo encontrada em textos de sujeitos do sexo masculino;
- S1, apesar de ser do sexo feminino apresenta escolhas semelhantes às de sujeitos do sexo masculino como S8, S9 e S12;
- Os significados de submissão e dependência são expressos através do corpo totalmente inclinado para a frente ou enrolado numa mochila, corpo tenso e rígido; os significados de domínio, controle e independência são comunicados através do corpo totalmente jogado para trás, esparramado na cadeira; significados de intimidade são expressos pelos significantes virar para trás ou para o lado para conversar com o/a colega; serenidade e relaxamento têm como significantes o corpo ereto mas relaxado, uma ligeira inclinação para a frente, e pernas dobradas enquanto a professora fala e corpo um pouco mais inclinado para a frente quando escreve.

2.4.2.2 Gestos

Em seguida, mostrarei um quadro – resumo dos gestos utilizados pelos alunos, ou seja, das modalizações de grau alto que demonstram inquietação e ansiedade; das modalizações de grau médio que comunicam uma ligeira ansiedade e inquietação e das modalizações de grau baixo expressando serenidade e relaxamento.

No quadro 12, percebe-se que mais uma vez S2, S3 e S5 estão desempenhando dois papéis diferentes: aquele esperado de alunas do sexo feminino – apagar e consertar o que erraram nas tarefas que executaram (modalização baixa) mas, ao mesmo tempo, talvez de forma inconsciente, não deixam de ter comportamentos de alunas desatentas e inquietas (modalização alta). Deve-se, também, ressaltar que o maior índice de modalizações de grau alto é das participantes do sexo feminino. Porém, se considerarmos o número de participantes que executam somente modalizações de grau alto, desempenhando somente um papel, a modalização de grau alto será privilégio dos homens, a exceção de S1 que novamente faz escolhas bastante parecidas com as do sexo masculino. As modalizações de grau médio ficam por conta dos participantes homens, enquanto que as mulheres se destacam na modalização de grau baixo ou não-modalização.

QUADRO 12 - Modo Semiótico – Gestos

Modalização alta	Modalização média	Modalização baixa
<p>Sexo feminino:</p> <p>S1 - punhos fechados, mão na testa</p> <p>S2 - braços cruzados, abre a carteira e conta dinheiro, corpo inquieto, movimentação das pernas inquieta, apóia a cabeça na mão e brinca com a borracha</p> <p>S3 - encosta a cabeça na mão, brinca com a borracha, torce a boca (e diz ah! não? de novo?), brinca com o lápis, faz um movimento brusco com a mão demonstrando impaciência quando responde a uma pergunta</p> <p>S5 - rosto abaixado, mão apoiada no queixo, passa a mão no rosto de forma desesperada, põe a mão nos olhos, balança a cabeça, põe a mão no rosto desolada, fica de braços cruzados por um tempo, sempre inquieta, copia exercício da colega</p> <p>S14 - inquieta, brinca com o lápis, põe a mão na testa</p> <p>Sexo masculino:</p> <p>S8 - copia exercício do colega, inquieto</p> <p>S10 - pernas inquietas, vira para um lado, vira para o outro</p> <p>S12 - levanta e cumprimenta a professora no meio da aula de forma irreverente</p> <p>S13 - bastante inquieto, mexe com os braços o tempo todo, brinca com o lápis</p>	<p>Sexo masculino:</p> <p>S9 - mão direita na face, face apoiada na mão, tira a mão e volta (olhar desviado da professora)</p> <p>S15 - mãos cruzadas embaixo do queixo</p>	<p>Sexo feminino:</p> <p>S2 - apaga com a borracha e corrige o exercício durante a correção, faz anotações</p> <p>S3 - apaga com a borracha e conserta o exercício durante a correção, faz anotações</p> <p>S5 - apaga com a borracha e conserta todas as respostas durante a correção, anota quando S3 anota</p> <p>S4 - passa a mão nos cabelos de forma serena e relaxada durante as correções, apaga, escreve, olha para a professora e escreve novamente</p> <p>S6 - apaga, escreve, face apoiada na mão (olhar fixo na professora)</p> <p>Sexo masculino:</p> <p>S7 e S11 - apaga com a borracha, escreve durante a correção, apóia os braços e as mãos na mesa de forma relaxada enquanto a professora fala</p>

2.4.2.3 Expressão facial

A expressão facial será tratada em seguida. As transformações de grau alto das expressões faciais são bastante variadas, comunicando vários tipos de emoções como desatenção, descontentamento, impaciência, desprezo, deboche e tédio. As modalizações de grau baixo estão relacionadas ao relaxamento, gosto, interesse e atenção.

QUADRO 13 – Modo Semiótico – Expressão Facial

Modalização alta	Modalização média	Modalização baixa
Sexo feminino:	Sexo masculino:	Sexo feminino:
S1 - desatenta	S12 - ligeira desatenção	S4 - relaxada, gosto, interesse e atenção
S2 - cara de descontentamento e preguiça, desprezo e impaciência	S5 - ligeira desatenção e tensão	S6 - relaxada, gosto, interesse e atenção
S3 - cara de desprezo, desagrado		S2 - atenção
S5 - desprezo, tensa		S3 - atenção
S14 - entediada		S5 - atenção
Sexo masculino:		Sexo masculino:
S9 - debochado		S7 - relaxamento, gosto e interesse e atenção
S13 - entediado, sério, desatenção total		S11 - relaxamento, gosto e interesse e atenção

E as várias modalizações do modo semiótico do olhar compõem o seguinte quadro:

QUADRO 14 – Modo Semiótico – Olhar

Modalização alta	Modalização média	Modalização baixa
Sexo feminino:	Sexo feminino:	Sexo feminino:
S1 - olhar totalmente desviado (sala, colegas, teto) olha para o papel, olha para a professora quando a mesma diz alguma coisa engraçada	S2, S3, S5 - desviam o olhar algumas vezes	S2, S3, S5 - olham papel - tenho a resposta certa ou pelo menos terei olham às vezes para a professora como se estivessem prestando atenção - conformidade lançam olhares curtos para a professora, levantam o olhar pedindo ajuda (- pode me dar outra resposta certa que já acabei de acertar essa)
S2 - olha constantemente para o relógio e para o papel		S4, S6 - olham para a professora quando a mesma fala olhar longo e contínuo (envolvimento) olha o papel quando está escrevendo olhar alerta, atento, longo e contínuo
S3 - olha o caderno da colega		Sexo masculino:
S5 - olha papel, livro de outra matéria, olha rapidamente a professora e volta, olhar perdido - não atenção, não entendimento		S12 - olha para a professora quando a mesma fala
S14 - olhar entediado		
Sexo masculino:		
S8 - olhar desviado para fora da janela		
S9 - olhar debochado		
S11 - olha exercício de outra matéria		
S15 - olhar desviado da professora, olha o teto, em redor		

Mais uma vez, S2, S3 e S5 optam pelos três tipos de modalização em momentos diferentes, desempenhando papéis também diferentes e contrários. Ao considerar os participantes que desempenham um só papel, os homens são os que mais optam por uma modalização de grau alto. Os significados de envolvimento e atenção são comunicados pelo olhar direcionado à professora; o olhar não direcionado à mesma comunica não-envolvimento, não-atenção e independência.

2.5 A Aparência

A aparência nos dá informações sobre o “self”, ou seja, através das roupas, enfeites, a forma de arrumar os cabelos, os cosméticos que são escolhidos e usados pelos indivíduos podem obter dados sobre a construção do gênero (feminino e masculino), da idade, da classe social e do papel social a ser desempenhado por esse indivíduo. Como comenta Goffman: a aparência está relacionada ao status do ator social e ao papel que esteja desempenhado.

Hodge e Kress (1988) acrescentam que a aparência, formas de se vestir e de se comportar são meios eficientes e explícitos de expressão, ou seja, carregam significados ideológicos. Dados sobre aparência revelam-se bastante importantes, principalmente quando da leitura dos textos dos alunos, uma vez que os significados ideológicos carregam as informações sobre o “self” e as diferentes posições de sujeito adotadas por esse sujeito.

No texto da professora, a aparência não se destaca como um modo semiótico diferente. É bastante jovem, recém-formada e veste roupas que não chamam a atenção, ou seja, que formam um todo harmônico.

Nos textos dos alunos, a não-modalização é uma constante. A maioria dos alunos veste jeans, camiseta e calçam tênis. As roupas de S5 nos chamam a atenção por destoarem do resto do conjunto. Numa das aulas, veste roupas que os demais adolescentes da escola não costumam vestir. São roupas adequadas para uma mulher mais velha. Sua sócio-história mostra que está noiva, vai se casar quando terminar o curso do Ensino Médio. Escola não é seu principal interesse. Holway (1984) nos chama a atenção para a existência de discursos paralelos da sociedade e das instituições sobre os comportamentos que as mulheres devam ter. Um desses discursos diz de garotas adolescentes que *“seu objetivo é atrair e manter um homem....mulheres podem adotar uma posição de sujeito colocando homens numa armadilha usando seus poderes de atração sexual (...)”* S4, S6 e S13 vestem roupas de marcas famosas que evidenciam a distinção entre adolescentes, como nos chama a atenção Bourdieu (1984).

2.6 A Fala

Como nos mostra Kress (1989), o gênero-aula (aqui se aplica ao gênero aula de língua estrangeira) pressupõe uma preponderância na quantidade de fala do professor sobre a quantidade de fala dos alunos, sendo ele dessa forma dono absoluto do poder. Tais resultados e observações foram bastante frisados pelos analistas do discurso e outros analistas da interação, como foi discutido no capítulo 1. Nas aulas observadas nesse estudo, essas pressuposições se confirmam e a professora é a que produz a maior quantidade de fala, sendo ela também quem determina as mudanças de turno, de tópico e de ciclos pergunta-resposta-avaliação em quase todos os momentos de todas as aulas, conforme demonstram os exemplos que se seguem, confirmando dessa forma os estudos feitos na área da interação em sala de aula. Apresentarei, também, alguns alunos em especial que optam pela fala como modo de comunicação em todas as aulas e, alguns poucos que ousam optar por tomar o turno e subverter a ordem e a posse do poder. Outra consideração a ser feita é a diferença em termos de opções dos alunos e do professor numa sala de aula. No caso da professora em estudo, o modo da fala não é uma opção como o é para os alunos nas aulas observadas por mim. Essa opção passa a acontecer desde o momento em que o aluno opta pela posição em que vai sentar-se, ou seja, se é uma opção de saliência ou de não-saliência. As posições centrais, ou seja, aquelas que estão no ângulo de visão do indivíduo sem que o mesmo tenha que mover sua cabeça ou pescoço, são posições de saliência. Como mostrei na seção anterior na pesquisa de Swann & Graddol (1993) o professor tende a olhar mais para aqueles alunos que estão diretamente a sua frente, dentro do seu ângulo de visão, numa posição de saliência.

Por outro lado, esses alunos que recebem maior quantidade de olhar são os que mais falam na sala de aula. A distribuição de turnos é feita através do olhar e não da fala, apesar da professora crer que está dando liberdade de escolha de fala aos alunos. É também interessante notar que em termos de troca de turno, são seguidos diferentes padrões de acordo com cada estágio que está sendo desenvolvido e, conseqüentemente, com o tópico que está sendo ensinado. Como

mencionei acima, a professora está desempenhando diversos papéis e observando as regras corporais que acompanham cada papel. Observei que, ao contrário dos alunos, a opção da professora pela fala é muito importante sendo que os outros códigos corporais, espaciais e físicos passam a ser secundários ou auxiliares. Na comunicação dos alunos pude ver que a opção pela fala passa a ser secundária e, na maioria dos casos, inexistente.

No estágio 1 da primeira aula observada, quando a professora está desempenhando o papel do ditador, a mudança de turno segue o padrão transação descrito por Sinclair & Coulthard que possui como partes principais uma seqüência de informação, direção e elicitación. Elicitações com seus três “moves” de iniciação, resposta e avaliação são as mais freqüentes no decorrer de todas as aulas observadas. Quase todas as ocasiões são formadas por correção de exercícios como no exemplo abaixo no qual uma pergunta é feita pela professora (iniciação), uma resposta é dada por um aluno ou grupo de alunos que não foi previamente escolhido pela professora, e avaliação é dada pela professora. Como está desempenhando o papel da ditadora, ela determina mudança de turno e não deixa nenhum espaço para intervenção por parte dos alunos. Nenhuma pergunta pode ser feita. A professora parece mostrar-se preocupada com esta questão uma vez que em duas ocasiões diferentes ela pergunta à turma se acharam a tarefa de responder as perguntas de compreensão do texto uma tarefa difícil. Parece que na verdade ela acha o texto de difícil compreensão e, conseqüentemente, difícil de ser ensinado. Mas mesmo assim ela continua a desempenhar seu papel, mantendo o ritmo da aula muito rápido para que nenhuma pergunta seja feita, lembrando-me um jogo de pingue-pongue no qual erros não são permitidos nem a bola pode cair no chão.

Uma análise dos outros modos semióticos escolhidos nos mostrou essa mudança de papéis e a expressão de significados de menos confiança. Mudanças de turno também são determinadas pela professora em quase todas as aulas com algumas exceções como é esperado no gênero-aula como já mencionei acima. Vejamos agora, um trecho da aula 1:

1. PROFESSORA: Bem... hoje nós vamos corrigir aqueles exercícios que vocês fizeram na aula passada. O exercício 2 da página 48, aquele texto do trem, do stress. Bom, what's this graph about? Como o título e a ilustração se relacionam?
2. ALUNO: A química do stress é comparada a um trilho de trem.
3. PROFESSORA : É... ao percurso de um trem.
4. PROFESSORA: Which are the main causes of stress according to the text?
5. ALUNO: Morte na família, excesso de trabalho, briga e...perda do emprego.
6. PROFESSORA: O.K. Isso mesmo!
7. PROFESSORA : Bom... no cérebro onde as mensagens químicas chegam primeiro?
8. ALUNO: Track, um trem.
9. ALUNO: O quê? É a número 6?
10. PROFESSORA: Não! Não! Eu acho que é a número 2.
11. ALUNO: Qual pergunta?
12. PROFESSORA: Em qual parte do cérebro as mensagens químicas chegam primeiro? Qual que é ?
13. VÁRIOS ALUNOS: Hipotálamo
14. PROFESSORA: Difícil, gente, de entender?
15. PROFESSORA: Hipotálamo?
16. ALUNA (para outra aluna): Não na outra. É a outra pergunta.
17. PROFESSORA: Qual é a resposta da 2ª, gente?
18. ALUNOS: No hipotálamo.
19. ALUNO: Na terceira
20. PROFESSORA: E qual a resposta da terceira, gente?
21. ALUNOS: Um trem.
22. ALUNO: Levada por um trem
23. PROFESSORA: O que isso representa? O hipotálamo comparado a um trem? Se você for explicar isso pra alguém, você vai dizer que as mensagens são mandadas por um trem, dentro do seu corpo? (rindo)

24. ALUNO: Na corrente sangüínea.
25. PROFESSORA: Na corrente sangüínea.....E vai de onde a onde?
26. ALUNOS: Ah!
27. ALUNO: Do cérebro pro corpo.
28. PROFESSORA: É. Do cérebro. Percorre o corpo e volta (fazendo gesto em volta da cabeça e do corpo)
29. PROFESSORA: Bom, e em qual parte do cérebro que as mensagens chegam primeiro?
30. ALUNOS: No hipotálamo?
31. PROFESSORA: Tá bom. E que mensageiro químico é produzido no hipotálamo?
32. ALUNO: CRF
33. PROFESSORA: Where is this hormone CRF transformed into the substance ACTH?
34. ALUNO: No cérebro.
35. ALUNO: Pituitária.
36. PROFESSORA: Hum?
37. ALUNO: Pituitária
38. PROFESSORA: Pituitária!
39. PROFESSORA: E pra onde é que se dirige o hormônio ACTH?
40. ALUNO: Corrente sangüínea
41. PROFESSORA: Hum...Hum... Corrente sangüínea, jóia.
42. PROFESSORA: On the sencond track, no segundo trilho aqui, o que acontece no caminho até as glândulas suprarenais?
43. ALUNO: Os mensageiros saem do hipotálamo
44. PROFESSORA: Hum...Hum...Depois o quê?
44. PROFESSORA: Hum... Hum... Depois o quê?
45. ALUNO: Vão pra base do cérebro
46. PROFESSORA: Hum...Hum...
47. ALUNO: E...

48. PROFESSORA: A espinha dorsal.
49. ALUNO: Espinha dorsal?
50. PROFESSORA: Medula espinhal. Sorry.
51. ALUNO: Até os sinais atingíveis dentro das glândulas supra-renais
52. PROFESSORA: Jóia. E... Que mensageiros são liberados das glândulas supra-renais?
53. ALUNO: Adrenalina e... uma outra.
54. PROFESSORA: E...
55. ALUNO: Adrenalina! E... também tem uma glândula....
56. PROFESSORA: Adrenalina e norepinefrina (falando devagar). Um negócio desses. (rindo)
57. ALUNOS: (não se ouve bem)
58. PROFESSORA: OK.
59. ALUNOS: (não se ouve bem)
60. PROFESSORA: The results are the release of Ephinefrine which consequently né e... Norepinefrina.
61. ALUNO: Onde que tá? Tá no último parágrafo?
62. PROFESSORA: Depois do número 9. Bom. What happened at the end of the travel?
63. ALUNO: Alguns deles voltam...para a pituitária.
64. PROFESSORA: Hum...Hum...E a pituitária é responsável pelo quê?
65. ALUNOS: (Não se ouve bem)
66. PROFESSORA: A resposta é stress. Difícil, gente, de entender? Tava tudo no texto!

Além de fazer uso de outros códigos corporais, espaciais e físicos para salvar sua face, a professora se utiliza também de estratégias verbais para mostrar que ela controla a aula. Como vimos, essa demonstração de controle torna-se mais necessária em certos momentos do que em outros, quando a insegurança também é manifestada. Essa tentativa de controle e demonstração de insegurança está também espelhada nas escolhas que faz na sua fala. Um dos mecanismos que utiliza é a

modalidade. Toda vez que está insegura e nervosa sobre o que está fazendo, sua fala é modalizada. A modalidade baixa está presente em “eu acho” na linha 10 quando diz: “Eu acho que é a número 2”. Aqui ela não está certa sobre a questão a qual está corrigindo, acha que é a número 2 mas é a questão número 6. Os alunos estão perdidos e ela quer ajudá-los a descobrir onde estão. Mais adiante, na linha 23 o uso de “alguém”, também diminui a força da sua mensagem que é também acompanhada de oração condicional, “Se você vai explicar isso para alguém...”. Essa é a única ocasião em que ela se aventura a explicar alguma coisa a um dos alunos, o que será feito, com muito mais frequência, nos momentos posteriores. Ela não está muito certa do que fará e bastante insegura; então, sua fala é modalizada e seguida de um riso para que o jogo de pingue-pongue possa começar novamente com sentenças rápidas e curtas, seguidas de respostas também rápidas e curtas, dadas pelos alunos.

Além disso, a palavra “gente” em vez de “vocês” é utilizada duas vezes, ou seja, quando se dirige aos alunos para perguntar-lhes se acharam os exercícios e o texto difíceis (linhas 14 e 15). Ela não quer realmente que as perguntas sejam respondidas. Na verdade, ela própria responde essa pergunta na última vez que a faz ao final desse momento “Difícil, gente, de entender? Tava tudo no texto!” (linha 66). O uso de uma expressão coloquial diminui a distância e a barreira criadas pela professora para controlar e dirigir a interação. Um sentimento de intimidade e cuidado é criado quando a palavra gente é pronunciada. Entretanto, perguntas curtas e diretas são imediatamente feitas para que o tom de soldado dirigindo sua tropa seja retomado uma vez mais. Um riso tenso também é utilizado como modalizador duas vezes. Um se dá quando está tentando levar um aluno a entender a metáfora do trilho do trem, utilizada pelo autor do texto. E alguma intimidade é criada também por meio de um riso tenso uma vez que percebe que pode propiciar mais perguntas por parte dos alunos. Pausas são utilizadas para assegurar que as perguntas certas sejam feitas, ou seja, como um mecanismo de precaução.

A linguagem verbal utilizada nesta aula é composta principalmente de perguntas curtas. São usados sobretudo verbos de ação, os mesmos utilizados pelo autor do texto. Pausas, hesitações e repetições que são

características da linguagem oral, também foram utilizadas. O trecho em questão é também bastante característico do tipo de conhecimento desenvolvido em todas as aulas. As respostas dos poucos alunos que ousam responder (aqueles mais próximos da professora) mostram uma preocupação em dar a resposta certa, ou seja, em demonstrar conhecimentos ritualísticos estimulados pela professora (como nos chama a atenção Moita Lopes, cujo trabalho em interação de sala de aula é discutido anteriormente). Nenhum tipo de pergunta leva ao conhecimento de princípio, mas somente do tipo processual que não favorece a autonomia do aprendiz. Moita Lopes aponta para o fato muito importante de que:

Ao incorporar os procedimentos necessários à compreensão escrita (o nível pragmático da linguagem), o componente metodológico neste programa de ensino coloca ênfase em um tipo de conhecimento processual, que pode estar sendo percebido pela professora como um conhecimento de natureza ritualística para a resolução de problemas específicos de compreensão sem que a professora em seu andamento passe para a construção de um conhecimento de princípio (MOITA LOPES, 1996:105).

É também importante ressaltar que poucos alunos fazem opção pela fala nas aulas observadas. S2, S3, S4, S6 do sexo feminino fazem opção pela fala sendo que S7, S8, S11e S12 do sexo masculino também o fazem. Deve-se assinalar que um maior número de respostas é dado pelos sujeitos do sexo masculino. Como mencionei acima, esses alunos estão sempre sentados no ângulo de visão da professora fazendo com que seu poder legítimo e institucional determine quem irá responder as perguntas, mesmo sem ser chamado pelo nome. Por outro lado, os alunos que optam por sentar-se com esse tipo de posicionamento da carteira são aqueles que querem comunicar significados de conformidade e aceitação. S5 que não opta por responder perguntas apesar de estar numa posição de saliência, somente o faz quando quer perguntar sobre a prova que terá durante a aula 1. Interrompe a aula, toma o turno e faz sua pergunta, sua única intervenção durante as oito aulas observadas. Sua história vivida até hoje mostra que tem bastante dificuldade de aprendizagem, tem medo de não corresponder ao que é esperado dela. Senta-se próxima a S2 e S3 para garantir a resposta certa, pelo menos por

escrito. Essa preocupação com a resposta certa é manifestada nos gestos de alguns alunos que apagam as respostas erradas e as consertam o tempo todo.

2.7 Os Significados

2.7.1 Gênero

Gênero social é um grande construto que organiza o nosso mundo e nossa vida social. Como ele engloba todos os seres humanos, todo indivíduo é categorizado como sendo feminino ou masculino (ver discussão de gênero social no capítulo 1). Uchida (1992: 564) nos lembra que: “(...) gênero é tão saliente porque é um construto social, algo que fazemos na interação e não algo que é baseado na natureza ou biologia”. E não existe independentemente de outros fatores sociais’ e devemos achar um “padrão que permita ver como nós, num contexto social, estamos fazendo gênero através do uso da linguagem”.

Tannen (1990;1994) adota um enfoque transcultural e não de poder para descrever diferenças de gênero na linguagem masculina e na linguagem feminina. A comunicação entre sexos é uma comunicação entre duas subculturas diferentes na quais as mulheres têm um estilo próprio de dar e receber mensagens assim como também os homens. Cabe ressaltar que essa diferença foi socialmente, culturalmente e historicamente construída. Segundo Tannen, os homens têm sua própria forma de agir no mundo, tentando preservar a independência e evitar o fracasso para manter seu lugar na hierarquia.

Por outro lado, as mulheres vêem o mundo como um indivíduo numa rede de ligações entre as pessoas. Nesse mundo das mulheres conversas são negociações de proximidade na procura de informações e apoio. As hierarquias femininas são mais de amizade do que poder ao contrário dos homens.

Isso não quer dizer que as mulheres não estejam preocupadas em conseguir status e atingir metas. Intimidade é a palavra-chave nesse mundo de amizade, de consenso das mulheres, no qual a aparência de superioridade é evitada. Já no mundo dos homens, a palavra-chave é independência, pois é dando ordens e não as recebendo que se

consegue status. Portanto, intimidade, ligação e simetria estão no mesmo nível, ao passo que independência, status e assimetria estão em outro. São palavras diferentes e mundos diferentes.

Ao comunicar uma mensagem definida como o significado óbvio de um ato, esse ato também envia metamensagens “informações sobre as relações entre as pessoas envolvidas, o que estão dizendo ou fazendo”.

De acordo com Tannen (1990:32-33), as metamensagens dão um enquadre para a conversa assim como uma moldura de um quadro dá um contexto para uma pintura. Metamensagens nos permitem, então, interpretar o que alguém está dizendo a partir da identificação da atividade que esteja acontecendo. Esse aspecto de enquadramento Goffman denomina “alinhamento”. Ao mostrar esse “alinhamento que toma ao ver os outros, o que você diz o enquadra, da mesma forma que você dizendo o que você enquadra”

Resta discutir onde homens e mulheres aprendem esses dois estilos diferentes. Quando crianças, meninos e meninas brincam mais com seus pares e têm diferentes formas de conversar com os amigos. Eles constroem sua subjetividade a partir de formas muitas vezes impostas pela sociedade. Nas brincadeiras de meninos, sempre há um líder, eles dão ordens e status alto é negociado. Seus jogos têm ganhadores e perdedores com sistemas elaborados de regras. Ao mesmo tempo, eles tomam o centro do cenário e contam histórias e piadas. As brincadeiras de meninas são bastante diferentes. Elas brincam em pequenos grupos ou pares, não há ganhadores ou perdedores, todo mundo tem a sua vez e ninguém deve gabar-se de suas qualidades ou de serem melhores que as outras. Meninas normalmente não dão ordens, mas expressam suas preferências. Ao mesmo tempo, não tomam o centro do cenário para falar e contar histórias e não se desafiam diretamente. Estão mais preocupadas em agradar e fazer com que as pessoas gostem delas.

Nos resultados encontrados nesta pesquisa foi possível constatar dois estilos diferentes de linguagem corporal: um modo típico de sujeitos do sexo feminino e outro do sexo masculino com semelhanças e diferenças. O estilo feminino está mais ligado ao agradar, à disciplina, à obediência, à conformidade, à harmonia e à necessidade de ser querida, assim como a uma maior proximidade entre pares.

Em primeiro lugar, as meninas optaram por um posicionamento da carteira de modalização mais baixa possibilitando uma proximidade, uma intimidade maior entre as mesmas e a professora. Esse foi o primeiro passo para mostrar uma maior participação na interação. Cinco das sete meninas optaram por um posicionamento da carteira com modalização de grau médio ou grau baixo, o que significa que quase não tiraram suas carteiras do lugar, mantendo o arranjo inicial da instituição. Na aula 1, ao mudar sua carteira de lugar, e com isso criar uma nova fileira, S5 passa para uma posição de mais proximidade e, portanto, de mais intimidade com a professora e, ao mesmo tempo, com a colega S3, que já formava um par com S2. A partir desse momento e durante todas as outras aulas observadas, S2, S3 e S5 passam a sentar-se cada vez mais próximas umas das outras, estabelecendo ligações entre elas e um maior envolvimento entre as três participantes. Os outros modos semióticos e as modalizações escolhidas por esses três sujeitos também possuem muitas semelhanças, mas também algumas diferenças, como exporei a seguir (na seção grau de letramento e distinção). A criação de uma nova fileira por parte de S5 é bastante diferente da escolha de S1 e de S14. Enquanto que S5 está pedindo ajuda e informação a S3, e de certa forma à professora, S1 e S14 estão recusando ajuda, principalmente no que diz respeito à professora. Pedir informação carrega em si um paradoxo de independência, de intimidade. Ao sentarem-se mais próximas à professora e sem virarem suas carteiras, a maior parte das meninas está pedindo ajuda e informação à professora que, como pudemos ver quando da discussão dos seus dados, não consegue dá-las, permanecendo no seu pedestal, imóvel, somente corrigindo respostas certas e erradas, criando um grau de inquietação e tensão em vários dos alunos especialmente em S5 que declaradamente pede ajuda. É importante observar que sujeitos do sexo masculino como S8 e S15 também têm a mesma dificuldade com a matéria. No entanto, optam por sentar-se numa posição de distância da professora, posição esta marginal (não de centro) e de não-saliência. O paradoxo da intimidade e da independência no ato de pedir informação nos diz que ajudar, para as mulheres, as faz sentirem-se poderosas ao passo que possuir a informação, para os homens é um sinal de poder e de competência.

No estilo de linguagem corporal dos sujeitos do sexo masculino a distância, seja ela de agressão ou não, é uma característica dessa linguagem. A posição não-central, portanto de margem e de não-saliência, determina o olhar. É a escolha de um lugar no qual não necessitem ficar sob a tutela da professora, onde ela não pode vê-los diretamente e não tendo que mudar seu corpo de posição. Como vimos anteriormente, a parte inferior do corpo, onde os pés estão pisando determinam o grau de movimento da parte superior do corpo e, portanto, determina a direção do olhar (o lugar escolhido é aquele em que o aluno tem controle da visão da professora). Essa escolha também controla os locais para os quais o aluno irá olhar, se quiser olhar para a professora ou não.

Nesse estilo, o sentimento de saber mais os leva a escolher as posições de suas carteiras, as distâncias delas com relação à professora, destacando-os como possuidores do conhecimento. O estilo masculino na sala de aula é marcado por mensagens de indisciplina, de desobediência, de não-conformidade e da necessidade de dar ordens e não de recebê-las. Nessa classe, a linguagem da independência e da não-intimidade dos sujeitos do gênero masculino é expressa, em primeiro lugar, pela ausência de proximidade aluno-aluno. Apesar de S7 e S11 serem amigos e sentarem-se sempre juntos, a mensagem de pedido de ajuda, de necessidade de informação, de criação, de intimidade, enfim, toda a comunicação é feita através do olhar. As alunas S2, S3 e S5 e S1 e S14 sentam-se mais próximas umas das outras que os alunos e se olham mais diretamente que os sujeitos do gênero masculino. A maior parte das alunas fixa seu olhar na professora ou nas outras alunas comunicando submissão, enquanto que a maior parte dos alunos não fixam seu olhar em pontos definidos comunicando domínio.

O olhar, segundo Argyle (1976) é utilizado para interesse, envolvimento, atenção e aprovação. A pessoa mais observada é aquela que tem maior status. Nos textos dos alunos, no seu estilo de comunicar mensagens essa demonstração de interesse, de envolvimento, de atenção não é uma constante, não é uma preocupação deles pois seus olhares estão desviados da professora a maior parte do tempo. O aluno S9 fixa o olhar na professora e no quadro negro em uma das aulas, porém seu olhar é complementado por um sorriso debochado e

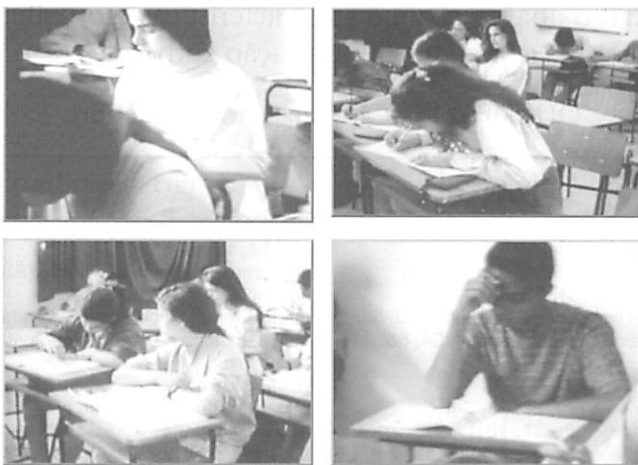
questionador. Não está comunicando interesse, envolvimento, atenção ou pedindo informação para a professora, mas questionando, mostrando que ele já domina o conhecimento. Também os outros modos semióticos da linguagem corporal expressam a existência de dois estilos diferentes de linguagem corporal. Enquanto que a opção de modalização alta de postura das alunas é virar-se para trás ou para o lado para conversar com colegas, a opção dos alunos é sentar-se esparramados na cadeira como se estivessem sentados no sofá de suas casas. Outro tipo de modalização masculina é o sentar-se na cadeira com o corpo bastante rígido e ereto com o peito estufado para frente escolhendo um alinhamento superior em relação à professora e aos colegas. Já as opções de modalizações das alunas demonstram uma necessidade de aproximação e de intimidade umas com as outras. A modalização alta de postura dos alunos comunica, ao contrário, uma independência de não necessitar nem dos colegas nem da professora. Ao mesmo tempo, comunica também um domínio não amistoso, demonstrando insatisfação com a situação da sala de aula.

As modalizações baixas de postura tanto dos sujeitos do sexo feminino quanto do sexo masculino são bastante parecidas, fazendo com que os estilos fiquem bastante parecidos. Os dois estilos comunicam mensagens de um relaxamento amistoso (de falta de tensão) e um domínio também amistoso. Em relação aos gestos nos dois estilos, existe um certo grau de inquietação do corpo. No caso dos sujeitos do gênero masculino, a movimentação do corpo é maior. Eles ficam menos parados no mesmo lugar e movimentam seu corpo de um lado para outro. As alunas demonstram mais uma impaciência e até um certo desespero, como S5, por exemplo. Elas movimentam mais as mãos, a cabeça, ao passo que os alunos movimentam mais o corpo como um todo. Gestos não modalizados ou de modalização baixa caracterizam o gênero feminino.

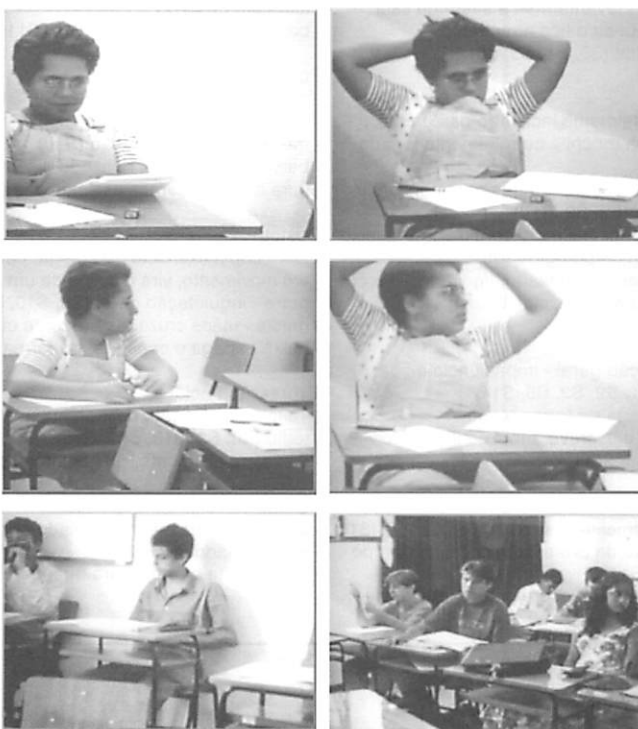
Numa interação em que a assimetria já é esperada, o estilo feminino é totalmente de conformidade e obediência às normas. É o que as meninas fazem. Se devem apagar e consertar para se obter a resposta certa, elas o fazem como nos mostra as figuras 14, 15 e 16 a seguir. A expressão facial acompanha esses movimentos dos gestos. S5 é um exemplo de sujeito que age conforme as normas exigem, mas o

faz com bastante tensão. Apaga e corrige as respostas de forma bastante nervosa; errou tudo e deve consertar tudo. Sua tarefa de dar respostas corretas não é completada com sucesso numa primeira etapa, então deve apagar e consertar tudo para estar em conformidade com as regras.

A modalização alta tem semelhanças e diferenças no estilo feminino e masculino na sala de aula. Desatenção, descontentamento, tédio são características tanto femininas quanto masculinas. Porém, a expressão facial de deboche, acompanhada de um olhar longo e fixo, aparece somente no texto masculino (não em todos), estilo esse que ousa mais, desafia mais. A tensão e a impaciência, por outro lado são escolhas femininas. Ao mesmo tempo em que fazem essas escolhas, elas as fazem em momentos diferentes de uma mesma aula. Escolhas de atenção e, portanto, de conformidade às normas. Parece, portanto, que a conformidade às regras, preestabelecidas é uma característica do estilo feminino de linguagem corporal na sala de aula. Por outro lado, uma maior movimentação física e, mesmo uma certa agressividade vêm se somar a uma característica de independência no estilo masculino, características essas fundamentais sobretudo para a noção de masculinidade. Um último ponto a ser considerado na diferenciação dos dois estilos é a quantidade de fala. Os alunos S7 e S11 dão mais respostas orais que as alunas apesar de S4 e S6 também optarem por dar respostas em voz alta. O estilo masculino se presta mais a fornecer informações do que o estilo feminino. Os outros sujeitos de ambos os sexos só respondem em conjunto. As figuras a seguir (de 16 a 25) nos mostram os tipos de modalização diferentes de acordo com cada estilo.



FIGURAS 16, 17, 18 e 19 – Modalização baixa



FIGURAS 20, 21, 22, 23, 24 e 25 – Modalização alta

O quadro abaixo resume as características e escolhas do estilo feminino e do masculino de comunicação corporal:

QUADRO 15 – Modalização por Gênero

Gênero Feminino	Gênero Masculino
<p>Posicionamento na Carteira</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta - carteira totalmente virada (S1, S14) criação nova fileira (S1, S3, S5, S14) - média - carteira ligeiramente virada (S2, S3, S5) - baixa - carteira na posição original (S4, S6) 	<p>Posicionamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta - carteira totalmente virada (S10) ausência (S9, S12, S13) - média - carteira ligeiramente virada (S8, S9) - baixa - carteira na posição original (S7, S11)
<p>Proximidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - proximidade média (S2, S3, S4, S6) - não-proximidade - agressão (S1) - não-proximidade - não agressão (S14) - média (S4, S6) 	<p>Proximidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - negativa (S9) - excesso de proximidade - não-proximidade - agressão (S10, S12, S13, S15) - distância - não agressão (S7, S8, S11)
<p>Altura</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta - (S1, S2) - levantam-se e saem da sala - (S14) - levanta-se e fica agachada - baixa - sentadas (S3, S4, S5, S6) 	<p>Altura</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta - em pé (S12) - baixa - sentados (S8, S9, S10, S11, S13, S15)
<p>Postura</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta - corpo totalmente inclinado para frente, enrolado numa mochila ou totalmente jogado para trás (S1) - virada para o lado e para trás para conversar com a colega (S2, S3, S14) - corpo totalmente inclinado com mão no queixo ou ereta, com corpo rígido (S5) - baixa - corpo ereto, relaxado, ligeira inclinação para a frente, pernas assimétricas (S4, S6) 	<p>Postura</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta - jogado na cadeira (S8, S9, S12) corpo rígido e tenso (S13) - média - ligeira inclinação (S10) - baixa - corpo ereto, relaxado, ligeira inclinação para a frente, pernas assimétricas (S7, S11)
<p>Gestos</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta - inquietação geral - impaciência e desespero (S1, S2, S3, S5, S14) - escreve e apaga de forma tensa - baixa - apaga e escreve, movimentos lentos (S2, S3, S4, S5, S6) 	<p>Gestos</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta - copia exercício do colega, pernas e braços em movimento, vira o corpo de um lado para o outro - Inquietação geral (S8, S10, S12, S13) - média - mãos cruzadas na frente ou na face (S9) - baixa - apaga e conserta, de forma relaxada
<p>Olhar</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta - olhar totalmente desviado da professora (S1) - olhar desviado da professora por certo tempo (S2, S3, S5, S14) - baixa - olham a professora enquanto ela fala (S4, S6) 	<p>Expressão Facial</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta - desatenção, descontentamento, deboche, tédio (S8, S9, S10, S12, S13) - baixa - relaxamento, gosto, interesse, atenção <p>Olhar</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta - olhar totalmente desviado por longo tempo e debochado (S8, S9) - baixa - olha a professora quando ela fala (S12)

Algumas considerações ainda devem ser feitas em relação a diferenças de gênero. Tannen (1990:287) nos chama a atenção para o fato de, nos termos de Goffman as relações de gênero estarem baseadas no complexo pai-criança, ou seja, mulheres devem ser boas. Hierarquicamente os homens estão em relação às mulheres como os adultos estão para as crianças. Como as crianças, em nossa sociedade, as mulheres são as protegidas e os homens os protetores.

Apesar de diferenças de gênero serem consideradas diferenças de cultura, não se deve perder de vista que poder e cultura no homem e na mulher não são dois construtos separados. O poder e a dominação não são atributos somente do homem mas, o poder que a sociedade dá aos indivíduos do sexo masculino afeta a sua linguagem corporal (verbal ou não-verbal) e reflete-se nela. Além disso, existem outras dimensões em gênero além de sexo. Poder é um dos fatores que diferencia os sexos. Outras dimensões de poder além do gênero são idade, status sócio-econômico e educação. Estes aspectos serão discutidos em seguida.

2.7.2 Contexto letrado e distinção

Sabe-se, hoje, que o ambiente de letramento de um indivíduo interfere no desenvolvimento desse processo. Segundo Furquim apud Kato, Existem diferenças entre a fala e a escrita originadas pelas condições de produção e de uso da linguagem, condições essas que são socias como o gênero e o grau de letramento aqui considerados. Ainda segundo a autora, diferenças de código restrito e elaborado apontadas por Bernstein e consideradas preconceituosas têm como causas essas condições de produção e de uso da linguagem. O letramento é, aqui, considerado de acordo com Kleiman (1995:15)

(...) enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para a forma pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder..

As noções de letramento e de fala letrada tomam uma visão mais ampla e segundo Rojo (1994:54-55) já não estão mais numa relação de

linearidade “...há uma estreita relação não linear entre o processo de letramento e a construção social do discurso oral (...)”. Ambas interagem na formação do sujeito letrado e

(...) se interrogarmos a linguagem não mais nas manifestações de sua materialidade pura, mas como processo constitutivo de sujeitos, em sua subjetivação e em sua objetivação e, logo, de atos deste sujeito sócio-historicamente situado; veremos que várias mudanças operam-se também em nossas concepções, sobretudo no que se refere às relações entre oralidade/escrita no processo de letramento e seu modo de constituição.

No desenvolvimento da narrativa oral podemos perceber um processo de monologização de um discurso dialógico, resultante da interiorização do discurso do outro “(...) que poderíamos qualificar, como Bakhtin (1974), de palavras próprias-alheias” (ibid.,55), no qual o sujeito é um intérprete do mundo. O desenvolvimento da linguagem escrita (ou processo de letramento da criança) e de um novo tipo de fala (a fala letrada) dependem do grau de letramento das instituições sociais (família, escola, pré-escola etc.) nas quais a criança está inserida. Rojo (1995) define o grau de letramento a partir:

(...) dos usos e práticas de escrita adotados no seio de uma dada instituição (família, pré-escola etc.), categorizadas da seguinte forma: (a) Baixo Grau de Letramento (BGL): de nenhum uso de escrita até uso para funções em práticas (bilhetes, cartas, recados, cheques) e para a transmissão de conhecimento efêmero (uso mnemônico – listas, anotações – e orientação espaço-temporal – rótulos, letreiros). Neste caso, as funções homílica, institucional e de transmissão de conhecimento coletivo acumulado (de modo emprático ou pelo relato) seriam viabilizadas pela ação e pela oralidade; (b) Médio Grau de Letramento(MGL): os usos de escrita incluiriam também as funções homílica (especialmente no que se refere à leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos etc.) e institucional. Aqui, o tipo de profissão dos sujeitos exerce algum grau de influência determinante, na medida em que pode exigir do sujeito contabilidades, livros caixa, relatórios, pareceres etc. (c) Alto Grau de Letramento (AGL): todas as funções seriam frequentemente viabilizadas pela modalidade escrita de discurso em compreensão e produção.

A busca pela distinção de Bourdieu, a busca pela impressão de Goffman e Featherstone, ou o corpo espelhado de Frank (conceitos sócio-construcionistas do corpo discutidos no capítulo 1) são conceitos importantes na análise da interação de sala de aula de língua estrangeira. Na sociedade brasileira saber utilizar, ou possuir o conhecimento de uma língua estrangeira é um signo de distinção e de poder. Gardner & Lambert (1969) distinguem a motivação integrativa da motivação instrucional de se aprender uma outra língua. A motivação pela distinção como também pela impressão devem ser agregadas à nomenclatura dos autores na sociedade brasileira.

Como veremos abaixo, existe uma predominância da distinção da fala em língua estrangeira em relação à distinção da leitura em língua estrangeira. Se fosse considerada uma hierarquia de distinção das quatro habilidades aprendidas numa aula de língua estrangeira, a fala ocuparia o lugar mais alto dessa hierarquia e a leitura o último (apesar da sua utilidade ser reconhecida). Como nos mostra Bourdieu (1984), o corpo carrega marcas inerentes a classes sociais por três razões distintas: a trajetória social do sujeito, a formação do habitus e o desenvolvimento de gostos. A trajetória social está relacionada a circunstâncias materiais. O habitus é formado de disposições adquiridas ao longo da vida as quais são permanentes e duráveis. O habitus lingüístico é um subconjunto de disposições do “habitus” adquiridas no curso da aprendizagem da fala em determinados contextos (a família, o grupo de amigos, a escola etc). O “habitus” ou “hexis” corporal é uma tendência permanente, uma forma “durável” de postura, de fala, de andar e, portanto, de sentir e de pensar também adquirida pelo indivíduo por estar inserido num determinado contexto (a família, o grupo de amigos, a escola etc.) considerado como uma forma de capital. Nas classes trabalhadoras, por exemplo, a relação que os indivíduos desenvolvem com seu corpo é instrumental. O corpo é um meio para se alcançar um fim. Paul Willis (1977) mostra que “lads” (é como o grupo se denomina; para os “lados” desse estudo aqueles que não pertencem ao grupo não podem ser chamados de “lads” apesar da palavra ser comumente usada na língua inglesa) de classe trabalhadora rejeitam o trabalho mental na escola e ao sair dela decidem adotar o trabalho manual como haviam feito seus pais e antepassados. O grau de letramento do sujeito irá influenciar

diretamente na escolha do corpo como um instrumento de trabalho ou como uma máquina de trabalho mental. Irá afetar, também, seu gosto, o qual Bourdieu define como o processo em que os sujeitos se apropriam de preferências. Essas disposições são estruturadas através do princípio incorporado de classificação. Alguns tipos de gosto são considerados como merecedores de distinção e outros não. Gostar, querer aprender uma língua estrangeira, especialmente a língua inglesa num contexto de alto grau de letramento, é considerado como passível de distinção. Vale também lembrar que, como nos chama a atenção Bourdieu, no mercado lingüístico e cultural as classes dominantes têm mais oportunidades de converter o capital lingüístico e cultural em recursos materiais.

Ao analisar os diferentes modos semióticos e a forma como foram utilizados, modalizados e transformados pelos alunos, verifiquei que graus diferentes de modalização foram utilizados por cada sujeito. Ao adotar sua posição de sujeito, verifiquei que as escolhas feitas por esses sujeitos formaram dois grupos diferentes com estilos diferentes: um estilo feminino e um estilo masculino de comunicação corporal (como vimos na seção anterior). Entretanto, observando os diferentes textos com diferentes mensagens percebe-se que existem diferenças e semelhanças dentro de um mesmo estilo dentro do mesmo gênero. Em termos de semelhanças dentro do grupo do gênero feminino três grupos distintos se destacam como podemos ver nos quadros que serão apresentados adiante. O primeiro grupo feminino composto por S1 e S14 se assemelha pela preponderância de escolhas de modalização alta. Essas escolhas produzem textos bastante semelhantes aos textos masculinos. Um outro grupo feminino que se destaca é o grupo formado por S2, S3 e S5. Suas escolhas ora se assemelham às do primeiro grupo que produz modalizações de grau alto ora de grau baixo como as do terceiro grupo, formado por S4 e S6. É interessante notar que em termos de proximidade aluno/aluno, as integrantes de cada grupo sentam-se sempre bastante próximas numa relação de intimidade com as mesmas colegas, uma característica do gênero feminino. Retomando a análise do grupo 1 formado por S1 e S14, concluo que semelhanças de estilo as posicionam mais próximas a escolhas do estilo masculino. Existem porém, diferenças entre as modalizações das duas alunas. Ambas têm sócio-histórias muito

diferentes. S1 tem grau de letramento médio, a mãe é funcionária administrativa de uma universidade e o pai é contador de uma pequena empresa. Sua experiência anterior com aprendizagem de inglês no primeiro grau foi numa escola pública estadual. Não tem pretensão futura de utilizar inglês em sua vida profissional. Não pretende fazer vestibular após o segundo grau e deve trabalhar como técnica em Patologia Clínica, o curso que fará nesta escola técnica. Não tem acesso a livros e revistas em inglês em casa e ninguém em sua família ou seus amigos fora da escola falam ou lêem nenhuma língua estrangeira. S14, por outro lado, tem alto grau de letramento: a mãe é psicóloga e o pai é médico. Ambos lêem inglês nas atividades das respectivas profissões. A aluna frequenta um curso particular de inglês há vários anos. A distinção está ligada ao falar inglês, não à sua leitura. Pretende cursar uma universidade. Diferenças na sócio-história dos dois sujeitos, ou seja, graus de letramento diferentes, acesso à língua estrangeira e expectativas futuras explicam as diferenças de escolhas entre os dois textos.

As diferenças estão nos modos semióticos da postura, do olhar, da expressão facial e da aparência. Assim, no caso de S14 sua falta de interesse em aprender a língua, a sua não preocupação com a busca pela distinção está refletida no seu olhar perdido, na sua expressão facial desatenta, na sua postura totalmente jogada para trás como que completamente desligada da sala de aula. Além disso, seu comportamento não combina com as opções de sujeitos do sexo feminino ou de um contexto de alto grau de letramento. Poderíamos especular se tais diferenças estão relacionadas ao modo característico da classe social a que pertence do seu contexto familiar e de amigos uma vez que, sujeitos com o mesmo contexto sócio-histórico apresentam posturas semelhantes à sua (S14). As opções de cada sujeito e os seus diferentes significantes estão resumidos no quadro 16 a seguir:

QUADRO 16 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)

S1 = Modalização alta total	S14 = Modalização alta quase total
<p>Arranjo espacial: Posicionamento carteira totalmente virada Distância (aluna/prof - aluna/colegas- proximidade S14) Forma nova fileira</p>	<p>Arranjo espacial Posicionamento da carteira virada Forma nova fileira Distância da professora</p>
<p>Gestos (mãos na testa, punhos fechados) Olhar não direcionado à professora, perdido</p>	<p>Movimenta pela sala Fala (sobre outro assunto com a colega) Olhar (entediado) Expressão facial (desviado) Postura (mais ou menos relaxado) Ausência (aula 3) Fala (toma o turno, faz comentários - aula 8) Aparência não modalizada (calça jeans, camiseta e tênis como os demais)</p>
<p>Postura: Corpo todo enrolado Corpo jogado para trás</p>	
<p>Expressão facial (desatenta) Não opção pela fala individual Objetos aumentando a distância: Mochila na frente (aula 3 e 8)</p>	
<p>Ausência (aula 6)</p>	
<p>Aparência (diferente dos outros adolescentes)</p>	

Ao examinar outro grupo de alunas (gênero feminino), verifiquei que as escolhas de S2, S3 e S5 são bastante parecidas (ver quadro 17). Sentam-se sempre próximas numa posição de intimidade; são amigas. Entretanto, algumas escolhas de S5 se diferenciam das escolhas de S2 e S3. S5, como vimos anteriormente, apresenta escolhas distintas relacionadas a posicionamento de sujeito do gênero feminino. Enquanto que o grau de letramento de S2 e S3 é alto, o de S5 é médio. S2 e S3 têm acesso a livros e revistas (os pais assinam Time), seus pais são professores universitários, falam e lêem inglês nas suas profissões, são incentivadas pelos pais a aprenderem inglês em cursos particulares, já o fizeram e seus irmãos também o fazem. Ambas acreditam que falar inglês, a conversação, dá mais status e distinção que ler em inglês. S2 pretende viajar num programa de intercâmbio para a Austrália e S3 gostaria de cursar a universidade nos EUA, incentivada pelo pai. S5, por outro lado, não tem acesso a leitura de livros ou revistas em inglês, nunca cursou inglês num

QUADRO 17 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)

S2 = modalização alta e baixa	S3 = modalização alta e baixa	S5 = modalização alta e baixa
<p>Alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestos (inquieta e impaciente) - Brinca com a borracha, lápis - Expressão facial (entediada) - Fala (acelera a aula dando respostas rápidas) - Movimento pela sala - Ausência (aula 3) - Gestos (inquieta, mexe com as mãos e pernas, aulas 6, 7 e 8) - Expressão facial entediada (todas as aulas) - Distância (aulas 7 e 8) - Aparência (roupas de marcas consideradas de distinção) - Postura (virada para o lado, conversa com colega) <p>Baixa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arranjo espacial: - Posicionamento da carteira virada ligeiramente para o lado - Proximidade professora - Olhar direcionado para a professora - Postura relaxada 	<p>Alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestos - inquieta - ambigüidade de papéis desempenhados (aluna que participa da aula entediada) - Posicionamento da carteira (forma nova fileira) - Gestos (brinca com a borracha e lápis) - Expressão facial (entediada - riso) - Fala (ah! não? De novo?) - Postura da cabeça (pescoço rígido) - Olhar desviado da professora por curto tempo - Ausência (aula 3) - Postura (de costas durante muito tempo - aula 7) - Gestos (brinca com as mãos - aulas 7 e 8) - Acelera a aula - Expressão facial (entediada - todas as aulas) <p>Baixa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arranjo espacial: - Posicionamento da carteira (ligeiramente virada de lado) - Olhar direto na professora às vezes - Expressão facial de atenção - Gestos (apaga e conserta) 	<p>Alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestos (consertando e apagando, balança cabeça) - Postura (abaixa cabeça) - Olhar (perdido/para baixo) - dúvida - Opção pela fala somente quando falam sobre prova - Mochila no colo - Aparência - Expressão facial - desespero - Aparência (vestido decotado, saia bastante curta) - Mochila na frente (aula 3) - Postura (corpo todo virado encostada na parede, pernas cruzadas - aulas 7 e 8) - Olhar (nunca na professora - sempre perdido - todas as aulas) - Distância (aula 7) <p>Baixa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arranjo espacial: - Posicionamento da carteira (ligeiramente virada de lado) - Olhar direto na professora às vezes, mas direcionado para baixo - Expressão facial de atenção - Gestos (apaga e conserta)

instituto de idiomas nem tem tal pretensão. Tem dificuldades em aprender inglês; acha muito difícil. Saber inglês, falar ou ler, não é importante para ela pois sua meta é casar-se quando terminar o ensino médio, como sua mãe que não trabalha. O pai tem um negócio próprio (um bar) As diferenças de escolhas de expressão facial e de tensão, além das apresentadas por S2 e S3 de desatenção, tédio e impaciência, devem-

se ao fato de S5 ter tanta dificuldade para aprender a língua. Sua falta de interesse está aliada ao fato de ela não se interessar em aprender inglês, não é incentivada pelos pais e amigos e acha que não é importante; não é um fator de distinção para a aluna. Por outro lado, S2 e S3 apresentam escolhas de falta de interesse, ligadas à busca de distinção. Para elas, aprender a falar é mais importante e dá mais status que aprender a ler. Consideram, portanto, que o local apropriado para a aprendizagem de inglês não é na escola, mas num instituto particular extraclasse.

Um terceiro grupo feminino é formado por S4 e S6 (ver quadro 18). Esses sujeitos do gênero feminino, assim como S7 e S11 do sexo masculino (ver quadro 19), fazem escolhas com graus de modalização mais baixa. Os quatro sujeitos têm grau de letramento alto, gostaram de aprender inglês nas escolas anteriores e gostam da escola atual, têm pretensões de viajar para o exterior em programas de intercâmbio assim como de cursar uma universidade. S6, por exemplo, já fez viagens para o exterior onde usou a linguagem falada. Além disso, consideram que ler em inglês tem o mesmo grau de distinção que falar em inglês.

Os sujeitos do sexo masculino podem ser agrupados em três blocos distintos. Ao contrário dos sujeitos do sexo feminino, esse agrupamento não está relacionado à proximidade na sala de aula. O estilo masculino não é marcado pela proximidade e intimidade e sim pelo status e pela independência. No primeiro bloco, estão agrupados os sujeitos com alto grau de letramento e textos com predominância de modalização baixa, conforme os de S7 e S11 discutidos nas linhas anteriores. Num segundo grupo, estão os sujeitos com alto grau de letramento e textos com alto índice de modalização. São eles: S9, S12 e S13. O último grupo é composto por sujeitos com grau de letramento baixo. Um dos sujeitos, S15, apresenta um texto com baixo nível de modalização e S8 e S10, com alto índice de modalização.

QUADRO 18 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)

S4 = modalização de grau baixo	S6 = modalização de grau baixo e médio
<p>Arranjo espacial: Posicionamento da carteira (posição original) Proximidade média, central - Postura (corpo ereto, relaxado, ligeira inclinação para a frente, pernas assimétricas) - Gestos (apaga e escreve movimentos serenos) - Expressão facial (atenção, relaxamento e interesse) - Olhar direcionado para professora</p>	<p>Média Arranjo espacial Distância-colocação de objetos como escudo ou defesa Postura - ligeira inclinação do corpo para o lado Aparência (adornos no cabelo que chamam a atenção - aula 5) Postura (ligeira inclinação para o lado) além da mão no rosto)</p> <p>Baixa Arranjo espacial Posicionamento da carteira (posição original) Proximidade média, central Postura (corpo ereto, relaxado, ligeira inclinação para a frente, pernas assimétricas) Gestos (apaga e escreve movimentos serenos) Expressão facial (atenção, relaxamento e interesse) Olhar direcionado para a professora</p>

QUADRO 19 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)

S7 = modalizações de grau médio e baixo	S11 = modalizações de grau médio e baixo
<p>Médio: - Distância da professora um pouco acima da média - Aparência (veste camisa de time de futebol - aula 2)</p> <p>Baixo: - Posicionamento da carteira (posicionamento inicial) - Postura (corpo ereto, relaxado, ligeira inclinação para a frente, pernas assimétricas) - Gestos (apagar e consertar, de forma relaxada) - Expressão facial (relaxamento, gosto, interesse, atenção) - Olhar (direcionado para a professora)</p>	<p>Média - Distância da professora um pouco acima média - Olhar - começa a olhar o exercício de outra matéria - Distância acima da média</p> <p>Baixo: - Posicionamento da carteira (posição inicial) - Postura corpo ereto, relaxado, ligeira inclinação para a frente, pernas assimétricas - Gestos (apaga e conserta, de forma relaxada) - Expressão facial (relaxamento, gosto, interesse, atenção) Olhar (olha a professora quando a mesma fala)</p>

A sócio-história de S8, S10 e S15 (gênero masculino) é bastante parecida. Os pais de S10 são ambos funcionários de uma universidade (ver quadro 20). O pai de S8 é proprietário de uma pequena farmácia e a mãe funcionária administrativa de uma universidade. O pai de S15 é caixa de um banco e a mãe não trabalha. Nenhum dos três tem acesso a livros e revistas em inglês em casa, nunca freqüentaram um curso particular de inglês e acham que aprendizagem de inglês nas escolas públicas estaduais onde estudaram não foi satisfatória. Os pais não falam ou lêem em inglês. S10 utiliza atualmente inglês para operar computador na escola e outras leituras que procura fazer na biblioteca da escola. Já os alunos S8 e S10 apresentam textos com bastante modalização alta. Os dois sentem um pouco de dificuldade na aprendizagem de inglês na escola atual, mas acham que estão aprendendo. Entretanto, consideram como merecedor de um grau maior de distinção aprender a falar inglês num instituto de idiomas. O estilo masculino de adolescentes acrescido de crenças na distinção da fala explicam o grau de inquietação geral dos dois sujeitos. S15 tem bastante dificuldade de aprendizagem e sente-se inferior aos colegas, razão pela qual prefere manter-se quieto e calado na sala de aula (demonstra baixo grau de modalização em seu texto).

QUADRO 20 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)

S8 = modalização alta e baixa	S10 = modalização alta e baixa	S15 = modalização alta e baixa
<p>Alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distância - Postura (quase deitado na cadeira - tenso) - Gestos (copia exercício do colega, pernas e braços em movimento, vira de um lado para o outro) - Olhar (fora da janela - aéreo) - Fala - pergunta sobre o que perdeu - conversa sobre outro assunto - Expressão facial (entediada) - Distância (aulas 2, 6, 8) - Postura (quase deitado na cadeira - todas as aulas) <p>Média:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento da carteira 	<p>Alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento da carteira (totalmente virada) - Distância - Gestos (pernas inquietas - em todas as aulas) - Olhar desviado e aéreo - Expressão facial (tédio) <p>Média:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Postura (ligeira inclinação para o lado) 	<p>Alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento da carteira (nova fileira) - Aparência (roupa diferente dos demais colegas - camisa e calça social) - Fala (conversa com colega) <p>Baixa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestos (escreve e apaga) - Olhar (direcionado para a professora) - Postura (relaxada)

No último grupo de sujeitos do sexo masculino, temos S9, S12 e S13. O pai de S9 é advogado e a mãe é professora de uma escola de ensino médio. O pai de S12 é veterinário e a mãe é psicóloga. Quanto aos pais de S13, o pai é engenheiro e trabalha numa empresa e a mãe é proprietária de uma pequena loja. A mãe de S9 fala e lê inglês enquanto seu pai assim como os pais de S12 e S13 não o fazem. Nenhum dos três sujeitos tem ou teve acesso a livros ou revistas em inglês através dos pais. S9 e S13 são jogadores de RPG e, para tal, leram e ainda lêem muitos livros sobre o assunto em inglês. Eles se denominam autodidatas em leitura em língua inglesa. O grupo de amigos de ambos tem o mesmo tipo de lazer. Sofrem maior influência do grupo de amigos do que da família. S9 tem acesso a um computador em casa. Além da influência dos amigos jogadores de RPG tem também amigos que estudam engenharia eletrônica e mesmo um amigo que faz mestrado na área. Esses o influenciaram a crer que a leitura de textos em inglês só lhe interessa se for nessa área (ou RPG). O deboche de S9 e a falta de concentração, a brincadeira com lápis, o olhar para o teto de S13 podem

ser explicados a partir dessa falta total de ligação e de compromisso dos dois sujeitos com a escola de ensino médio como o local adequado para aprender-se a língua inglesa. A distinção para os dois sujeitos recai sobre a habilidade e a capacidade de jogar RPG e de ser independente e ter o status de ser autodidata. S12 também demonstra independência e status. Crê que aprender inglês e fazer viagens em programas de intercâmbio são modismos que não lhe interessam. Distinção para S12 está relacionada à fala de uma língua estrangeira e não à sua leitura.

QUADRO 21 – Modalizações Utilizadas (por grupo de alunos)

S9 = modalização alta e baixa	S12 = modalização alta	S13 = modalização alta
<p>Alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atraso - Proximidade excessiva (professora não pode vê-lo) - Postura (quase deitado na cadeira, todas as aulas) - Gestos (mão direita na face) - Ausência (aula 5) - Olhar (debochado - toda as aulas) - Expressão facial (debochada - todas as aulas) <p>Média:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento da carteira 	<p>Alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausência - Aparência (fita na testa) - Altura (fica sentado numa carteira) - Gestos (irreverente) - Atraso + fala + gesto mãos (cumprimenta a professora) - Movimenta pela sala (levanta e sai da sala - aula 6) - Fala (interrompe, toma o turno, irreverente) <p>Média:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olha para a professora quando a mesma fala 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência - Distância - Gestos (inquieto mexe muito os braços - brinca com lápis) - Olhar (sem fixar na professora, olha exercício S10) - Postura (corpo, braços rápidos) - Gestos (cotovelo na mesa, mãos uma por cima da outra) - Posicionamento isolado da carteira (outros alunos sentam-se bem próximo em grupos - aula 3) - Ausência (aulas 5 e 6) - Distância (aula 3)

Os quadros apontados mostram que vários textos foram delineados por cada um dos participantes da interação. São todos co-autores de um texto que será lido como um texto maior. A comunicação corporal com vários modos semióticos permite que escolhas sejam feitas por cada aluno de acordo com o interesse num determinado momento. Essas escolhas estão incorporadas, impressas no corpo do sujeito e são re-produzidas a cada vez que são escolhidas, como o produto da interiorização do discurso do outro. Pode, também, verificar que essas escolhas produziram textos diferentes de acordo com o gênero dos sujeitos ou de acordo com o grau de letramento ou idéias pré-concebidas

de busca de distinção. Foram produzidos, portanto, alguns textos com muitas semelhanças e outros bastante diferentes ao longo de todas as aulas observadas. Entretanto, devo ressaltar que os textos escritos por cada sujeito são individuais. Na comunicação corporal, como na linguagem dos surdos mudos como podemos ver em (BRENNAN; 1990 e BRIEN;1992) signos são comunicados através de multicanais nos quais combinações diferentes de canais ou de modos são utilizadas para expressar uma mensagem. Combinações diferentes (opções diferentes de acordo com o interesse do indivíduo naquele momento) comunicam mensagens diferentes. Uma vez que esses alunos quase não se utilizam da fala na sala de aula sua “linguagem de sinais” vai tornando-se cada vez mais sofisticada. Como nos mostraram as fotos e os quadros apresentados neste capítulo. S1, por exemplo, escolhe o arranjo espacial, o deslocamento total da carteira e a formação de uma nova fileira como seu modo (seu canal) principal de comunicação. Juntam-se a esse modo um determinado tipo de postura, de gestos, de expressão facial e de olhar para expressar o signo da não-receptividade. S13, por outro lado, elege a ausência num determinado momento para comunicar hostilidade e agressão (significados de não receptividade). Já em outro momento agrega postura, olhar desviado e expressão facial como os modos para a expressão do signo da não-receptividade (sem se ater a um modo principal). Se se considerarem as modalizações e transformações executadas pode-se notar que essas escolhas são feitas não para consentir mas para subverter as relações de poder e controle cujas regras logonômicas e o gênero aula são conferidos à professora. É um rompimento da ideologia dominante.

O signo da receptividade está relacionado ao consentimento e à solidariedade uma vez que a fala é, na maioria das vezes, o modo principal eleito para a comunicação da receptividade. No entanto, outros modos semióticos não-modalizados são também escolhidos para a expressão do signo da receptividade. Os dados dessa análise vêm também explicitar que a modalidade não é um único e simples valor verdade, mas um pacote, um aglomerado de afirmações cujos marcadores de modalidade nos códigos corporais são interpretados como um complexo no qual os significados são uma seqüência de modalidades. Esses dados ainda me permitem concluir que o signo da receptividade está ligado à comunicação sem modificação transformacional, sendo que

a fala individual é o modo principal de comunicação (o canal principal) além dos outros modos corporais não-modalizados. Se observarmos os textos de S4,S6,S7 e S11 percebe-se que esses indivíduos produzem seus textos sem nenhuma ou pouca modalização e, conseqüentemente, expressam, com mais clareza, o signo da receptividade com os significantes e significados conforme será apresentado adiante.

Já o signo da defesa (não receptividade) tem como opção principal um modo corporal, outro que não a fala e é intensificado por outros modos, como na linguagem de sinais dos surdos-mudos na qual a mão é o canal principal que é intensificado ou modificado por outros canais. O signo da receptividade está, por conseguinte, intimamente ligado à transformação da subjetividade do indivíduo a partir das disposições emocionais físicas e expressivas no ato da representação e da comunicação. A receptividade não é, portanto, um estado provocado numa relação behaviorista pela professora em que ela pratica uma ação e uma resposta automática é dada. Não é uma entidade isolada, cortada, mas é estudada a partir de vários meios de se produzir signos (aulas-questionário, entrevistas,etc). Pode ser o resultado de inputs diferentes como conteúdo das aulas, material utilizado, crenças culturais sobre educação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira, falta de status pelas autoridades, gênero, grau de letramento e distinção. O signo da receptividade está registrado, gravado, inscrito no corpo desses alunos (na fala e nos outros meios) e, portanto, pode ser (lido como o estamos fazendo) e aparece sob diversas formas como os textos e quadros acima nos mostraram. Os diferentes significados e as relações com seus significantes ficarão mais claras após a análise das entrevistas de opinião que serão apontadas a seguir. Depois disso, será feita a análise da comunicação corporal dos alunos nas diferentes aulas da linguagem do silêncio e sua relação com a receptividade. Como resumo, o quadro 21 apresenta, as escolhas, a tipologia proposta neste livro do signo da receptividade e da defesa ou não receptividade, exibida a partir dos significantes e significados evidenciados nos dados analisados:

QUADRO 22 - Tipologia do signo da receptividade - Arranjo Espacial

Modo Semiótico	Significantes	Significados
Arranjo espacial	formação de nova fileira	defesa - disciplina poder independência
	carteira totalmente virada	hostilidade agressão feminino
	ausência	hostilidade agressão masculino
	ligeira inclinação	intimidade feminino
	proximidade positiva professor/aluno	intimidade conformidade feminino
	proximidade negativa professor/aluno	poder - intimidade masculino
	proximidade média	feminino - hostilidade - agressão solidariedade
	distância	hostilidade agressão masculino
	proximidade aluno/aluno	intimidade segurança feminino
	altura	em pé
sentado		poder conformidade obediência docilidade
agachado		poder contestação intimidade feminino

QUADRO 23 - Postura

Modo Semiótico	Significantes	Significados
Front pessoal Postura	corpo totalmente inclinado para frente, enrolado	submissão solidariedade/feminino dependência/feminino
	corpo virado para o lado/trás	intimidade (aluno/aluno) feminino
	corpo ereto, rígido e tenso	feminino masculino tensão, -relaxamento - serenidade ansiedade conformidade
	corpo jogado quase deitado	domínio, + controle na cadeira independência masculino
	ligeira inclinação para o lado/ ligeira tensão do corpo	serenidade relaxamento feminino/masculino
	ligeira inclinação para frente/ ligeira tensão do corpo	serenidade relaxamento masculino
	corpo ereto relaxado/ ligeira inclinação para frente/ pernas assimétricas	relaxamento serenidade feminino masculino

QUADRO 24 - Gestos

Modo Semiótico	Significantes	Significados
Front pessoal Gestos	virar de um lado para o outro	masculino inquietação ansiedade impaciência
	levantar e cumprimentar a professora no meio da aula	masculino irreverência segurança
	anotar quando o colega anota	feminino dependência
	apagar e consultar/ fazer anotações	conformidade docilidade obediência masculino, + feminino
	passar a mão nos cabelos	relaxamento serenidade feminino
	punhos fechados/ mão na testa	hostilidade agressão feminino
	cabeça, rosto apoiado na mão	ligeira inquietação ligeira ansiedade
	mão apoiada no queixo/ cruzadas embaixo do queixo	impaciência
	brincar com lápis ou borracha	inquietação ansiedade masculino feminino
	boca torcida	feminino conformidade
	copiar exercício do colega	masculino dependência
	pernas, braços e corpo inquieta	inquietação ansiedade impaciência

QUADRO 25 - Expressão Facial

Modo Semiótico	Significantes	Significados
Expressão facial	cara de descontentamento, preguiça, desprezo, tédio	+ feminino/masculino hostilidade agressão
	cara de impaciência e desagrado	hostilidade agressão impaciência + feminino
	cara de deboche	+ masculino + hostilidade agressão deboche conformidade + independência
	expressão tensa e desatenta	+ tensão + desatenção + masculino/feminino
	expressão relaxada	+ relaxamento + feminino
	expressão de gosto, interesse, atenção	+ gosto interesse atenção conformidade + feminino / + conformidade + masculino

QUADRO 26 - Olhar

Modo Semiótico	Significantes	Significados
Olhar	olhar totalmente desviado	- conformidade - atenção - envolvimento feminino/masculino
	olhar constantemente para o relógio	impaciência feminino
	olhar caderno de colega	dependência feminino
	olhar papel/livro de outra matéria	- atenção - envolvimento feminino/ + masculino
	olhar perdido	- atenção - envolvimento - entendimento - compreensão matéria + feminino
	olhar entediado	tédio feminino
	olhar desviado para fora da janela	- conformidade - atenção - envolvimento + masculino
	olhar debochado	irreverência - conformidade contestação poder masculino
	olhar desviado algumas vezes	- conformidade - atenção + feminino/masculino
	olhar professora (quando a mesma fala)	- atenção envolvimento feminino/ + masculino solidariedade
olhar para o papel (quando escrevendo)	- contestação + envolvimento + conformidade	

QUADRO 27 - Fala

Modo Semiótico	Significantes	Significados
Fala	resposta a pergunta	conformidade docilidade obediência solidariedade feminino/ + masculino
	interrupção aula	irreverência masculino
	fala colega assunto da aula	dependência feminino
	fala colega outros assuntos	feminino/masculino - obediência - docilidade - conformidade
	não opção pela fala	- obediência - docilidade - conformidade

Já os dados sobre as escolhas mais próximas ao signo da receptividade com seus significados presentes nos são retratados nos quadros que se seguem. Vale ressaltar que as escolhas podem ser diferentes de acordo com o grupo analisado.

QUADRO 28 - Signo da Receptividade

Modo semiótico	Significado
Arranjo espacial: Não deslocamento da carteira	mais obediência, mais docilidade, mais conformidade
Não deslocamento de fileira	mais obediência, mais docilidade, mais conformidade,
Distância média da professora	intimidade média/não agressão
Altura: sentada mais baixa que a professora	menos poder
Postura: corpo ereto, relaxado, ligeira inclinação para frente, braços assimétricos, pernas uma (quando professora fala) ou corpo para frente, relaxado, braços sobre a mesa, escrevendo (quando executa tarefa)	relaxamento
Gestos: escrever, apagar	mais interesse, envolvimento
Olhar: longo e contínuo para a professora ou para baixo quando escreve	atenção, envolvimento
Aparência: camiseta e calça jeans	inclusão em um grupo
Opção pela fala	mais interesse, mais envolvimento
ausência (não presença) na sala de aula deslocamento total da carteira - isolamento	desobediência à instituição hostilidade, agressão
Deslocamento da fileira	mais desobediência, menos desobediência
Altura: em pé, sentado na carteira	mais poder
Postura: braços rígidos, corpo enrolado, inquieto corpo jogado para trás, corpo excessivamente relaxado, quase deitando-se na carteira, cabeça baixa, mochila no colo ou na mesa	mais tensão, inquietação, + independência, - conformidade, hostilidade, + agressão

(continua)

QUADRO 28 - Signo da Receptividade

Modo semiótico	Significado
(continuação)	
<p>Gestos: copiar exercício do colega, mão na testa ou na face, inquieto, impaciente, brincar com a borracha, lápis, consertando e apagando demasiadamente - balançar a cabeça (não entendendo)</p>	<p>mais tensão, + dependência, + impaciência, + inquietação</p>
<p>Olhar: não direcionado à professora - (ligeiramente aéreo - fora da janela) - para o lado, para baixo, totalmente para o lado, perdido, debochado, exercício de outra matéria</p>	<p>menos envolvimento, conformidade - atenção</p>
<p>Expressão facial: desespero, tédio</p>	<p>mais desespero, mais tédio</p>
<p>Não opção pela fala ou somente quando falam sobre prova - conversa com outro aluno sobre outro assunto, tomar o termo de forma irreverente</p>	<p>menos envolvimento, menos interesse, +/- poder, - obediência, - docilidade</p>
<p>Aparência: vestido decotado, camisa de time de futebol, adorno na cabeça (a aparência sempre deve ser considerada junto com outros modos)</p>	<p>não inclusão em um grupo</p>
<p>Movimento pela sala - ir ao lugar de outro colega, sair da sala</p>	<p>mais desobediência, - docilidade, - conformidade</p>

CAPÍTULO 3

Outras Formas de Evidência do Signo da Receptividade

3.1 Introdução

Em tópicos anteriores no capítulo 2, apresentei como o signo da receptividade é comunicado e evidenciado na interação de sala de aula de língua estrangeira. Tratei dos meios específicos e particulares da produção dos signos. Agora apresentarei como o signo da receptividade é produzido na fala, em entrevistas. A análise destas entrevistas fornece dados para comparar e legitimar a análise da linguagem corporal produzida na sala de aula e do signo da receptividade, expresso por intermédio dessa linguagem. A análise da linguagem verbal dessas entrevistas baseou-se nos princípios da análise crítica do discurso principalmente nas idéias de Hodge & Kress (1989), Fairclough (1992), Kress & van Leeuwen (1996) e nos princípios da gramática funcional de Halliday (1985). Diferenças de gênero foram tratadas conforme Tannen (1990;1994) e diferenças de grau de letramento e diferenças de graus de distinção foram tratadas de acordo com Rojo (1994) e Bourdieu (1984). Nesse sentido, minha análise está calcada, em princípio, nas idéias de Foucault (uma vez que Hodge & Kress, Fairclough e Kress & van Leeuwen se baseiam em seus pressupostos) sobre a relação entre discurso e poder, a construção de sujeitos sociais e de formas do “self”, e conhecimento e o papel do discurso como mudança nas relações sociais, ou seja, o discurso que constitui e constrói a sociedade nas suas várias dimensões. Também foi considerada a dependência entre as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição, ou seja, a idéia de que textos são sempre baseados em outros textos e que, concomitantemente, transformam outros textos, sejam eles contemporâneos ou anteriores.

Ainda foi levada em conta a noção de formações discursivas. Por último, considerei a noção de discursos que, segundo Fairclough (1992:40) são: “(...) sistemas de regras que possibilitam que certos enunciados e não outros ocorram em determinadas ocasiões, lugares e localizações institucionais”.

Mas, a idéia principal de Foucault é a das modalidades enunciativas. O sujeito social que produz um enunciado posiciona os sujeitos (a si mesmo e aos outros) a partir desse enunciado. O sujeito é, pois, visto como constituído, reproduzido e transformado; o papel principal do discurso é constituir esse sujeito e identidades sociais. Fairclough portanto, afirma que: “subjatividade e identidade (origem social, gênero, atitudes de classe, crenças, e assim por diante). Do falante é expressa nas formas lingüísticas e significados que ela escolhe” (FAIRCLOUGH, 1992:45).

Fairclough e também Hodge & Kress (baseados em Foucault) distinguem três aspectos construcionistas do discurso. O primeiro, mencionado acima, a construção de identidades sociais, posições de sujeito para sujeitos sociais e tipos de “self”. O segundo aspecto, a posição de que o discurso auxilia na construção das relações sociais entre as pessoas. O terceiro está relacionado à construção de sistemas de conhecimento e crenças. Esses três aspectos estão relacionados às metafunções interpessoal e ideacional de Halliday. A função interpessoal é definida por Halliday (1989:20) como a linguagem vista como ação, como um modo de fazer. Mais adiante, o autor afirma que a ação é o significado da oração como uma troca. Essa oração é organizada como um evento interativo que envolve o falante (que assume um papel de fala) e o ouvinte (ao qual o falante designa um papel complementar). Os tipos e papéis de fala que o autor distingue são o de dar e o de mandar a mercadoria que está sendo trocada. Neste caso, a informação é considerada bens e serviços. Essas duas variáveis consideradas em conjunto definem as quatro funções principais dentro das funções da fala: oferta, comando, afirmação e pergunta. A forma como a linguagem passa significados interpessoais está relacionada às escolhas de modo (sujeito + finito) e, portanto, está ligada à modalidade e às escolhas do sistema de pessoas. Em relação às escolhas de modo e de modalidade, Thompson & Thetela (1994: 4-5) afirmam que é esse sistema que sinaliza a interação e estabelece relações de papéis entre falante e ouvinte.

Fairclough (1992:64) divide a função interpessoal em funções da identidade e função relacional (que ligam as relações entre os participantes do discurso). A função ideacional, por outro lado, está relacionada à forma, a um modo de pensar, é a linguagem como forma de reflexão significando o mundo e seus processos, entidades e relações. A função ideacional, segundo Halliday (1985) considera a oração como uma forma de representação do fazer, do acontecer, do pensar, do sentir e do ser. Para esse autor, cada sentença é multifuncional, ou seja, uma combinação de significados interpessoais, ideacionais e textuais, (esse último não será considerado neste livro) de acordo com as escolhas que as pessoas fazem para estruturar suas sentenças, construir suas identidades e relações sociais assim como do seu sistema de crenças e de conhecimento. Desta forma, a análise a respeito dos aspectos das funções interpessoais e ideacionais a partir das escolhas feitas pelos sujeitos entrevistados torna-se um imperativo. Além das noções discutidas anteriormente, adotei na análise das entrevistas dos quinze sujeitos a posição de Tannen segundo o qual homens e mulheres têm diferentes estilos de conversação. Como a autora coloca “(...) estilos diferentes, mas igualmente válidos.” (TANNEN,1990:15). Diferenças de gênero foram evidenciadas na linguagem corporal na sala de aula e tratadas como diferenças de estilo. Diferenças de gênero na linguagem de entrevistas foram, da mesma forma, tratadas como diferenças de estilos, um estilo masculino e um estilo feminino. Assim como quando da análise da corporal da sala de aula, considerei, também, o grau de letramento de cada sujeito como forma de diferenciação de estilos da linguagem verbal de entrevistas. Nos dois tipos de estilos foram levadas em consideração as quantidades de fala emitida pelos sujeitos, o tipo de resposta dada à pergunta inicial da entrevistadora, assim como os tipos de interação que cada sujeito estabelece com o processo ensino/aprendizagem e seus vários participantes. Em primeiro lugar, minha análise focalizará os estilos feminino e masculino baseados em aspectos interpessoais do sistema de pessoas utilizado pelos sujeitos; em seguida descreverei as escolhas relacionadas à modalização e, finalmente, os aspectos do sistema ideacional da fala desses sujeitos quando se fizer necessário. Posteriormente abordarei as escolhas do sujeito de acordo com seu grau de letramento e grau de distinção.

3.2 Metodologia da Análise dos Questionários Abertos e das Entrevistas

Nos questionários escritos, outras marcas do signo da receptividade, além das detectadas na sala de aula foram reveladas. Uma análise crítica do discurso escrito das entrevistas e dos questionários com base nas teorias de Kress, Fairclough e na gramática funcional de Halliday foi o procedimento adotado para se chegar a esse objetivo. Uma análise crítica do discurso oral das entrevistas com base nas teorias dos autores utilizados na análise dos questionários revelou os significantes e os significados do signo da receptividade expressos nesse discurso. As metafunções interpessoal (centro da análise) e ideacional que às vezes tornam-se necessárias foram consideradas na forma em que Halliday (1985) as define e foram analisadas nesses dados com o intuito de evidenciar o signo da receptividade. A análise dos discursos das diversas instituições e dos papéis desempenhados, ou como Fairclough prefere chamar, as posições de sujeito adotadas por cada participante também foram considerados.

3.3 Análise dos Dados

3.3.1 Gênero

Na perspectiva de Tannen (1990), em uma conversa há dois estilos diferentes: um estilo feminino de conversar e um estilo masculino de conversar. Essas diferenças de estilos estão intimamente ligadas a formas diferentes de perceber o mundo e de formação da subjetividade na sociedade. O homem vê o mundo como se nele houvesse uma grande competição, uma luta na qual ele deve preservar sua independência e evitar o fracasso. A mulher, por outro lado, tem uma visão de mundo bastante diferente. Ela o vê como um indivíduo que busca a confirmação, o apoio e o consenso ao mesmo tempo em que tenta se proteger. A linguagem feminina é portanto uma linguagem que comunica a intimidade, o envolvimento e a igualdade. A vida é, então, uma comunidade na qual evita-se o isolamento e tenta-se preservar a intimidade. Para preservar a intimidade e o envolvimento, as mulheres

normalmente fazem aquilo que lhes é pedido, enquanto os homens não o fazem, pois estão buscando liberdade e independência. O estilo masculino, então, se presta mais ao tipo de fala pública, mais direta, mais curta e mais informativa. O estilo feminino, por outro lado, está mais relacionado a uma fala mais privada, mais particular e mais cheia de detalhes. Tannen distingue entre a “a mulher que fala muito” (the wordy woman), mais detalhista e “o homem mudo” (the mute man) que considera os detalhes desnecessários e até indesejáveis.

Todas as entrevistas iniciaram-se com a seguinte pergunta: “Sn, eu gostaria que você me contasse algumas histórias, alguma coisa que te aconteceu, que te chamou mais a atenção na sua aprendizagem de Inglês.” Outras perguntas foram feitas durante a entrevista, não seguindo um roteiro pré-determinado, pois o objetivo delas era, ajudar o sujeito a ficar mais relaxado e aprofundar mais sobre o assunto da pergunta inicial. O objetivo das perguntas era extrair, através de narrativas de diferentes histórias acontecidas ao longo do período de aprendizagem de língua estrangeira dos diferentes sujeitos, opiniões, atitudes, em relação ao ensino/aprendizagem de LE. Quanto às respostas dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, elas confirmam as diferenças apontadas por Tannen em conversas, desta vez no gênero entrevistas. Apesar da mesma pergunta haver sido feita tanto para sujeitos do sexo masculino quanto para sujeitos do sexo feminino, várias diferenças foram observadas nos textos dos diferentes sujeitos. Vejamos a seguir:

- As respostas nas entrevistas dos sujeitos do sexo masculino são mais curtas (o homem mudo) que as respostas dos sujeitos do sexo feminino (a mulher prolixa);
- Os textos masculinos são mais informativos enquanto que os textos femininos são mais narrativos, contam suas histórias e são mais ricos em detalhes;
- O objetivo das respostas dos homens é o de fazer um relatório, informar e comunicar suas opiniões sobre o ensino/aprendizagem de Inglês (discurso público) ao passo que o propósito das mulheres é contar suas histórias e transmitir seus sentimentos relativos a experiências de ensino/aprendizagem de LE;

- O discurso feminino comunica a busca pela intimidade, o apoio e o consenso e o discurso masculino demonstra uma luta pela preservação da independência.

Os exemplos abaixo se referem aos textos de dois sujeitos S2 (gênero feminino) e S12 (gênero masculino) ao iniciarem suas entrevistas, logo após a pergunta ser feita. Esses dois sujeitos foram os que deram respostas mais longas durante a entrevista. Apesar do sujeito masculino haver respondido de forma mais extensa, adotando uma característica de estilo feminino, o estilo utilizado na comunicação dele difere totalmente do estilo da representante feminina. S2 (gênero feminino) busca estabelecer uma relação de harmonia e de intimidade com a entrevistadora, narra o que aconteceu durante um período de tempo. S12 (gênero masculino), por outro lado, procura informar a entrevistadora da sua opinião sobre o ensino/aprendizagem de Inglês. As escolhas das pessoas gramaticais, de sujeitos utilizados pelos dois alunos mostram essas diferenças. Enquanto que os sujeitos (participantes) escolhidos por S2 são representados pela primeira pessoa gramatical eu + modalização (eu sempre gostei, eu gostava tanto) e a minha professora/ela + modalização (ela perguntava devagarinho), S12 escolhe você ou eu + modalização subjetiva (eu + acho). O estilo narrativo feminino é marcado pelo “filler” aí e os verbos no tempo passado. As seguintes passagens ilustram essas colocações:

S12

Bom, dentro da escola, a minha experiência de Inglês não é muito boa,não. Eu acho o nível de Inglês nos colégios, em geral, muito fraco. Tanto... Principalmente na parte de oral. Você sai da escola, num... Você num aprende muita coisa no...na escola. Acho que você sai não falando muita coisa. Eu faço Inglês fora, eu acho que o Inglês de fora é muito melhor do que tudo que você aprende no colégio. Acho que você não consegue aprender Inglês só no colégio. O... acho que o curso, a maneira como é aplicado o Inglês é muito fraco, o aluno não se interessa muito. É ... acho que no colégio aqui, sei lá, Inglês acho que não é dado de uma maneira assim... que prende o aluno na

sala. Acho que tem muita gente que mata aula porque... porque acha o Inglês meio chato, a matéria também não chama muito a atenção, não prende o aluno. É... Eu acho que a maneira como é dado o Inglês fora...Eu tô fazendo Inglês na FALE, eu acho que nesses seis meses que eu fiz Inglês lá, já tô sabendo muito mais coisa do que eu aprendi em 3 anos no colégio. Acho que provavelmente o livro, o professor, a maneira como é aplicado o Inglês é uma maneira diferente. Então você... você aprende mais do que no colégio. E...

S 2

Bem, eu comecei a estudar Inglês na 5 série no colégio que eu estudava. E desde o início eu sempre gostei muito de Inglês. Eu era doida prá aprender uma língua estrangeira. Eu gostava tanto que eu achava tudo fácil. Aí, a minha irmã resolveu entrar num curso de Inglês que tinha perto da minha casa. Então eu resolvi entrar também. A minha professora era ótima. Aí eu comecei a gostar mais ainda de Inglês. Essa minha professora tinha uma pronúncia ótima e eu aprendi demais com ela. Aí eu comecei a achar o Inglês do colégio muito chato, monótono. A minha professora né, do curso disse: “É porque tá muito fácil procê” e realmente a cada dia que eu ia frequentando mais o curso o tempo passava a escola sempre ficava fácil mais assim eh, assim não entrava na minha cabeça como é que as pessoas podiam até ter dificuldade em Inglês. Eu sempre levei numa boa nunca estudei pra Inglês, mal mal fazia os exercícios que a professora passava porque...tinha um monte... a gente perdia ponto se não fizesse. E que se não tivesse isso eu também não faria não. Sempre tirando nota alta, minha professora da 6ª série... ela... tudo que ela me perguntava ela me perguntava em Inglês. Aí, assim...ela perguntava devagarinho prá eu podê entendê, eu respondia com vocabulário até muito simples, mas eu sempre respondia e... Inglês sempre que eu comecei na escola foi muito fácil. Tanto na escola como no curso sempre foi fácil.

O quadro da página seguinte resume as características do discurso de cada um dos sujeitos.

QUADRO 29 - Gênero em Entrevistas

Feminino	Masculino
<p>S1 = MGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas curtas (mais curtas que masculino) • escolha de sujeitos eu + finito com modalização categórica, inglês/aula • modalidade objetiva (não subjetiva) da escolha de tempo verbal • estilo informativo <p>S2 = AGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas longas • eu + modalização • a minha professora/ela (prof. passado) • a aula da C. (prof. atual) • muita gente/algumas pessoas (colegas) a minha mãe <p>S3 = AGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas curtas no início/respostas longas no restante da entrevista • eu + finito sem modalização objetiva • meu pai/minha mãe/minha irmã/a gente • estilo informativo passando a narrativo • tempo presente/passado S3 + irmã fillers (ai assim) <p>S4 = AGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas longas • eu + finito sem modalização • eu + modalização subjetiva • estilo narrativo • fillers (pouco) • passado <p>S5 = MGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas -+ longas • eu + modalização objetiva • estilo narrativo • fillers (assim, né...) • tempo passado <p>S6 = AGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas longas • eu + modalização objetiva • a gente (=eu + tia) • estilo narrativo • muita modalização com fillers (nés, assim, ah...) • tempo passado <p>S14 = AGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas longas • eu + modalização subjetiva • estilo informativo • pequenas partes estilo narrativo • tempo presente/passado 	<p>S7 = AGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas curtas/respostas longas • eu + modalização objetiva • eu + modalização subjetiva • estilo informativo <p>S8 = MGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas curtas • eu + finito sem modalização • eu + modalização subjetiva • estilo informativo • o professor/a R./o trabalho da R./ inglês/você <p>S9 = AGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas curtas • estilo informativo <p>S10 = AGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas curtas • eu + finito sem modalização • eu + modalização subjetiva • inglês/os professores • estilo informativo <p>S11 = AGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas curtas/longas • estilo informativo • eu + modalização subjetiva • eu + modalização objetiva <p>S12 = AGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas longas • estilo informativo • eu + modalização subjetiva • eu + finito sem modalização <p>S13 = AGL</p> <ul style="list-style-type: none"> • respostas bastante curtas • estilo informativo • eu + finito sem modalização (pela RPE) • você + finito sem modalização (inclui o sujeito) • o cara/a pessoas/o seu personagem • eu + finito com modalização objetiva (pela escola) • leitura inglês técnico

Os dados contidos no quadro anterior elucidam diferenças dentro do uso do estilo informativo, estilo esse característico dos sujeitos do sexo masculino. O estilo informativo é marcado pela presença da modalização subjetiva (eu + acho...). O único tipo de escolha de participantes dentro deste estilo é a primeira pessoa do singular eu. As respostas são mais longas. Chamarei esse estilo de + informativo, pois expressa, de maneira clara, a opinião do sujeito. Dentro do grupo maior dos sujeitos do gênero masculino, destacam-se os textos de S7, S11 e S12. As opiniões de S7 e S11 são semelhantes entre si, eles estão satisfeitos com o que estão aprendendo na escola, porém, diferem muito da posição de S12, que é de insatisfação. Vejamos os exemplos:

“E eu acho que Inglês hoje tá usando muito. É... por exemplo: se eu for fazer algum curso na faculdade, qualquer curso que seja, eu vou ter que usar algum livro de Inglês, alguma coisa de Inglês; então, eu posso precisar. Com certeza eu vou precisar de Inglês. Agora, a respeito do colégio, eu acho que o Inglês do colégio não daria base nenhuma pra...pra alguma coisa pro futuro...de Inglês” (S12)

e

“O Inglês daqui também é bom...é... eu acho que eu..que as lições, esses negócios que eu queria que eu acompanhasse, eu acho que eu acompanhasse, eu acho que eu tô fazendo mais as provas, esses negócios, mais do que eu sabia antes (um pouco) do que o que eu aprendi aqui, não tudo que eles quiseram me passar.” (S7)

Outro grupo de textos semelhantes é aquele formado pelos textos de S8, S9, S10 e S15 do gênero masculino, e S14 do gênero feminino. Denominarei esses textos de menos informativos uma vez que expressam, de forma menos contundente, a opinião dos sujeitos. Essa opinião está implícita nas ações executadas pelos outros participantes escolhidos. Eu + modalização subjetiva é uma das escolhas além de eu + modalização objetiva. Outros participantes além da primeira pessoa do singular são também utilizados como atores de ações que expressam opiniões dos sujeitos como “o professor/ os professores/ a R. / o trabalho da R. / Inglês / você ” como no exemplo:

“O professor não era um professor assim muito...Ah, ele não sabia expor a matéria, mas eu acho que o material era interessante, né? Mas eu acho que por causa disso eu não... eu passei a não gostar muito da matéria, não. Pra mim é só porque tem que fazer mesmo, e eu faço. É interessante, faz falta, sim. Se você tá jogando ou tá assistindo algum filme assim, né? É interessante você saber, porque mesmo com a tradução assim se você ficar toda hora no dicionário é ruim, né? E mesmo porque nas palestras que teve no colégio, eles falaram que Inglês vai ser essencial pro estudo da gente. A maioria dos livros é tudo em Inglês. Mas se eu pudesse eu não ia querer fazer essa matéria, não.” (S8)

Por fim, apresento um último grupo de textos menos informativos (quase se recusando a fornecer informações) cujas respostas são bastante curtas e há a ausência total de modalização subjetiva. Vejamos alguns exemplos de S13 e S1:

“Aprendi só na escola... Gosto...Depende do dia... Se eu tô a fim de falar” (S1- apresenta quatro respostas diferentes).

“Eu gosto de Inglês. Eu gosto de ler em Inglês. Não falo muito bem, não. Leio uns livros lá de RPG. E...só.” (S13).

Os textos narrativos podem também ser divididos em dois grupos sendo que um grupo é mais narrativo que o outro. Isso quer dizer que o primeiro grupo, o mais narrativo inclui os textos de S2 e S6. Tais textos contêm mais detalhes e mais “fillers” (termos expletivos). Os textos razoavelmente narrativos exibem alguns exemplos de modalização subjetiva como nos textos de S3, S4 e S5. Vejamos um exemplo do texto mais narrativo do primeiro grupo:

“Não, fui numa excursão com o Banco Rural, né, e a minha tia, tenho uma tia que mora em Boston. Aí nós fomos, né, Orlando, Miami, depois da excursão 10 dias. Aí depois a excursão voltou, eu e minha mãe fomos pra Boston visitar essa minha tia e ficamos mais 10 dias, isso foi em 90.(...)Ah, assim, a gente... não tem nem jeito de falar Inglês. Também eu era mais nova né? Então é.. assim a gente percebe rápido, eles falam rápido,

a gente perdia e tal. Mas tava doida pra vim embora. Um tanto de gente falando rápido e ...não entendia direito. Alguma coisa a gente entende. Televisão a noite inteira, a gente vai até pegando o jeito....Mais vontade de aprender. Nossa! Aí que eu apaixonei mesmo pelo Inglês e tal, gostei demais completamente diferente do Brasil, dos brasileiros que qualquer coisinha já vai puxando papo, né. Minha tia mora lá, né, há 5/6 anos, a relação dela com vizinho é super, né, restrita assim, bom dia, boa noite. Não tem nada de visitar de sair... Talvez por ela ser brasileira, né? O pessoal lá....brasileira, ainda de Minas Gerais, o pessoal “ah, Governador Valadares” desse jeito.” (S6 -estilo mais narrativo).

e

“Eu comecei a aprender na 5ª série do Colégio X. Eu estudei lá a vida toda. Eu adoro Inglês, sou apaixonada com Inglês, adoro. Me atrai por causa das músicas, dos filmes que eu gosto também. Eu sempre fui, sempre fui aplicada em Inglês. Sempre tirei notas boas, porque eu gosto muito, mas eu nunca tive oportunidade de fazer um cursinho porque o colégio era muito caro e o tempo também era curto. Além de caro, o colégio era apertado também, então minha mãe não tinha condições nem de me dar um cursinho, e eu também não tinha tempo pra ficar fazendo cursinho, né?Mas assim eu sempre consegui...acho que pra quem não fez cursinho, eu tô até muito bem em Inglês. Porque... eu até no final da semana passada eu tava olhando a prova de vestibular pra minha prima, e eu consegui ler o texto de Inglês tranqüila assim, eu consegui tudo que o texto falou. Eu consegui entender tudinho” (S4-estilo menos narrativo)

Por ora, irei me ater a afirmar que, uma vez que estilos muito diferentes são utilizados por sujeitos do gênero feminino e do gênero masculino, o signo da receptividade é expresso pelos sujeitos do gênero masculino através de um estilo informativo, através de suas opiniões dadas em respostas curtas com a utilização da modalização subjetiva que, normalmente, segue o sujeito escolhido eu (em alguns casos, a ausência de modalização ou a modalização objetiva também são escolhidas). Sujeitos femininos optam por um estilo narrativo para

expressar o signo da receptividade (S2, S3, S4, S5 e S6). Outras diferenças relativas a esses textos serão tratadas abaixo. O signo da não receptividade é comunicado por S1, que utiliza o mesmo estilo informativo, com respostas curtas, escolhidas pelos sujeitos do gênero masculino.

3.3.2 Grau de letramento

Como vimos anteriormente, o contexto sócio-histórico no qual o sujeito está inserido tem grande influência na expressão da receptividade pois, como nos chama a atenção Kress:

(...) recursos lingüísticos, culturais e econômicos estão atualmente desigualmente distribuídos ao longo da classe, gênero, idade, profissão, etnia, raça, região, etc., com as conseqüentes formações ou subjetividades (podemos dizer deformações, na relação do que poderia ser) (...) (KRESS, 1993:1.)

Essa distribuição desigual apontada pelo autor faz com que indivíduos de diferentes grupos adquiram disposições diferentes de indivíduos criados em contextos diferentes. Tais disposições são estruturadas, duráveis (permanecem durante toda a história de vida do sujeito), gerativas de outras práticas e transferíveis para outros sujeitos. São capazes de gerar uma multiplicidade de práticas e percepções em outros sujeitos que não aqueles nos quais foram gerados. Ao se observar os diferentes textos produzidos pelos diferentes sujeitos, pode-se perceber a presença de várias outras características ligadas ao contexto no qual os vários indivíduos foram ou estão sendo criados. Dentre estas características destacam-se nos discursos dos diferentes sujeitos a presença ou ausência de uma fala letrada, a distinção relacionada à aprendizagem de LE em cursos particulares de Inglês, a valorização da aprendizagem de Inglês na escola de ensino médio, a influência do jogo RPG, a valorização de viagens de intercâmbio e a dificuldade ou facilidade na aprendizagem da língua inglesa. Cada uma dessas características será particularizada a seguir.

3.3.2.1 Fala letrada

A influência de uma fala letrada pode ser identificada nos textos das entrevistas de S4 e S12. Ambos os sujeitos foram e estão sendo educados num contexto de alto grau de letramento. No texto de S4, esse tipo de discurso está mais presente. Através da utilização do jargão da linguagem da metodologia utilizada na escola para o ensino de LE, percebe-se que esse sujeito está em conformidade com o ensino aprendizagem de LE na escola de ensino médio. Vejamos um exemplo do texto de S4:

“Antes, no início, eu não tava conseguindo acompanhar, mas agora a professora, ela explica, agora já tô conseguindo mais ler sem perguntar tanto, o quê que ta acontecendo... Eu acho que é um bom começo, porque, vamos supor que eu vá pra algum lugar, assim, de... Eu quero fazer intercâmbio, eu quero... vou pegar um texto pra mim ler, alguma coisa, vou precisar. Então assim, eu não posso... eu não vou ter uma professora do lado com um dicionário direto e reto pra mim ficar recorrendo. Então eu tô gostando de aprender aqui no colégio porque mexe principalmente com isso, com o fato de você deixar o dicionário de lado, porque sempre existe... tipo assim: recorrer à professora o mínimo possível, só quando você vê que não ta entendendo mesmo... Porque isso ajuda assim o seu raciocínio na hora de você ler um texto você vai com mais facilidade interpretar o texto. Eu acho legal o jeito que eu tô aprendendo aqui no colégio. É melhor, porque você tem mais compreensão. Eu acho que essa estratégia que a gente tá utilizando eu considero a melhor, eu considero mesmo; eu considero mesmo a melhor. Eu acho que a gente devia mexer aqui no colégio também com música, com letra de música, porque a gente aprende muito.”

Já no texto de S12, temos os seguintes exemplos:

“Eu acho o nível de Inglês nos colégios, em geral, muito fraco. Principalmente na parte de oral.”

e

“Um livro com mais gravuras, trata de assuntos mais variados, não fica preso só numa coisa...A relação professor aluno também é melhor, tem mais uma conversa..”

Valorização do curso particular de Inglês. Esse tipo de discurso da distinção do curso de Inglês feito em institutos particulares em detrimento da escola de ensino médio aparece em alguns textos de forma explícita, como no texto de S12:

“Eu tô fazendo Inglês na FALE, eu acho que nesses 6 meses que eu fiz Inglês, lá já tô sabendo muito mais coisa do que eu aprendi em 3 anos no colégio.”

Em outros textos, esse discurso aparece de forma implícita como no texto de S1 e pode ser identificado através das escolhas de pessoas e da modalização. Quanto às escolhas do sistema de pessoas gramaticais do discurso a primeira pessoa do singular é a mais utilizada, aparece 16 vezes num texto de 19 respostas: ora representada pelo pronome pessoal (eu), ora só evidenciada na forma verbal (caso do sujeito elíptico ou oculto). Eis alguns exemplos:

“Eu aprendi só na escola.
Comecei na 5ª série.
To Sei lá eu queria fazer, mas tempo não tenho não.
Prá (eu) ser técnica.
Gosto de inglês, gosto de matemática.
Faço o exercício, escrevo um pouco, corrijo.
Se eu tô a fim de falar.
Sou”.

Inglês (duas vezes) e aula (uma vez) também aparecem como sujeitos das respostas dadas no texto de S1, nos exemplos abaixo:

“(Inglês) é uma matéria que nem as outras”.
“(Inglês) é (matéria que nem as outras)”.
“Qualquer aula é igual”.

As escolhas quanto ao sistema de pessoas gramaticais traz à tona outro tipo de discurso presente no texto de S1. É o discurso da aluna

que se coloca como agente do seu próprio discurso, da sua opinião e da informação. Ela se utiliza, na dimensão ideacional, de processos mentais e de ações: como uma aluna deve aprender, gostar, fazer, falar, escrever, corrigir; é o discurso da aluna aplicada que está na superfície. Segundo Kress (1989:7): “Discursos são conjuntos sistematicamente organizados que dão expressão aos significados e valores de uma determinada instituição”.

Quando a escolha do sujeito é Inglesa ou aula de Língua Estrangeira, o participante escolhido pelo aluno é uma identidade e a matéria Inglês “é uma matéria que nem as outras”. O discurso contra a aprendizagem de Inglês na escola secundária e a favor do curso particular de Inglês começa a aparecer subjacente ao texto. Através da análise das escolhas do sistema de modalização foi possível detectar na superfície esse outro discurso, não o da aluna, mas o da valorização do curso particular de Inglês. No discurso da aluna, a modalidade categórica da escolha do tempo verbal é evidente nos exemplos acima: comecei, gosto, ser, faço, escrevo, corrijo. Somente duas vezes a modalização é escolhida, o discurso da aluna que não se importa muito: “Se eu tô a fim de falar.” e “Eu participo mais ou menos.” Quando o discurso muda, e a voz da instituição curso particular de Inglês e sua ideologia tornam-se evidenciadas, a fala modalizada é acompanhada da modalização objetiva (e não subjetiva) como as diferencia Fairclough (1992:159). Na modalização objetiva, o grau de afinidade do falante não está sendo expresso e não está clara a perspectiva de quem está sendo representado. Vejamos os exemplos abaixo onde as modalizações dos tipos objetiva e categórica estão presentes quando o aluno emprega a 1ª pessoa do singular (eu) acrescido das expressões só e sei lá:

1. Eu + modalização objetiva
Eu aprendi só na escola (não em curso de inglês)
Sei lá, eu queria fazer, mas tempo não tenho não (eu queria fazer um curso numa escola particular).
2. Eu + finito sem modalização ou com modalização categórica
Comecei na 5ª série.
Gosto.
Tô.

Gosto de inglês, gosto de matemática.
Faço o exercício, escrevo um pouco, corrijo.
Sou.

Segundo Kress, a diferença discursiva, exposta acima, é a característica principal da formação de um texto: “onde não tem diferença, não existe texto” (1989:12).

3.3.3 Valorização da aprendizagem de inglês na escola

Ao contrário do discurso da valorização do curso particular de Inglês, a valorização da aprendizagem na escola de ensino médio é feita de forma explícita, visível na superfície do texto. As escolhas de pessoas gramaticais nos mostram que o sujeito mais escolhido é “eu”, seguido de escolhas ideacionais mentais: gostar, adorar, entender e aprender, cada um destes verbos utilizados mais de uma vez, como pudemos ver nos vários exemplos do texto do sujeito apresentado acima. A aluna (S4) se utiliza também, na dimensão ideacional, de ações como recorrer, utilizar, mexer, etc. As escolhas nos mostram não somente uma situação de conformidade às normas estabelecidas, mas de satisfação, de contentamento e de receptividade. Nos dois tipos de discurso – o de valorização do curso particular de Inglês e o discurso de valorização da aprendizagem na escola de ensino médio, o signo da receptividade é comunicado. Entretanto, são dois tipos distintos de signos. O primeiro está ligado à receptividade ao ensino/aprendizagem de Inglês em cursos particulares e o segundo, à receptividade ao ensino/aprendizagem em escolas de ensino médio. Este primeiro tipo implica, ao mesmo tempo, o signo oposto à não receptividade (segundo tipo). O inverso não é verdadeiro, pois os sujeitos que estão satisfeitos com o ensino/aprendizagem de Inglês em escolas do ensino médio não rejeitam o ensino de Inglês em cursos particulares. O signo da receptividade relacionado ao instituto de Inglês está ligado ao aspecto distinção, é de bom gosto frequentar um curso particular de LE. Alguns dos alunos que expressaram esse signo em seus discursos têm acesso aos cursos particulares, outros gostariam de ter esse acesso.

3.3.4 Viagens de intercâmbio internacional

Esse tipo de viagem está também relacionado ao aspecto da distinção. S2 e S4 (gênero feminino) mencionam a intenção de realizar tais viagens. Uma posição a favor ou contra essas atividades é evidenciada somente nos textos de sujeitos com alto grau de letramento. S12 e S13 (gênero masculino-AGL) demonstram uma rejeição total a esse tipo de viagem. S12 crê que isso é somente um modismo sem importância:

“Bom... tá tendo muito agora esse negócio de sair do país pra aprender Inglês, sair do país pra... outro país... seja pra qual língua que for aprender... pros Estados Unidos fazer intercâmbio, e volta falando Inglês. Então eu não sei... acho que eu preferia saber Inglês aqui mesmo. Acho que eu não seria capaz de aprender Inglês fora.”

S13, por outro lado, gostaria de visitar a Itália porque tem parentes lá. Porém, viagens com o intuito de aprender uma LE não lhe interessam. Seu interesse em aprender Inglês está intimamente relacionado com a leitura de livros para jogar RPG, como veremos abaixo.

3.3.5 Jogo RPG

As respostas de S13 são muito curtas, apesar de serem mais longas que as de S1, principalmente quando aflora o discurso do jogador de RPG. Quanto ao sistema de pessoas gramaticais do discurso, podemos notar o seguinte: sua escolha é bastante reduzida e muda de acordo com o assunto que está sendo tratado. No início da entrevista, quando fala da sua posição de forma geral sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa, suas escolhas recaem sobre a 1ª pessoa do singular, apresenta sua própria opinião, sendo seu discurso de aluno bastante claro. Vejamos os exemplos:

Eu gosto de inglês. Eu gosto de ler em inglês. Não falo muito bem. Leio uns livros lá. E...só.

Já quando passa a comentar sobre o jogo de RPG para o qual se prepara lendo livros em Inglês, os sujeitos passam a estar na 3ª pessoa, não é ele quem faz as ações; é uma narração das ações de um outro; mas o uso de você o inclui como jogador:

“O cara lá na frente. Toma a sua () e (). O cara lá na frente explica, tipo assim: o quê que você vê, aí a pessoa fica interpretando o seu personagem na hora, uma ficha lá. Aí, você fala o quê o seu personagem vai fazer na hora, entendeu? As palavras básicas são em Inglês”.

Em seguida, S13 volta a falar sobre a língua inglesa, primeiro sobre a habilidade de linguagem oral e, depois, sobre o ensino de Inglês na outra escola no ensino fundamental. É o discurso do aluno que gosta da escola onde estudou e da matéria lecionada, como nos mostrará uma análise dos aspectos ideacionais. A escolha da primeira pessoa nos mostra que ele assume a posição de gostar do ensino de língua inglesa na escola onde estudou, da mesma forma que assumirá a posição contrária, como veremos abaixo. Vejamos:

Eu falo mais ou menos, não gosto muito não.

Eu tava na 5ª série.

Gostava.

Ah... estudava os... to be, verb to be... Fala, escrita... tudo.

Logo em seguida, ele fala sobre o ensino de Inglês na escola onde estuda atualmente e continua utilizando somente a 1ª pessoa do singular, como nos exemplos abaixo. É o discurso do aluno que mais uma vez assume o que diz, só que desta vez, que não gosta do ensino de Inglês na escola atual, Inglês técnico, como ele o denomina:

Ah... eu não gosto muito daqui, do inglês daqui.

Eu consigo ler inglês, eu acho que li uns textos já.

Ah, acho muito chato.

Vou mal.

Somente em um dos exemplos, um sujeito da 3ª pessoa é escolhido:

Ah... fazer exercício... lei, leitura só, inglês técnico é chato.

Daí, em termos ideacionais, concluo que temos a personificação de um participante num processo atributivo. Leitura e Inglês técnico são caracterizados como chatos. A posição que ele havia assumido, até então, de ser o sujeito e agente de suas ações é invertida. Quando

comenta sobre as viagens que gostaria de fazer, utiliza ainda a 1ª pessoa; mas quando volta a falar sobre sua atual escola, a 3ª pessoa (Inglês como participante personalizado) é, pois, a sua posição mais escolhida. Vejamos:

...inglês tem que ser menos.

Porque o inglês daqui... sei lá... ele é... inglês profissional é chato... inglês técnico, né? Tinha que ser normal, um inglês normal. Que a gente aprende antes de vir pra cá.

É..., leitura também.

Entretanto, no momento em que passa a falar sobre a apostila distribuída em sala de aula e sobre comportamento, volta a utilizar a 1ª pessoa assumindo novamente sua posição e seu discurso de aluno discontente:

Recebo.

Esqueço.

De vez em quando eu trago, só que pesa a mochila – (3ª pessoa – a apostila).

Normalmente eu saio pra beber água, fico lá fora, entendeu? Só que quase nunca deixo de ir à aula pra ganhar presença.

As escolhas do sistema de modalidades também são muito importantes no texto de S13. Além de suas respostas serem bastante curtas (com algumas exceções), o uso de “hedging”, de respostas evasivas, nas quais não se posiciona e deixa para o ouvinte buscar e localizar a fonte de informações, é comum. Com efeito, às vezes aparecem respostas expressas em frases constituídas apenas por uma ou duas palavras, sem modo nem resíduo e de “fillers”, como nos exemplos abaixo.

Isso ocorre, principalmente, quando fala da escola atual e do jogo de RPG fazendo com que suas escolhas não assumidas sejam mais freqüentes que as assumidas (verifica-se isso quando se analisa seu texto como um todo). Vejamos os exemplos de “hedging”:

Não. (cinco vezes)

Hum, hum. (3 vezes escolha atual)

É. (2 vezes)

Um jogo.
Sobre regras.
Português.
Freqüentemente.
Nunca.
...tipo assim...
Quer dizer...(2 vezes)
...sei lá...

Pausas e hesitações são comuns quando de sua colocação a respeito do ensino de Inglês na escola onde estuda atualmente: 8 pausas e hesitações foram feitas como demonstraram os exemplos anteriores (apesar da escolha da primeira pessoa do singular) que mostrei acima. Além disso, quando se posiciona, fala sobre os conteúdos que aprendia em sua escola anterior de ensino fundamental, passa a dar respostas nas quais a hesitação e a pausa estão presentes. Isso, após haver dado outras respostas bastante categóricas (Eu tava na 5ª série. Gostava). Apesar de dizer que gosta de Inglês parece que não gosta muito de estudar Inglês, como expressa sua fala reticente. Vejamos os exemplos:

Ah... Estudava os... to be, verbo to be.
Ah... Fala, escrita... tudo.

Ao responder e explicar como é o jogo de RPG, também faz uso da hesitação três vezes, como pudemos notar em exemplos anteriores. Quanto aos outros tipos de modalização, S13 as utiliza com menos freqüência que as pausas, as hesitações, o hedging (respostas evasivas) e fillers. Utiliza a modalidade do tipo objetiva e subjetiva:

“Não falo muito bem. Leio uns livros lá...”
“Freqüentemente”.
“Não falo muito bem não”.
“Ah... Eu não gosto muito daqui”.
“Eu acho que li uns textos já”.
“A Itália eu gostaria de ver”.
“Acho que ser menos...”

Após a análise detalhada do texto de S13, posso concluir que três discursos diferentes formam seu texto: o do aluno contente com o

ensino de Inglês na sua escola anterior, o do aluno descontente com o ensino de Inglês na atual escola e o do jogador de RPG, que vê um sentido para se aprender Inglês. A escolha da modalização categórica com polaridades positiva (gosto) e negativa (não gosto) permite-me fazer tais afirmações. Além do mais, uma análise dos aspectos ideacionais permite-me, também, ter uma visão ainda mais clara do seu texto. Em “Eu gosto de Inglês”, “eu” é um participante humano que tem consciência e é o experienciador, enquanto que Inglês é o fenômeno (sentido) da mesma forma que em “Eu gosto de ler em Inglês”, ler em Inglês é o fenômeno. Já em “Leio uns livros lá”, “eu” é ator e “uns livros lá” é o objetivo, e em “não falo muito bem”, “eu” é o ator, “Inglês” é goal e “muito bem” é a maneira como não fala. Mas, em “Eu não gosto do Inglês daqui” eu é senser e “Inglês daqui” é o fenômeno. Portanto, parece que, na verdade, S13 gosta de ler livros de RPG, pois ao ser questionado sobre o tipo de livro que lê responde: De RPG (Leio livro de RPG) em que RPG é o goal e nenhuma ênfase é dada ao ator ou ao processo, mas ao goal. Ao se relacionar com a língua estrangeira, o signo da receptividade está vinculado ao jogo RPG e não a algum tipo de escola (instituto particular ou ensino médio). S9, também do sexo masculino, apresenta o mesmo tipo de discurso.

3.3.6 Dificuldade de aprendizagem

S5, do gênero feminino, e S8, S10 e S15 demonstram dificuldade em aprender Inglês. S5 e S8, por exemplo, não têm vontade de aprender Inglês em nenhuma escola “Eu nunca fiz outro curso fora”, “Eu comecei na quinta série”, “Pra mim é só porque tem que fazer, eu faço”. São palavras deles que expressam somente o signo da não-receptividade. S15 tem tanta dificuldade que se sente envergonhado assentando-se sempre no fundo da sala, num canto fora do ângulo de visão da professora “(...) Não me interessava pelas aulas, me sentia inferior aos meninos que já sabiam Inglês”, assim ele se manifestou. A R. perguntava e eles já iam de cara respondendo. “Aí... Inglês eu tenho dificuldade, então eu demoro um pouco. Quando ela manda ler um texto, mesmo a pronúncia, mesmo a tradução e o entendimento eu tenho dificuldade. Então eu ficava mais no fundo só...participando só...sozinho mesmo.”

Em suas palavras, S10 mostra a dificuldade nas escolhas: eu+finito e eu+acho como nos exemplos: “Eu acho que eu tenho muita dificuldade”, “Eu participo mas não tão ativamente como o F. e outros (...)”.

A partir dos dados acima, pude notar que os discursos que se aproximam mais da expressão da receptividade são discursos de mulheres com alto grau de letramento, e correspondem aos dados analisados na interação de sala de aula (S2,S3,S4,S5 e S6). Os textos da sala de aula de S4 e S6 apresentam escolhas com baixo grau de modalização. Nas entrevistas e nos questionários optam por um estilo narrativo e demonstram um alto grau de satisfação com o ensino-aprendizagem de Inglês na escola de ensino médio. S2,S3 e S5 desempenham papéis ambíguos na sala de aula. Ora, optam por um texto pouco modalizado ora, suas escolhas têm alto índice de modalização. Nas entrevistas e questionários, a mesma ambigüidade está presente. O signo da receptividade é expreso; porém não relacionado ao ensino-aprendizagem na escola secundária mas num curso particular de Inglês. Os textos de S1 e S14, na sala de aula, apresentam um grau alto de modalização. Nas entrevistas optam por um estilo menos informativo e de insatisfação (de não-receptividade). Da mesma forma, à exceção do texto de S12 (AGL), os textos dos sujeitos do gênero masculino com alto grau de modalização na sala de aula são também menos informativos, demonstrando insatisfação nas entrevistas e questionários. Essa insatisfação está relacionada a três tipos de discursos diferentes: o da dificuldade, o do jogador de RPG e o do curso particular de Inglês. Os discursos mais comuns, comunicados por meio de narrativas encaixadas, são os discursos a favor da aprendizagem num curso particular de Inglês e o do aluno que tem dificuldades de aprendizagem. Esses discursos estão, portanto, mais próximos ao signo da não-receptividade.

Passarei, em seguida, a comparar as evidências da expressão do signo da receptividade aos dados da eficiência em leitura. Considerarei, em primeiro lugar o grupo de sujeitos que não compreenderam o texto nem conseguiram explicitar o conceito científico de texto narrativo histórico ou o conceito utilizado na mediação. Os resultados dos testes de S1, S5, S8, S10 e S15 mostram que estes sujeitos não foram capazes de compreender o texto lido nem de explicitar o conceito desenvolvido

durante as aulas. Esses resultados estão em consonância com e refletem o tipo de linguagem corporal comunicada na sala de aula. Se compararmos as ações executadas por esses alunos na sala de aula (alto grau de modalização), os estilos (menos informativos) e discursos presentes nas entrevistas, veremos que a falta de eficiência em leitura está diretamente relacionada à expressão do signo da receptividade, tanto na sala de aula quanto em entrevistas e questionários. O discurso da dificuldade de aprendizagem, uma característica de sujeitos com MGL (médio grau de letramento), é confirmado nos testes de leitura.

Os sujeitos que apresentam uma compreensão parcial do texto no teste de leitura, formam dois grupos distintos, isto é: o grupo que explicita o conceito de narração histórica (S2 e S3, gênero feminino, AGL) e o grupo que não explicita o conceito (S9, S12 e S13, gênero masculino, AGL). O primeiro grupo apresenta modalizações de grau alto e grau baixo na sala de aula, ao passo que, o segundo grupo opta por modalizações de grau alto. Os dois grupos demonstram insatisfação nas entrevistas e questionários.

Por último, é importante salientar que o grupo que compreende o texto e explicita o conceito, comunicam significados de satisfação com a aprendizagem de Inglês na escola secundária nas entrevistas e questionários, assim como evidenciam um grau baixo de modalização na sala de aula. A expressão da receptividade está, portanto, diretamente ligada à eficiência em leitura no grupo estudado.

O quadro a seguir agrega os resultados de cada indivíduo para cada um dos sujeitos estudados neste trabalho.

QUADRO 30 - O signo da receptividade (por sujeito)

Sujeitos	Linguagem corporal na sala de aula	Linguagem verbal nas entrevistas e questionário	Eficiência em testes de leitura
S1	Modalizações de grau alto	- informativo insatisfação	Não compreensão e não explicitação do conceito
S2	Modalizações de grau alto e baixo	+ narrativo	Não compreensão parcial e explicitação do conceito
S3	Modalizações de grau alto e baixo	+/- narrativo	Não compreensão parcial e explicitação
S4	Modalizações de grau baixo	+/- narrativo fala letrada	Compreensão do texto e explicitação do conceito
S5	Modalizações de grau alto e baixo	+/- narrativo insatisfação dificuldade	Não compreensão e não explicitação do conceito
S6	Modalizações de grau baixo e médio	+ narrativo satisfação	Compreensão do texto e explicitação do conceito
S7	Modalizações de grau baixo	+ informativo satisfação	Compreensão do texto e explicitação do conceito
S8	Modalizações de grau alto e médio	- informativo insatisfação dificuldade	Não compreensão do texto e não explicitação do conceito
S9	Modalizações de grau alto	- informativo respostas médias insatisfação	Compreensão parcial do texto e não explicitação do conceito
S10	Modalizações de grau alto e médio	- informativo respostas médias dificuldade	Não compreensão do texto e não explicitação do conceito
S11	Modalizações de grau baixo e médio	+ informativo respostas longas satisfação	Compreensão e explicitação do conceito
S12	Modalizações de grau alto	+ informativo insatisfação fala letrada	Compreensão parcial do texto e não explicitação do conceito
S13	Modalizações de grau alto	- informativo respostas bastante curtas insatisfação	Compreensão parcial e não explicitação do conceito
S14	Modalizações de grau alto	- informativo respostas médias insatisfação	Compreensão do texto e explicitação do conceito
S15	Modalizações de grau alto	- informativo respostas médias insatisfação	Não compreensão e não explicitação do conceito

A partir das análises e dos resultados apresentados podemos concluir que o signo da receptividade é um entrelaçamento, um emaranhado de significados positivos e negativos que parece ser expresso mais por indivíduos com significados de mais gênero feminino e alto grau de letramento.

O significante “curso particular de Inglês” está bastante ligado ao signo da não-receptividade, assim como à distinção, ao corpo espelhado do consumismo, e à relação pagar curso de Inglês, ser eficiente em Inglês e ter gostos de distinção da classe média alta ou classe alta.

O signo da não-receptividade está também relacionado ao significante dificuldade de aprendizagem, comunicado por sujeitos criados em contextos de médio grau de letramento, de classes sociais mais baixas. É também um emaranhado de significados expressos por diferentes significantes.

Como afirmei anteriormente, o signo da receptividade está relacionado à eficiência em leitura. Está, também, ligado à formação da identidade social, histórica e individual de cada aluno. Os espaços estéticos que cada aluno cria na sala de aula, a docilidade e a obediência à disciplina, estão relacionados às intenções e razões que cada indivíduo tem para impressionar numa determinada situação e estão também intimamente ligados ao capital cultural de cada indivíduo, da idéia de distinção que tem e de como está construindo seu corpo, sua individualidade e sua subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza qualitativa, interpretativa e especulativa desta pesquisa não permite determinar conclusões definitivas. Por isso, a análise da observação do signo da receptividade através da linguagem corporal na interação da sala de aula de LE teve como objetivo abrir perspectivas para uma reflexão acerca do tema e sugerir para analistas do discurso a utilização de vários modos semióticos como um poderoso instrumento de análise. Uma análise semiótica e multimodal dos elementos visuais em textos escritos me parece ser de suma importância na sociedade pós-moderna na qual vivemos. Creio ser impossível pensarmos em letramento nos dias de hoje e no futuro sem considerarmos a multimodalidade dos textos. Em textos orais os dados aqui analisados evidenciaram que, em alguns contextos, alguns modos semióticos podem ter igual ou maior importância que o modo semiótico da fala, confirmando as pressuposições de Kress & van Leuween e as minhas de que, dependendo do “interesse” do sujeito num determinado momento, ele escolherá ora um modo semiótico ora outro para produzir seu texto.

Em assim procedendo, os resultados obtidos ao longo de muitas investigações devem ser vistos como sugestão de pesquisa, especialmente, para os professores de língua estrangeira (LE) e analistas do discurso. Com efeito, da descrição minuciosa da linguagem corporal expressa em sala de aula, é possível traçar algumas implicações decorrentes deste estudo. Por exemplo:

- implicações com relação aos resultados, às características encontradas na linguagem corporal dos sujeitos
- implicações quanto ao enfoque proposto, isto é, suas vantagens e limitações.

Os resultados deste estudo podem se constituir em sugestões para professores de LE e analistas do discurso:

As vantagens e limitações do enfoque sócio-construcionista de descrição da interação de sala de aula acarretam em sugestões de pesquisas futuras da comunicação corporal na sala de aula e em outros contextos. Além disso, partindo da análise das observações da interação na sala de aula e da descrição da linguagem corporal nela utilizada, da linguagem verbal empregada nas entrevistas dos diferentes sujeitos e utilizando-se como metodologia de estudo uma análise etnográfica e semiótica dos meios de comunicação e de representação, podemos destacar as seguintes questões:

- A linguagem corporal delinea textos através dos quais mensagens e metamensagens são comunicadas por meio de signos com diferentes significantes e significados;
- Os textos produzidos são individuais tanto na linguagem da sala de aula quanto na linguagem verbal das entrevistas;
- Diferentes combinações de signos são formadas por escolhas determinadas por disposições adquiridas ao longo da história do indivíduo relativas ao sexo, grau de letramento dos familiares e dos amigos, classe social etc;
- Dois estilos diferentes foram detectados tanto na linguagem da sala de aula quanto na linguagem das entrevistas, ou seja, um estilo masculino e um estilo feminino construídos socialmente. O estilo feminino comunica significados de conformidade, obediência, envolvimento, intimidade, apoio e consenso; o estilo masculino, por outro lado, comunica significados opostos de não conformidade, desobediência, independência, não envolvimento e hierarquia. O estilo masculino, na sala de aula está ligado a um alto grau de modalização; o estilo feminino, por sua vez, está relacionado a um grau menor de modalização. o estilo masculino nas entrevistas é mais informativo com uma preocupação acentuada em fornecer opiniões objetivas, ao passo que o estilo feminino é mais narrativo e voltado para o fornecimento de detalhes de fatos ocorridos que também refletem suas opiniões. Os estilos narrativo e informativo formam um contínuo. Esse contínuo vai do mais narrativo ao menos narrativo e do mais informativo ao menos informativo;

- Neste estudo foi detectada a existência de um contexto mais amplo na interação de sala de aula: os contextos sociais, culturais e históricos dos participantes dessa interação. Estudos de interação anteriores haviam utilizado somente o contexto social em suas análises;
- Verificou-se, também, a existência de diferentes discursos, histórias ou narrativas interligadas, oriundas de diversos grupos, com diferentes ideologias, influenciando a aquisição de várias disposições diferentes e produzindo variações de escolhas na comunicação do signo da receptividade, variações essas existentes nos grupos (de minorias) e variações individuais;
- Variações nos estilos de graus diversos de conformidade ou graus diversos de estilo informativo e narrativo de gênero se deram de acordo com diferentes escolhas interpessoais de modalização (tanto na sala de aula quanto nas entrevistas) e de pessoas (nas entrevistas) gerando, desta forma, um signo de receptividade feminino e um signo de receptividade masculino;
- A existência de outros discursos ou narrativas intercaladas nos textos resultou, na produção de diferentes tipos de receptividade e na conseqüente formação da subjetividade dos vários indivíduos, ou seja, a valorização do ensino/aprendizagem de LE em cursos particulares, a valorização do ensino aprendizagem na escola de ensino médio, a valorização de outras atividades consideradas mais significativas e o sentimento de inferioridade relacionado ao excesso de dificuldade na aprendizagem da LE;
- O signo da receptividade está relacionado a significados de satisfação e o signo da não receptividade se vincula a significados de insatisfação, de distinção e não distinção e também a significados de gênero masculino ou feminino;
- A eficiência em leitura está diretamente relacionada à expressão do signo da receptividade.

Na expressão do signo da receptividade e da não-receptividade, discursos de satisfação ou insatisfação, de valorização do ensino/aprendizagem de LE originam-se no discurso das instituições responsáveis pelas políticas públicas de aprendizagem no país. Pode-

se observar que a questão do papel atribuído às línguas estrangeiras nos currículos das escolas públicas brasileiras vem influenciando a formação e aquisição discursos e disposições por vários segmentos ou grupos da população criando na maioria dos sujeitos um determinado sentimento nacional compartilhado por valorização de local outro que não a escola de ensino médio como o local apropriado para o ensino/aprendizagem de LE. Como nos mostram Aronowitz & Giroux (1991:89) “(...) os vários discursos da teoria curricular não são nem ideologicamente inocentes nem politicamente neutros”. Ora, uma situação de desvalorização do ensino de LE e de status por parte das autoridades competentes tem como origem ideologias subjacentes de descaso dessas autoridades, gerando discursos variados nos vários grupos de sujeitos da população. Celani (1987) afirma que todo um processo de exclusão de indivíduos do processo de ensino/aprendizagem de ILE (famílias menos esclarecidas, com baixo grau de letramento) e de transferência de responsabilidades da escola pública “para centros especializados de comprovada idoneidade” vem acontecendo e é fruto de uma ideologia discriminatória. Uma década depois, a mesma autora aponta para os fatos de que “apesar dos esforços dos profissionais da área responsáveis por apontar as injustiças e os perigos de determinada política educacional, nos dias de hoje as línguas estrangeiras continuam na condição de Cinderela nos currículos da escola pública brasileira” e que “nada mudou na esfera governamental a respeito do ensino de línguas estrangeiras na escola. Pelo contrário, a situação só tem se deteriorado” (CELANI, 1995: 1).

A situação é tal que a idéia de que se deve freqüentar um outro local para se aprender uma língua estrangeira já se tornou patente. Essa idéia é expressa nos discursos dos alunos da escola pública na forma do signo da não receptividade ao ensino/aprendizagem na escola pública e por outro lado, de receptividade ao ensino/aprendizagem em institutos particulares de ensino. Verificou-se que indivíduos com alto grau de letramento (sinônimo no Brasil de famílias mais abastadas) têm acesso a esse tipo de ensino, enquanto que sujeitos com médio grau de letramento não o têm. Essa situação é portanto discriminatória e não democrática. É também interessante perceber que enquanto o sistema educacional oficial considera as LES como sendo supérfluas, elas são consideradas nacionalmente como sendo essenciais pelas classes mais

altas, uma vez que estas têm acesso a esse tipo de educação, assegurado pelo setor privado. O conhecimento de uma língua estrangeira é para muitas pessoas um instrumento de ascensão social para ter acesso aos avanços tecnológicos dos nossos tempos de globalização de uma sociedade pós-moderna. Considerando-se essa necessidade instrumental e a conseqüente importância da língua inglesa como língua internacional, não é de se surpreender que haja tanto interesse na aprendizagem de inglês como língua estrangeira no país, e que o conhecimento de inglês tenha se tornado um símbolo de status social e um símbolo de distinção (se for aprendido num instituto particular de idiomas) já que esse conhecimento dá acesso a uma língua internacional de desenvolvimento e poder, de “empowerment”.

Um dos objetivos deste livro é, portanto, o de somar esforços aos diversos trabalhos de diversos profissionais da área e, uma vez detectada a presença de tais discursos e influências nos textos de vários alunos, alertar para a situação existente. Como nos mostram Aronowitz & Giroux:

(...) a construção do significado, da autoridade e da subjetividade é governada por ideologias inscritas na linguagem, que oferecem diferentes possibilidades para as pessoas construírem suas relações consigo mesmas, com os outros, e com a realidade maior. Que significados são considerados mais importantes, que experiências são consideradas mais importantes e mais legítimas são amplamente determinadas por aqueles grupos que controlam os mecanismos culturais de uma determinada sociedade (ARONOWITZ & GIROUX, 1991:93).

Além disso, a análise deste estudo mostra a existência de pequenos grupos de minorias dentro de uma mesma sala de aula. Num contexto de educação pós-moderna, é importante não só descrever a existência desses grupos que produzem textos bastante diferentes, mas também apontar sugestões de métodos para lidar com os diversos grupos. Além das sugestões apontadas por Celani (1987, 1995) e Moita Lopes (1986, 1994) quanto à não-adoção de respostas importadas e sim locais para cada situação de ensino/aprendizagem, sugiro aos professores de LE que atentem para a existência desses diversos grupos

(para isso devem partir da linguagem corporal e da sócio-história de cada indivíduo) e que busquem soluções significativas e mais individualizadas de aprendizagem. No raciocínio de Rogers (1971), busquem uma aprendizagem na qual o sujeito aprenda aquilo que sente que é necessário e que tenha, portanto, um significado pessoal para ele. Relevância, significado e sentido, e envolvimento pessoal são palavras-chave nesse tipo de aprendizagem, fazendo surgir aprendizes motivados e mais autoconfiantes, aprendizes não passivos, mas agentes sociais.

Um último ponto a ser colocado em pauta refere-se às vantagens e limitações do enfoque sócio-construcionista adotado neste estudo. O objetivo principal desta pesquisa era o de revelar o não dito – o silêncio da sala de aula que foi substituído pela descoberta de uma linguagem que estava inscrita, impressa no corpo, ou silenciada e falada verbalmente somente a uma terceira pessoa que não estivesse envolvida no processo de interação da sala de aula.

Uma das vantagens desse enfoque foi mostrar a possibilidade de utilização por professores nas suas salas de aula, de uma análise simplificada da interação. Sendo assim, mais pesquisas poderão ser feitas nesta área, com um processo de triangulação mais complexo para que outras categorias de significados e significantes possam ser levantadas. A triangulação que tenho em mente deveria incluir uma análise corporal e não somente verbal de entrevistas, assim como uma análise corporal de outras situações de interação na qual os sujeitos normalmente fazem parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBUD, S. M. B. 1995. *The Issue of Culture in EFL Lessons in Brazil: An Ethnographic Investigation*. Thesis, Institute of Education. University of London.
- ALWRIGHT, R. & Bailey, K. 1991. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARGYLE, M & COOK, M. 1976. *Gaze and mutual gaze*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ARGYLE, M. 1975. *Bodily Communication*. London. Methuen & Co Ltd.
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. 1991. *Postmodern Education*. Minneapolis: U. F. Minnesota Press.
- BAKHTIN, M 2000. *Os gêneros do discurso: a problemática e definição* In: *Estética da criação verbal* .3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. 1986. *Speech Genres and other Essays*. Austin: University of Texas Press.
- BAKHTIN, M. 1992. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes: São Paulo.
- BARNES, D. 1969. *Language the Learner and the School*. Penguin, Hardsmondworth.
- BELLACK, A. et al. 1966. *The Language of the Classroom*. Teachers College Press, New York.
- BENTHALL, J. 1975. *The Body as a Medium of Expression*. London. Allen Lane, Penguin Books Ltd.
- BERNSTEIN, B. 1970. *Class, Codes and Control*, vol. 1. London: RKP.
- BERNSTEIN, B. 1975. *Class, Codes and Control*. Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions. Chapter 5: On the Classification and Framing of Educational Knowledge. London: Routledge.
- BERNSTEIN, B. 1990. Social Class, Language and Socialization. In: CORNER, John and HAWTHORN, Jeremy (Eds.). *Communication Studies*. 3rd ed. Edward Arnold. pp. 59-67.

- BONINO, L. 1996. *Micromachismos la violência invisível en la pareja*. Jornadas sobre a violência de gênero na sociedade atual. (mimeo) Valencia. 1996.
- BOURDIEU, P. 1973. Cultural reproduction and social reproduction. In: BROWN, R. (Ed.). *Knowledge, Education and Social Change*. London: Tavistock.
- BOURDIEU, P. 1974. The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. In: EGGLETON, J. (Ed.). *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- BOURDIEU, P. 1984. *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste* (trans. R. Nice). London: Routledge and Kegan Paul.
- BOURDIEU, P. 1990 . *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU,, P. 1986. "The social space and the genesis of groups", *Theory and Society*, 14 (6): 723-44.
- BRENNAN, M. 1990. *Word Formation in British Sign Language*. Sweden. University of Stockholm.
- BROWN, P. & LEVINSON S. 1987. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd ed.
- BROWN, R. & GILMAN A. 1960. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEOK, Thomas A. (ed.). *Style in Language*. MIT, Cambridge, Mass.
- BUTLER, J. 1990 *Gender trouble, feminism and the subversion of identity*. London: Routledge, 1990.
- BUTLER, J. 1990. Performative Acts and Gender Constitution. In: CASE, S-E. 1990. *Performing Feminisms*. Baltimore, Maryland: The John Hopkins University Press.
- BUTLER, J. 1993. *Bodies that Matter: on the discursive limits of "sex"/* London: Routledge.
- CAMERON, D. 1998. "Is there any ketchup, Vera?": gender, power and pragmatics. In: *Discourse and society: an international journal of the study of discourse and communication in their social, political and cultural contexts*. vol. 9 num. 4 London: Sage.
- CAMERON, D. 2001. *Working with spoken discourse*. London: Sage.
- CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M. B. H.; RICHARDSON, K. 1988. *Researching language: issues of power and method*. London and New York: Routledge.

- CAZDEN, C. 1988. *Classroom Discourse*. Portsmouth: Heinmann.
- CELANI, M. A. 1995. *A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no primeiro e segundo graus*. Conferência.
- CELANI, M.A. 1994. *As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública*. São Paulo: Claritas.
- CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton.
- COOK-GUMPERZ, J. & GUMPERZ, J. 1982 Communicative Competence in Educational Perspective. In: WIKINSON, Louise Cherry (Ed.). *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press.
- COPE, B. et al. Bibliographical Essay: Developing Theory and Practice of Genre-based Literacy. In: COPE, B. & KALANTZIS M. 1993. *The Power of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Lewes: Falmer Press.
- COULTHARD, M. 1977. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- DICKSON, W. 1983. Creating Communication-Rich Classrooms Insights from the Sociolinguistic and Referential Traditions. In: WILKINSON, L. C. (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press, pp. 131-148.
- Dictionary of British Sign Language/English*. 1992. Edited by David Brien. London. Faber and Faber.
- ELIAS, N. *O processo civilizador 1 - uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ERICKSON, F. & SCHULTZ, J. 1981. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J. & WALLAT, C. (Eds.). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood. NJ: Ablex. (Originally published in The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development. 1977. 1 (2): 5-10.
- ERICKSON, F. 1975. *Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counselling encounters*. Harvard Educational Review. 45 (1): 44-70.
- ERICKSON, F. 1982. Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons. In: WILKINSON, L. C. (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press.
- FAIRCLOUGH, N. (s/d). *Language and Power*. Centre for Language in Social Life, Dpt. of Linguistics, University of Lancaster.

- FAIRCLOUGH, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N. 1993. Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. *Discourse and Society*, vol. 4 (2): 133-168.
- FAIRCLOUGH, N. 1995. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman. London and New York.
- FEATERSTONE, M & HEPWORTH, M & TURNER B. S. 1991. *The body*. Social Process and Cultural Theory. Sage Publications.
- FLANDERS, N.A.1979. *Analysing Teacher Behavior*. Reading, MA: Addison Wesley.
- FOUCAULT, M. 1970. *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Routledge.
- FOUCAULT, M. 1974. *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- FOUCAULT, M. 1979. *Microfísica do poder*. Graal, SP.
- FOUCAULT, M. 1981. *The History of Sexuality*, vol. 1: An Introduction. Harmondsworth: Penguin.
- FOUCAULT, M., M. 1990. *The History of Sexuality*. New York : Vintage.
- FOUCAULT, M., M. 1995. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage.
- FRANKS, A. 1995. The body as a form of representation. In: *Social Semiotics*, London.
- FREUD, S. 1971. *Beyond the Pleasure Principle*. London. The Hogarth Press.
- GARDNER, R. & LAMBERT, W. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, M. A.: Newberry House.
- GIDDENS, A. 1984. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- GIDDENS, A. 1988. Goffman as a systematic social theorist. In: DREW, P. and WOOTTON, A. (eds.).
- GIDDENS, A. 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- GIDDENS, A. 1991. *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- GIDDENS, A. 2002. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- GIDDENS, A. *A transformação da intimidade*. SP: UNESP, 1992.
- GIDDENS, M. A. 1981. Agency, institution and time-space analysis. In: KNORR-CETINA, K. and CICOUREL, A. V. (Eds.). *Advances in Social Theory and Methodology*. London: RKP.

- GOFFMAN, E. 1963. *Behaviour in Public Places*. New York: Free Press.
- GOFFMAN, E. 1966. *Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction*. The Bobbs-Nerrill Company, Inc. USA.
- GOFFMAN, E. 1968. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Harmondsworth: Penguin Books.
- GOFFMAN, E. 1969. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin Books.
- GOFFMAN, E. 1972. *Erving, Interaction Ritual*. London: Allen Lane.
- GOFFMAN, E. 1974. *Frame Analysis: an Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper and Row.
- GOFFMAN, E. 1981. *Forms of Talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- GOFFMAN, E. *Exploring the Interaction Order*. Cambridge: Polity Press.
- GREEN, J. & WALLAT C. 1983. Mapping Instructional Conversations: A Sociolinguistic Ethnography. In: GREEN, Judith L. and WALLAT, Cynthia (Ed.). *Ethnography and Language in Educational Settings*. Ablex Publishing Corporation Norwood. New York, p.161-195.
- GREIMAS, A. 1987. *On Meaning: selected writings in semiotic theory*. University of Minneapolis Press, Minneapolis.
- GUMPERZ, J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- HALL, J. K. (s.d.) *(Re)creating our worlds with words: A Sociohistorical Perspective of Face-to-Face Interaction*.
- HALL, S. 1995 *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage.
- HALL, S. 1997. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HALL, T. 1959. *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- HALLIDAY, M. & HASAN, H. 1989. *Language, Context and Text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. 1978. *Language as social semiotic - The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. 1985. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

- HALLIDAY, M. 1989. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. 1990. *New Ways of Meaning: a challenge to Applied Linguistics*. Paper presented to the Ninth AILA Congress, Greece. (mimeo).
- HALLIDAY, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K 1994. *An introduction to functional grammar*. London Caugield East: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K e MATHIESSEN, C. 2004 *An introduction to functional grammar*. London Caugield East: Edward Arnold.
- HEATH, S. 1983. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HENRIQUES, J.; HOLLOWAY, W.; URWIN, C.; VENN, C. & WALKERDINE, V. 1984. *Changing the Subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London. Methuen & Co.
- HODGE, R. & KRESS, G. 1983. *Language as Ideology*. London: Routledge (2nd Edition).
- HODGE, R. & KRESS, G. 1988. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- JAMESOM, F. 1996. *Pós-Modernismo: A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. Editora Ática, São Paulo.
- JOVCHELOVITCH, S. 2000. *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Ed Vozes.
- KENDON, A. 1990. *Conducting Interaction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- KRASHEN, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issue and Implications*. London: Longman.
- KRESS, G. & van LEEWEN, T. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- KRESS, G. & VAN LEEWEN, T. 2001. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold publishers.
- KRESS, G. (m.s) *Writing and Learning to Write*.
- KRESS, G. (m.s.) *Representational resources and the production of subjectivity: questions for a multicultural society*.

- KRESS, G. 1985. Ideological structures in discourse. In: van DIJK, Teun (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis*. v. 4. London: Academic Press.
- KRESS, G. 1989. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- KRESS, G. 1994. (m.s.) *Structure of discourse and structure of explanation*. University of London.
- KRESS, G. 1994. *Learning to Write*. London: Routledge (2nd Edition).
- KRESS, G. 1995. *Writing the Future: English and the Making of a Culture of Innovation*.
- KRESS, G. et al (m.s.) *Discourse Semiotics*.
- KRISTEVA J. 1986. *The Kristeva Reader*. (Ed.) Toril Moi. Blackweel Publishers.
- LANGER, M. M. 1989. *Merleau-Ponty's Phenomenology of Perception*. Macmillan.
- LEMKE, J.L. 1995. Textual politics: an introduction. In: *Textual politics: discourse and social dynamics*. London, Bristol/USA: Taylor & Francis.
- MEAHAN, H. 1985. The Structure of Classroom Discourse. In: van DIJK, Teun (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis*. v. 3. Discourse and Dialogue. London: Academic Press.
- MEARLEAU-PONTY, M. 1969. *The Body as Expression, and Speech, Phenomenology of Perception*, Part I, Ch. 6, trans. by Colin Smith (New York: The Humanities Press, 1962), pp. 174-99.
- MEARLEAU-PONTY, M. 1974. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- MOITA LOPES, L. P. 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Mercado de Letras, Campinas, SP.
- MOITA LOPES, L. P. 2002 *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- MYERS, G. 1994. *Words in Ads*. Words and Pictures. London: Edward Arnold.
- NEILL, S. & CASWELL, C. 1993. *Body Language for competent Teachers*. London, Routledge.
- NOLASCO, S. 1993. *O mito da masculinidade*. Ed. Rocco, RJ.
- OLIVEIRA, P. P. 1998. Discursos sobre a masculinidade. *Revista Estudos Feministas*, UFSC n.1.

- OLSON, D. R. 1994. *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. University Press, Cambridge.
- PIERCE, C. 1995. *Semiótica*. Editora Perspectiva, São Paulo.
- PRESKILL, H. 1995. The use of photography in evaluating school culture. In: TAYLOR & FRANCIS Ltd. (ed.). *Qualitative Studies in Education*. v. 8(2): 183-193.
- PRITCHARD, O. 1980. *Personality and expressive movement: A discussion of attempts to define qualitative movement*. Institute of Education University of Warwick.
- REVISTA VEJA. O novo homem. Ano 36 n. 39 1 de outubro de 2003
- ROGERS, C. 1969. *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Publishing.
- ROJO, R. 1994. A noção de “fala letrada”: implicações psicolinguísticas. *Estudos Linguísticos XXIII Anais de Seminários do GEL vol.1*, São Paulo.
- ROJO, R. 1995. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar” in: KLEIMAN, A. *Os significados do Letramento*. Mercado de Letras, Campinas, SP.
- SANTOS, J. F. 1991. *O que é Pós-Moderno*. Editora Brasiliense, Brasília.
- SAUSSURE, F. 1975. *Curso de Linguística Geral*. Editora Cultrix, São Paulo.
- SCOTT, J. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*, vol. 20, n. 2, jul. – dez., 1995
- SEARLE, J. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEBEEK, T. 1994. *Signs: An Introduction to Semiotics*. University of Toronto Press, Toronto.
- SEVIGNY, M. 1983. Triangulated Inquiry: A Methodology for the Analysis of Classroom Interaction. In: GREEN, Judith L. and WALLAT, Cynthia (Ed.). *Ethnography and Language in Educational Settings*. Ablex Publishing Corporation Norwood. New York, p.66-81.
- SHILLING, C. 1991. Educating the body: physical capital and the production of social inequalities. *Sociology*, 25: 653-72.
- SHILLING, C. 1992. Schooling and the production of physical capital. *Discourse*, 13(1): 1-19.
- SHILLING, C. 1993. *The body and Social Theory*. London: Sage Publications.
- SUNDERLAND, J. 1994. *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. Lancaster University. Prentice Hall.

- SWALES, J. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. The Cambridge Applied Linguistics Series. Series Editors: Long, Michel H. & Richards, J. Cambridge University Press.
- SWANN, J. & GRADOLL, D. 1993. Gender Inequalities in Classroom Talk. In: *Language and Literacy in Classroom Talk*. Open University Press, Milton Keynes.
- TANNEN, D. 1990. *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. William Morrow and Company, Inc., New York.
- TANNEN, D. 1994. *Gender and Discourse*. Oxford University Press, New York.
- TEIXEIRA, C. N., J. 1996. *Semiótica, Informação e Comunicação*. Perspectiva, São Paulo.
- THOMPSON, G. & THETELA P. 1994. The sound of one hand clapping: the management of interaction in written discourse. *Text*, 14(3).
- THREADGOLD T. 1993. Violence, the Making of Protected Subjects, and the Discourses of Critical Literacy and Radical Pedagogy. *Changing English*. Volume 1, Number 1. Department of English, Media and Drama, Institute of Education, University of London. Threadgold, T. Poststructuralist Theory and the Teaching of English. (s.d.).
- TSUI, A. 1995. *Introducing Classroom Interaction*. Penguin, London.
- USHIDA, A. 1992. When "difference" is "dominance": A critique of the "anti-power based" cultural approach to sex differences in: *Language and Society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VAN DIJK T. 1993. Editor's foreword to critical discourse analysis: a synopsis. *Discourse and Society*. Vol. 4 (2): 131-132.
- VAN DIJK, T. (m.s.) *Structures and Strategies of Discourse and Prejudice*.
- VAN DIJK, T. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*. Vol. 4 (2): 249-283.
- VAN LIER, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. General Editor: C. N. Candlin. London: Longman.
- VYGOTSKY, L. 1930a. La Psique, la Consciencia, el Inconciente. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje/Visor. 1991.
- VYGOTSKY, L. 1931. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Ciudad de la Habana: Ed. Científico Técnico.
- VYGOTSKY, L. 1934. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

- VYGOTSKY, L. 1984. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WEIL, P. T. R. 1997. *O Corpo Fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro.
- WILKES, C. 1990. Bourdieu's class', In: HARKER, J.; MAHAR, C. and WILKES, C. (Eds.). *An Introduction to the work of Pierre Bourdieu*. Houndmills: Macmillan.
- WILKINSON, L. 1982. A Sociolinguistic Approach to Communicating in Classroom. In: WILKINSON, L. (Ed). *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press.
- WILLIS, P. 1974. Performance and meaning - a sociocultural view of women in sport. in: GLAISTER, I. (Ed.). *Physical Education - An Integrating Force*. London: ATCDE.
- WILLIS, P. 1977. *Learning to Labour*. Hampshire: Gower Publishing.
- WILLIS, P. 1985. Women in sport in ideology. In: HARGREAVES, J. (Ed.). *Sport, Culture and Society*. London: RKP.

ANEXO 1 - Questionário

- 1) a. Você se considera receptivo a aprender uma língua estrangeira?
b. Por quê, e qual se a resposta for afirmativa?
- 2) a. Você tem algum objetivo, a médio ou longo prazo que, para atingi-lo você necessita aprender uma língua estrangeira?
b. Qual (quais)?
- 3) Quem ou que o influenciou a gostar ou não de aprender língua estrangeira?
- 4) a. Você sente alguma admiração ou rejeição pela cultura norte-americana, inglesa, ou alguma outra cultura?
b. Explique.
- 5) a. Você sente alguma admiração ou rejeição pela língua inglesa?
b. Explique.
- 6) a. Você considera que aprendeu inglês na Escola?
b. Por quê?
- 7) a. Em sua opinião porque inglês faz parte do currículo do ensino médio?
b. E do ensino de um colégio técnico?
- 8) a. Você acha realmente necessário aprender inglês?
b. Justifique.
- 9) a. Se você pudesse escolher, você optaria por estudar inglês?
b. Justifique.
- 10) a. Você gosta de aprender inglês (Se considera receptivo a aprender inglês) ?
b. Que fatores o influenciaram a gostar ou não de aprender inglês no ensino médio?
- 11) a. Como você classificaria o seu desempenho nas seguintes habilidades?
Leitura:
Escrita:
Compreensão Oral:
b. O que vem influenciando seu desempenho?
- 12) Escreva um comentário sobre sua aprendizagem de inglês nesta escola.

Sônia Pimenta, atualmente, é professora de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da UFMG. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos nas áreas de Ensino de Línguas, Análise do Discurso, Semiótica Social e Multimodalidade.

ISBN 85-87470-92-2



9 788587 470928