

A CO-CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA¹

Jakeline Semechechem*
Neiva Maria Jung*

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar como dados de fala-em-interação evidenciam uma negociação de identidades sociais em salas de aula de língua. A sala de aula não é concebida como um espaço hegemônico, mas como um espaço constituído por pessoas que pertencem a determinadas comunidades de prática. Desse modo, dados de duas pesquisas (JUNG, 2003; SEMECHECHEM, 2008) evidenciam que em sala de aula os participantes não assumem somente identidade de professor e alunos, mas podem reafirmar relações identitárias da comunidade. Os dados da pesquisa de Jung mostram que a identidade de gênero e a identidade étnico-lingüística alemã estão em uma relação complexa na comunidade, o que fica evidenciado no comportamento que homens e mulheres adotam em relação aos valores associados à urbanidade. A escola reforça essa realidade presente na comunidade, uma vez que ratifica positivamente em sala de aula uma identidade feminina hegemônica, que corresponde à identidade feminina prestigiosa na comunidade local. Alguns meninos da 4ª série aprenderam, no entanto, a negociar os traços da identidade feminina hegemônica da escola, conquistando *status* de ótimos alunos, e, por outro lado, mantêm traços da identidade de colono alemão. Os dados da pesquisa de Semechechem também apontam na direção da identidade de gênero ser relevante em sala de aula. Desse modo, questões identitárias da comunidade precisam ser consideradas para pensar o ensino e a aprendizagem de língua.

Palavras-chave: Identidade social. Interação. Letramento.

Abstract: This article aims to investigate how talk-in-interaction data evince a negotiation of social identities in language classrooms. The classroom is not conceived as a hegemonic space, but rather as a space consisting of people belonging to certain communities of practice. Thus, data from two surveys (JUNG, 2003; SEMECHECHEM, 2008) show that in the classroom participants must assume not only their identities as teacher and students, but also the identity relation with their communities. Jung's data show that gender identity and German ethnic and linguistic identity are in a complex relationship in the community, which is evidenced in the behavior that men and women take on in relation to the values associated with urbanity. The school reinforces this reality in the classrooms, since it positively ratifies a female hegemonic identity, which corresponds to a prestigious female identity in the local community. However, some boys in the 4th grade learned to negotiate the marks of hegemonic female identity of the school, thus acquiring the *status* of excellent students, and at the same time, they maintain traces of the German settler identity. Semechechem's data also indicate identity and gender as relevant factors in the classroom. Thus, community identity issues must be taken into consideration in what refers to the teaching and learning of a language.

Keywords: Social identity. Interaction. Literacy.

¹ Este artigo é resultante das reflexões realizadas no projeto de pesquisa intitulado "Eventos de letramento em situações multiculturais", financiado pelo Convênio 36/2007 - Fundação Araucária.

* Mestranda no Curso de Pós-graduação em Letras da UEM, bolsista do CNPq - Brasill.

** Doutora em Letras pela USGRS - professora da Pós-graduação em Letras da UEM.

Introdução

Este artigo tem como objetivo mostrar que, conceber a língua como ação social (CLARK, 2000), nos leva necessariamente a considerar que nessa ação social negociamos, além de um sistema de tomada de turnos (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974) e um sistema de reparos (SCHEGLOFF, 1992), identidades sociais. Nesse sentido, o conceito norteador que será discutido na seção a seguir é o de identidade social, a partir de alguns campos de pesquisa, quais sejam: os Estudos Culturais, a Sociolinguística Interacional e a Etnografia. Os dados que serão analisados são de uma comunidade multilíngüe no oeste do Paraná (JUNG, 2003) e de uma comunidade da região centro-oeste do Paraná (SEMECHECHEM, 2008). Os dados da primeira pesquisa mostram que meninos de uma 4ª série aprenderam os modos de participação social e os traços da identidade feminina hegemônica relevante na escola e mantêm traços identitários do homem da comunidade: ser falante de alemão, gostar do trabalho na agricultura; já os dados da segunda pesquisa apontam para uma participação mais efetiva dos meninos na aula de língua estrangeira, nas séries iniciais. Nas seções 2 e 3, serão apresentados e discutidos esses dados e, na seqüência, apresentadas algumas considerações finais.

1 A construção e a negociação de identidades sociais

Esta subseção apresenta um recorte da discussão sobre identidade. O campo dos estudos culturais concebe a identidade como relacional, registrando que “a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades que contecem na fronteira com a diferença” (WOODWARD, 2000, p.14). Essa diferença é marcada por meio de sistemas simbólicos de representação e por meio de formas de exclusão social. Esses dois processos são necessários para a construção e a manutenção das identidades, uma vez que, pela marcação simbólica, práticas e relações sociais ganham sentido, havendo, por exemplo, a definição acerca de quem é incluído e quem é excluído. E, através da diferenciação social, essas classificações da diferença são vividas nas relações sociais.

A identidade e a diferença não são, entretanto, concebidas como dados da natureza; são produzidas cultural e socialmente. Encontram-se, assim, em estreita conexão com as relações de poder, de sorte que a produção dessa identidade não é unificada, mas fragmentada e “fraturada”, ou seja, as identidades “não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo

de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (SILVA, 2000, p.108).

De acordo com Hall (2000, p. 109),

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

A linguagem é concebida, nesse campo de discussão, como o *locus* de análise em busca da identidade produzida. Dessa forma, para questionar e problematizar a identidade e a diferença é preciso compreender que elas são produzidas em um discurso, atentando para o local histórico em que se deu a produção lingüística e para a instituição específica que produziu esse discurso.

A Sociolingüística Interacional, principal recorte teórico deste trabalho, elege, por sua vez, a interação face a face como o lugar central para a explicação da produção da identidade social. Trata-se de conceber o uso da linguagem como ação conjunta (CLARK, 2000), ou seja, os participantes em uma dada interação não somente comunicam palavras e constroem o sentido dessas mesmas palavras, mas negociam construções sociais de identidade. Tanto as situações de interação como as identidades postas em jogo durante uma dada interação são cruciais para a construção da identidade social (HYMES, 1989).

Assim, no caso concernente a esta discussão, proceder a uma análise da identidade de um grupo, concebendo-o simplesmente como minoritário, devido ao uso de um código lingüístico diferenciado, significa ignorar a natureza das relações sociais dentro desse grupo, ou melhor, significa afirmar que o código lingüístico desse grupo é o único meio de interiorizar e exteriorizar sua situação de minoria.

É preciso olhar para a interação face a face, uma vez que aquilo que diferencia um grupo de outro grupo são os significados sociais construídos e sustentados na interação. Além disso, um participante de uma dada interação pode gerenciar a identidade étnica, por exemplo, de acordo com a “impressão” (GOFFMAN, 2002) que sustenta diante dos demais. Em outras palavras, embora haja construções sociais de gênero, por exemplo, “certas categorias”

(GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982) ou “identidades sociais” (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992) podem ser gerenciadas pelos indivíduos para atingir objetivos específicos em uma dada interação. Não se afirma, nesse caso, que as pessoas negociam identidades a partir de uma intencionalidade racional (FIGUEROA, 1994, p.118). O que acontece é que “todo comportamento verbal é governado por normas sociais que especificam papéis dos participantes, direitos e deveres em relação de um com o outro, tópicos autorizados, maneiras apropriadas de falar e maneiras de introduzir informação” (GUMPERZ, 1982, p.164).

Assim, conforme Gumperz e Cook-Gumperz (1982), a identidade é o resultado dos processos de identificação com determinadas comunidades de fala. A pessoa age com base naquilo que construiu a partir de uma participação intensa em diferentes redes sociais das comunidades de fala. Trata-se de aspectos culturais, lingüísticos, religiosos e sociais que constroem as diferentes identidades sociais assumidas e/ou negociadas por um indivíduo.

A interação face a face é o *locus* no qual a pessoa negocia as identidades, evidenciando, através de sinais contextuais, o lugar ou a identidade que sustenta. Dessa forma, para a compreensão dos processos de identificação, Gumperz e Cook-Gumperz (1982) recomendam a noção de redes sociais. Segundo eles, a totalidade de redes de relações sociais de um indivíduo constitui a sua experiência interacional, que reflete tanto categorias de estruturas mais amplas como a posição ou o *status* do indivíduo no grupo. Erickson e Shultz (1982) afirmam, por sua vez, que um indivíduo incorpora, em diferentes momentos interacionais, determinadas identidades a partir dos diferentes papéis sociais que assume, em função de seus interesses, objetivos e intenções. De acordo com esses pesquisadores, os diferentes focos de atenção influenciam o que será notado ou deixado de lado, embora não de forma absoluta, uma vez que o encontro está limitado pelo enquadramento, cujo outro limite é o mundo da vida cotidiana.

Com relação ao enquadre, é definido da seguinte forma:

[...] uma definição com base em elementos de sinalização na **fala** em interação, quanto ao que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma **elocução** (ou movimento ou gesto) pode ser interpretada. Para compreender qualquer **elocução**, as pessoas constantemente se deparam com a tarefa interpretativa de enquadrar os **eventos** e ao mesmo tempo negociar as relações interpessoais, ou **alinhamentos** (ou *footings*),

que constituem os **eventos**. Ao enquadrar os **eventos**, os participantes fazem que certos focos de atenção se tornem relevantes, e que outros passem a ser ignorados. Os enquadres, portanto, incluem e excluem elementos contextuais e, assim, emergem de interações verbais e não-verbais e são por elas constituídos, sendo também sujeitos a alterações no decorrer da **fala** em interação (GARCEZ e OSTERMANN, 2002, p.261) [grifo no original].

Enquadramento, nesse caso, refere-se ao alinhamento que o participante estabelece para si e para os outros em uma situação. Os enquadres permitem que os participantes do encontro mobilizem os diversos atributos das identidades sociais, para dentro e para fora desses limites, segundo os objetivos particulares do momento. Um participante do gênero feminino, por exemplo, pode negociar uma identidade de mãe num determinado momento da interação e, logo em seguida, uma identidade de professora. Além de usar escolhas lexicais, sintáticas e/ou prosódicas que sinalizem a identidade social negociada naquele enquadramento específico, o participante também é capaz de mudar seu alinhamento à medida que ele pode estar em mais de um enquadramento ao mesmo tempo. Esse conceito mostra, em síntese, que as pessoas negociam identidades sociais na interação face a face e que os demais participantes de uma dada interação podem alinhar-se ou não com essa negociação.

Eckert e McConnell-Ginet (1992), pesquisadoras etnográficas, retomam essa discussão de identidade social para destacar a dinamicidade da negociação de identidades sociais em sociedades modernas. Elas apresentam o conceito de “comunidades de prática”. A partir desse conceito, mostram que a identidade é uma construção inter-relacionada, isto é, que o indivíduo, a partir de uma participação em uma variedade de comunidades de prática, constrói identidades sociais, como a identidade de gênero, por exemplo. Uma identidade é construída na relação com outros aspectos sociais, como, por exemplo, o pertencimento do indivíduo a um grupo étnico minoritário. Dessa forma, uma pessoa pode negociar com vistas a filiar-se a determinada identidade social tanto quanto com vistas a contestar e/ou resistir a determinada identidade social.

A atuação como *drag queen* é um exemplo de contestação, conforme mostra Barret (1999). Trata-se de uma *performance* individual de homens, que assumem, diante de uma platéia, a identidade de uma mulher conhecida pelo público. Nesse caso, os homens não estão negociando uma identidade feminina

que assumem. A sua *performance* é, ao contrário, uma forma de contestação à identidade feminina representada. Nesse aspecto eles se diferenciam dos homossexuais, que, em alguns casos, assumem e negociam traços de uma identidade feminina.

A contribuição do trabalho de Eckert e McConnell-Ginet (1992) foi a retomada do conceito de *performance* individual para mostrar que os indivíduos podem negociar identidades e podem contestar determinadas identidades sociais. Nesse sentido, “a construção de identidade não é um ato individual exclusivamente; ao contrário, os eus sociais são produzidos na interação, através de processos de contestação e colaboração” (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992, p.12).

Finalmente, as identidades sociais negociadas na seqüencialidade da interação face a face, definidas pela totalidade das redes de relações sociais do falante (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 1982), ou pela participação em várias comunidades de prática (ECKERT e McCONNELL-GINET, 1992), ou pelas posições ou papéis sociais dos interactantes (ERICKSON e SHULTZ, 1982), também podem ser afetadas pelas relações de poder. Ou melhor, na produção de identidades sociais durante o encontro, estão contemplados aspectos ideológicos ligados às relações de poder que podem ou não ser ratificados pelos participantes.

Para os fins analíticos deste artigo, a identidade não será concebida como uma condição permanente, mas como uma condição transitória e dinâmica, moldada pelas relações sociais que vão sendo configuradas através de uma interação intensa em diferentes redes sociais e/ou comunidades de prática e que são negociadas situadamente, na interação face a face.

2 A negociação de identidades sociais: alguns meninos aprenderam os modos de participação social e os traços da identidade feminina hegemônica relevante na escola

Na escola-núcleo Joaquim Nabuco, localizada em uma comunidade multilíngüe (alemão, português e brasileiro), no oeste do Paraná, há, além da 1ª série, a pré-escola, a 2ª, a 3ª e a 4ª séries. Na 1ª série, conforme mostram os dados da tese, a professora co-constrói um modelo de letramento reconhecidamente feminino, valorizando traços como organização, limpeza e alguns modos de participação co-sustentados pelas meninas. Assim como na 1ª série,

os demais professores promovem um modelo de letramento feminino em suas salas de aula. Embora aconteçam mais eventos de letramento (BARTON, 1994) na 4ª série, uma vez que o texto escrito geralmente constitui parte essencial daquilo que está sendo construído nessa classe, alguns dados evidenciam que muitos alunos da 4ª série já aprenderam as formas de participação e as identidades sociais relevantes na escola. O trabalho continuado do professor Lúcio² com a mesma turma, durante três anos consecutivos - na 2ª, 3ª e 4ª série, é uma evidência de que as normas de participação social são significativas também para esse professor. Ele projetou como modelo, durante os três anos, uma identidade de aluno que tem como um de seus principais traços saber os modos de participação social relevantes no domínio escolar, realizar determinadas tarefas em silêncio, fazer a tarefa de casa, ter seu material organizado e limpo, entre outras. Como a maioria dos alunos já aprendeu a produzir esses traços, o texto escrito se torna parte essencial nessa sala de aula, caracterizando diferentes eventos de letramento.

Os alunos da 4ª série, depois de quatro ou cinco anos na escola, tendo trabalhado ao longo de três desses anos com o professor Lúcio, parecem ter apreendido as formas de participação, revelando-se capazes de produzir as identidades sociais relevantes na escola. Lúcio afirma estar satisfeito com sua turma. Diz ele:

Aqui é uma beleza trabalhar. Os alunos sabem o que fazer, trabalham, não conversam, colaboram. Na Renascer [escola-núcleo da zona urbana], eu perco muito tempo tentando mostrar que não podem levantar e conversar o tempo todo, que precisam trabalhar. Não sei quando eu vou conseguir que eles trabalhem como os daqui (Diário de campo - 21/02/01).

O professor destaca o alinhamento satisfatório dos alunos como algo imprescindível para o trabalho. O seu trabalho continuado com os alunos da escola Joaquim Nabuco garante-lhe um trabalho no qual o texto escrito é fundamental para o que está sendo construído. Lúcio, no entanto, continua co-construindo o seu modelo de letramento, lembrando os alunos acerca dos traços que caracterizam um bom aluno. Alguns dizeres, destacados em cartazes, evidenciam sua preocupação no início de cada ano letivo. Esses cartazes estão fixados acima da lousa e registram o seguinte:

² Lúcio é um nome fictício. Optou-se pelo uso de pseudônimos para todos os participantes da pesquisa a fim de preservar as suas identidades.

- Quem não respeita não é digno de respeito.
- A felicidade é a única coisa que podemos dar, sem possuir.
- Pessoa educada é aquela que espera a vez de falar.
- O sorriso é o presente mais lindo que Deus deu à humanidade.
- Pessoa educada é aquela que tem boas maneiras e usa as expressões:
"Bom - dia! Boa noite! Oi! Até logo! Por favor! Boa tarde! Tchau!
Olá!
Até amanhã! Obrigado! Desculpe! Com licença!
Boa tarde! Que bom que você veio!"

Os dizeres foram propostos, segundo o professor, em conjunto com os alunos. Esse trabalho evidencia dois aspectos da negociação de identidades sociais que acontece na 4ª série: a) os traços de um bom aluno, na perspectiva de Lúcio; e b) os alunos compartilham tais traços. Os seus alunos parecem ter aprendido, nos três anos em que trabalham com ele, os critérios de organização da classe. Eles não trocam de lugar sem a devida permissão do professor, não conversam enquanto copiam ou resolvem uma atividade, têm cuidados com a limpeza e a organização do material escolar e seguem espontaneamente a leitura em coro, sem o professor precisar indicar o próximo leitor. O segmento interacional seguinte mostra como os alunos dessa classe conhecem e observam as regras do sistema de tomada de turnos. Enquanto o professor não sinaliza, eles não se auto-selecionam para tomar o turno conversacional. Lúcio explica o texto lido durante um longo tempo (linhas 14 a 74) sem que nenhum aluno se auto-selecione para o turno. Quando Lúcio sinaliza, com uma pausa (linha 74), que os alunos podem tomar o turno, ele precisa perguntar novamente (linha 75 e 77).

Excerto 1³ : [09.03.01 – fita cassete]

- 14 Lúcio:** A:ntigame::n:te::, (0,9) a:ntigame:nte, (0,6)
15 existi:a, (0,3) quando começaram de coloniza:r,
16 (1,4) é::, (0,6) existia uma pa:rte, (0,4) que
17 era lega:l (sá-) e outra pa:rte que não era
18 legal.
.
.
((47 linhas omitidas))
65 Lúcio: >então essas pessoas eram chamadas de<

³ As normas de transcrição, baseadas no modelo Jefferson (1989), seguem como anexo.

- 66 grilhe::iros ou de, (0,3) po::sse::iros. aqui o
 67 pessoal chamava, (0,2) (e:: >que o pessoal da
 68 <) chamava mais de posse::iros né, (0,3) era-
 69 (0,4) que toma:va PO::sse, (0,3) (não que eu acho
 70 melho:r né,) (0,4) pessoa que tomava po::sse numa
 71 terra que:::, (0,2) (↑ã:::,) (0,2) tinha do::no.
 72 (1,2) e::: e:m contraparti:da havia:, (0,4) a:::
 → 73 os:: (.) (consequi::ram) todos consequi:ram eram
 → 74 os:::, (0,3)
 → 75 **Lúcio:** quem sabe,
 76 (0,7)
 → 77 **Lúcio:** quem já ouviu falar,
 78 (0,6)
 → 79 **Lúcio:** eram,=
 80 **(Luciane):** =°po::sse::iros°=
 → 81 **Lúcio:** =o:s:::, (os país o a::- os avós a gente pobre)
 82 os jagu:nços:,
 83 (0,2)
 84 (♂): os [avó::]s=
 85 (): [°hã (h)] ((risada))
 → 86 **Lúcio:** =já ouviram falar de jagu:nços?
 87 (0,2)
 88 (♂): [[nã::o]
 89 (♂): [[nã::o]
 → 90 **Lúcio:** [[ã::?]
 → 91 **(Edilson):** [[°(eu oulvi-)°
 92 (.)
 → 93 **Lúcio:** nã::o?
 94 (0,4)
 → 95 **Lúcio:** <os jagu:nços e:::ram aque:::les:: que e:ram
 96 manda::dos por a pé:::,> (0,9) <e::: di:zi:::am
 97 que:::,> (.) <o: do::no dessa te:::rra era o
 98 fula:no de ta:l,> (.) °(que não estava
 99 presente,)° (0,2) °(.)°° (0,4)(é:
 100 era) o fulano de ta:l que era o dono da- ô: é o
 101 douto:r lá não sei de quê (0,3) e e::le: falou um
 102 reca:do para vocês:, (0,6) saírem daqui:, (0,6)
 103 enquanto vocês:, (0,3) tiverem vida né, (0,2) é::
 104 para vocês saírem daqui. (0,2) daí chama::vam as
 105 pessoas ó até: amanhã: de noite quem não tiver
 106 saído, (0,9)
 107 **(Jairo):** °([?)°
 108 **Lúcio:** [né::,] (0,5) nós vamos toma:r algumas
 109 providênci[as:.]
 110 **(Jairo):** [°(])]°

O professor é o falante primário. Eles somente tomam o turno quando essa possibilidade é sinalizada pelo professor (linhas 73, 75, 77 e 79). Lúcio explica o texto (linhas 14-74) sem que nenhum aluno torne-se falante primário. Na linha 74, uma pausa sinaliza que os alunos podem tomar o turno, no entanto, como nenhum aluno se seleciona, o professor pergunta novamente (linha 75 e 77). Essa pergunta é respondida pela aluna Luciane (linha 80). Lúcio co-sustenta essa resposta (linha 81), fazendo um reparo da fala de Luciane, re-apresenta a pergunta (linha 86) e inicia outro reparo (linha 90) que é levado a cabo por ele (linhas 93 e 95).

Normalmente, os alunos podem tornar-se falantes primários quando Lúcio conclui sua explicação. O segmento mostra, no entanto, que surge essa possibilidade durante a explicação, em termos de pergunta-teste (SINCLAIR e COULTHARD, 1975). Dessa forma, os alunos demoram um pouco para tomar o turno conversacional, não apresentando a segunda parte do par adjacente. Quando a apresentam, não é a resposta esperada pelo professor, o que o leva a iniciar e realizar reparos, ignorar a resposta de um aluno, ou seja, ações que denotam que ele está perseguindo uma resposta que já conhece.

A leitura seqüencial de um texto, durante mais de vinte minutos, em que cada aluno lê uma oração e o aluno seguinte continua, sem a indicação do professor, é mais um dado que mostra como esses alunos conhecem bem as formas de participação social em diferentes eventos de letramento que acontecem no domínio da sala de aula.

Nessa turma, há mais meninos. São vinte meninos e dez meninas. Vários meninos têm o *status* de alunos excelentes. Observando noventa minutos de interação face a face, foi possível observar que os modos de participação também são relevantes nesse domínio, no entanto a identidade feminina hegemônica não se mostrou relevante na co-sustentação dos pisos conversacionais propostos pelo professor, pois os meninos e as meninas têm praticamente a mesma proporção de auto-seleção e seleção do próximo falante pelo professor. As meninas, nessa turma, parecem ter mais autonomia em sala de aula, para trocar de lugar, para levantar do lugar e co-sustentar conversas paralelas com o professor, quando os demais alunos estão envolvidos com uma atividade escrita, por exemplo. Um dado que confirma essa asserção é o que a aluna Vanessa relata em entrevista. Diz ela:

A Priscila, só porque é puxa-saca do professor, trocou de lugar, sem a permissão dele, e ele não falou nada. Ela inventou que nós falamos mal dela e resolveu trocar de lugar com a Bia. Se fosse uma de nós com certeza o professor mandaria de volta para o lugar (Diário de campo - 04/03/01).

Nessa turma, os alunos sabem que não podem trocar de lugar sem a devida permissão do professor. Os critérios para mudar parecem ser muito semelhantes aos da 1ª série. A aluna Priscila, no entanto, trocou de lugar e não foi punida por isso, segundo Vanessa. Esse fato provocou conflito entre as meninas Vanessa e Priscila.

Alguns meninos da 4ª série parecem resistir aos traços da identidade feminina hegemônica. Eles negociam traços de outras identidades sociais, como de meninos, e conseqüentemente vivem conflitos de identidade. A vinheta narrativa a seguir evidencia um desses conflitos.

Depois do horário de intervalo, no dia 7 de março, o professor, ainda do lado de fora da sala de aula - na fila, chamou a atenção de vários meninos, que estavam aparentemente muito suados e vermelhos. No dia seguinte, no final do intervalo, o professor novamente chamou a atenção desses alunos devido ao estado de suor em que se encontravam. Nesse dia, os meninos tiveram de ficar do lado de fora da sala até se recuperarem aparentemente do suor. No terceiro dia, o professor mais uma vez chamou a atenção desses alunos e, dessa vez, encaminhou-os à direção da escola. A diretora, além de chamar a atenção dos meninos, enviou um bilhete para os pais. Esses alunos voltaram para a sala de aula com o bilhete e, inconformados, insistiram com o professor que outros colegas seus também participaram das brincadeiras. Mostravam-se inconformados com a impunidade dos colegas. Um aluno procurou discutir tal questão com o professor que, com uma fala em tom de voz elevada, respondeu: “Você deve se preocupar unicamente com o bilhete que deve mostrar ao pai. Aqui na sala quem decide o que deve ser feito sou eu” (Diário de campo – 23/02/01).

Assim, em três dias consecutivos, o professor chamou a atenção dos meninos em relação aos mesmos traços - estado de suor e vermelhidão, ou seja, traços que denunciam que esses meninos correram muito no horário de intervalo. Trata-se de um comportamento inadequado para a identidade feminina hegemônica na escola.

No terceiro dia, após a sanção recebida da diretora da escola, um menino propôs um alinhamento com o professor para se defender e argumentar que outros meninos também teriam corrido no horário de intervalo. O professor alinhou-se no seu enquadre, assumindo a identidade social de professor e ratificando negativamente a tentativa de autodefesa do menino. Esse menino era o seu próprio neto.

Esse dado mostra que alguns alunos da 4ª série resistem em adotar uma identidade feminina fora da sala de aula. Embora negociem uma identidade feminina na sala de aula, na fronteira da sala eles brincam, correm, suam. O suor denuncia a identidade social assumida no horário do intervalo, identidade que eles precisam negociar, então, com o professor e a direção. O professor, nesse caso, ameaça a face dos meninos por alinhar todos os alunos no mesmo enquadre, por serem encaminhados à direção e por terem de negociar tal comportamento com os pais em casa.

Esse conflito de identidades sociais, devido ao modelo de letramento escolar ser basicamente feminino, parece não ser um conflito isolado, mas parece repetir-se já há algum tempo. Parece tratar-se de um valor da comunidade, que é reforçado na escola e que precisa ser negociado pelos meninos da comunidade.

Assim, parece haver evidências de que o modelo de letramento desse professor é basicamente feminino. Além dos conflitos desse modelo com a identidade masculina local, o que os dados da 4ª série mostram é que alguns meninos correspondem a esse modelo de letramento. Parece tratar-se de uma situação em que os meninos assumem traços de identidade feminina na escola para obter sucesso em tal domínio. Nesse caso, embora alguns meninos sejam considerados os melhores da turma pelo professor Lúcio, a identidade feminina hegemônica também é interacionalmente reforçada como identidade de poder. No percurso dos alunos até a 4ª série, as identidades sociais “estigmatizadas” (GOFFMAN, 1988) no domínio da sala de aula foram negociadas, a fim de que os alunos portadores de tais identidades pudessem obter sucesso nesse domínio.

Quando algo parece ameaçar esse modelo de letramento escolar, como o fato de os meninos correrem no horário de intervalo, o professor procura negociar esse comportamento com as crianças. Outro dado evidenciado nessa discussão é o empenho docente na manutenção das regras de funcionamento da classe. A forma como o professor Lúcio recebeu um menino, transferido de

outra escola, e o encaminhou por ocasião do ingresso na turma é reveladora da preocupação em manter a hegemonia instaurada nesse contexto. Lúcio sentou o menino ao lado do primo, a fim de que este o auxiliasse diretamente. A respeito disso, comenta o professor: “Pois é, o Marcos é muito inteligente e **sabe muito bem como funcionam as coisas aqui dentro**. Por isso, sentei ele do lado do primo que veio transferido do Paraguai. O Marcos poderá auxiliar o primo” (grifo meu) (Diário de campo - 15/03/01).

Visando viabilizar ao novo aluno a aprendizagem dos modos de participação na classe, ou a identidade relevante a ser negociada, o professor nomeia alguém para auxiliar diretamente esse aluno.

Esse dado parece, em princípio, uma contra-evidência para a asserção de que uma identidade feminina hegemônica seja relevante no domínio dessa sala de aula. Observando, no entanto, a atuação social do primo - Marcos - em sala de aula e os dados da entrevista realizada com o pai do menino, é possível afirmar que Marcos assume traços da identidade relevante na sala de aula e negocia sua identidade masculina em outros domínios. A família do aluno Marcos mora na Linha Boa Esperança. Ele é irmão do aluno Fabiano, da 1ª série, filiado por Ana à identidade étnico-lingüística alemã, devido a sua fala brasileira. Em entrevista, o pai desses meninos destaca:

Estou muito satisfeito com o Marcos na escola, pois o professor sempre fala que ele é um ótimo aluno, mas eu sempre orientei ele para que fosse à escola para estudar e não para bagunçar. Agora, aqui, em casa, ele também é o meu braço direito, pois, quando fico fora de casa algum tempo, fico tranquilo porque sei que ele ajuda muito a mãe. Os porcos [trezentos], dá para deixar por conta dele (Diário de campo – 08/03/01).

Em primeiro lugar, quando o pai destaca o bom desempenho do filho Marcos na escola, mostra que o menino assumiu a identidade relevante nesse domínio. Sob a ótica paterna, o professor sempre falou que Marcos é um ótimo aluno. Em segundo lugar, o pai parece induzir os filhos à incorporação da identidade social relevante em sala de aula: “eu sempre orientei ele para que fosse para a escola para estudar, e não para bagunçar”. Por último, o pai afirma que Marcos, além de ser um ótimo aluno na escola, é também muito trabalhador nas lides que tocam aos homens na propriedade rural da família. Esse dado mostra que Marcos também assume a sua identidade masculina em casa. Considerando, então, que, no caso do seu irmão Fabiano, a iden-

tidade étnica mostra-se relevante na 1ª série, é possível afirmar que o aluno Marcos, considerado um ótimo estudante, aprendeu não somente as formas de organização e participação no “domínio” da sala de aula, mas traços da identidade feminina hegemônica. Alguns meninos da 4ª série, como Marcos o faz, aprenderam a exibir traços da identidade feminina, apagando traços da identidade masculina, conforme lhes seja mais vantajoso nos diferentes domínios, a exemplo da interação em casa e na escola.

Assim como acontece com os dados desse aluno, dados de outros meninos da 4ª série - Jairo, Mateus e Rogério - mostram que eles aprenderam a negociar suas identidades sociais na escola. O professor Lúcio considera os três meninos bons alunos pelo fato de realizarem todas as atividades atendendo às expectativas docentes, com concentração, com organização, com capricho no caderno e com um número excelente de acertos. De posse desse *status*, podem se engajar em conversas paralelas, nas fronteiras de uma atividade e outra. O professor afirma que Mateus é um de seus melhores alunos. Registra Lúcio:

Mateus é um ótimo aluno. Na leitura, ele é o melhor, pois lê rápido e dificilmente erra alguma coisa. Na matemática, ele também é muito bom. Dificilmente erra algum cálculo. O material dele também é muito organizado. Ele, de fato, é um dos melhores alunos (Diário de campo - 21/02/01).

Nessa fala, aparece em que consiste o modelo de letramento do professor. O aluno Mateus é ótimo porque lê, sem nenhum “erro”, aufere acertos em Matemática e organiza bem o seu material escolar. Esse aluno era monolíngüe em alemão quando entrou na escola e teve de negociar traços de sua identidade étnico-lingüística alemã, evidenciada em falas como: professora “ich muss pische gehen” (professora eu preciso sair para mijar). Ele entrou na escola multisseriada Santo Afonso, como aluno “encostado”. Nesse período, foi motivo de chacota em sala de aula devido à sua dificuldade com o brasileiro e com os modos de participação nos diferentes momentos de aula. Atualmente, na 4ª série, ele é considerado, pelo professor Lúcio, um dos melhores alunos da turma porque sabe o conteúdo e as formas de participação social. É possível, pois, afirmar que esse aluno aprendeu a negociar as identidades sociais relevantes em cada domínio interacional.

3 Alguns meninos participam mais na sala de aula de língua estrangeira

Os dados de fala-em-interação analisados nesta seção correspondem a 150 minutos de gravação em áudio de três aulas de Língua Inglesa, como Língua Estrangeira, na 1ª. série do Ensino Fundamental de uma escola particular na região centro-oeste do Paraná.

Esses dados, como os dados da pesquisa de Jung, apontam para uma questão de gênero social. A diferença é que nesse caso os meninos parecem participar mais do que as meninas, conforme procuramos mostrar na seqüência com alguns dados de fala-em-interação.

No excerto 2, a seguir, Júlia⁴ mantém um enquadre com os alunos, no qual estão realizando uma atividade do livro. Ela faz uma afirmação mediante uma das questões do material didático (linha 01). Convém destacar que a sinalização de grau marca a voz baixa, podendo ser interpretada como uma pista prosódica que sinaliza que Júlia não tinha como objetivo ratificar os alunos como ouvintes primários, ou não pretendia que os alunos se alinhassem com ela. Felipe, no entanto, na linha 02, ratifica a fala de Júlia em sobreposição e inicia um reparo em sobreposição que leva a cabo no mesmo turno (linha 03). Além disso, a fala aguda com entonação enfática de Felipe pode ser interpretada como uma pista prosódica para que sua fala fosse ratificada não só por Júlia, mas também por seus colegas.

Excerto 2

```
01 Júlia:      ten? cla::ssroo::m (.) é °são de[:z°]
02 Felipe:    [nã↑]o ti:a (.) n↑ão
03            tem de::z, (.) aquela é aula >de computador<.
04            (0,5)
05 Júlia:    ah↑ mai::s a class::roo::m lá. (.) onde:: tem
06            compu::ter,(.) não é uma sala de au::la, (.) não t↑em
07            au:la lá,
08            (.)
09 Felipe:    [TE::mos
10 Karine:    [te::m
11 Ariel:     [>SI::M SIM<
12            (1,0)
13 Júlia      en::tão é class::roo:m lá també::m.
```

⁴ Júlia é o nome fictício da professora, os demais são os alunos.

Júlia, na linha 05, após cinco décimos de segundo de pausa interturno, aloca o turno ratificando a fala de Felipe e ao mesmo tempo assume seu papel institucional de professora (GONZALEZ; JUNG, 2008), o que é evidenciado por uma fala mais aguda, com entonação enfática e prolongamento de vogal. Tais pistas prosódicas sinalizam que os outros alunos devem se alinhar no enquadre, como fazem Felipe, Karine e Ariel, fornecendo a resposta (linhas 09, 10 e 11).

Embora os três alunos demonstrem estar prestando atenção na fala de Júlia, a pausa interturno (linha 12) consiste em mais uma pista para que mais alunos se alinhem. Como isso não acontece, Júlia toma o turno novamente, com entonação enfática e prolongamento de vogal, apresentando a terceira parte do IRA, ou seja, a avaliação das respostas dos alunos.

Nesse excerto, Júlia não seleciona falantes específicos para tomar os turnos; os participantes da interação se auto-selecionam. O excerto evidencia que a auto-seleção é permitida e é uma prática em sala de aula, pois Felipe se auto-seleciona (linha 02), em sobreposição a Júlia, e é ratificado como falante em potencial.

No excerto 3, temos mais evidências que demonstram que a participação oral se dá pela auto-seleção, em lugar relevante para a transição. Júlia, na linha 01, está mantendo um enquadre no qual sinaliza que os alunos se auto-selecionem para participar da aula. Sendo assim, ela dá pistas prosódicas, através de entonação enfática, prolongamento de vogal e um espaço de silêncio interturno (linha 02), suficientes para que os alunos se alinhem no enquadre e tomem o turno. Na linha 03, Cíntia, uma aluna, se auto-seleciona em voz baixa, evidenciada pelos sinais de grau e, em seguida, depois de uma micropausa interturno (linha 04), Paulo se auto-seleciona em voz alta e prolongamento de vogal, sinalizando o seu alinhamento no enquadre de Júlia.

Excerto 3

01 Júlia: pro::nto? <algué::m mai::s quer co::ntar>,
02 (1,3)
03 Cíntia: °tia°
04 (.)
05 Paulo: EU:: EU EU,
06 (0,4)
07 Cíntia: (°eu sei°)
08 (.)
09 Paulo: eu:: eu:: (.) >eu agora tia<, eu. Paul?
10 (0,3)
11 Paulo: o Pau::l quer conta::r, (.) ai:: que chi::que esse é o
12 meu:: alu::nõ (0,3) o que você que::r co::ntar Paul,
13 (2,0)
14 Júlia: o:: que↑ você que::r contar,
15 (0,7)
16 Paulo: me::u cabe::lo loi::ro,

Cíntia toma o turno novamente (linha 07), após uma pausa interturno de 0,4 na linha 06, e o faz ainda em voz baixa, marcada pelos sinais de grau. Tais pistas podem explicar a não ratificação de sua fala por Júlia: nas linhas 11 e 12, a professora ratifica a fala de Paulo (linha 09), que acontece logo depois do turno de Cíntia (linha 07). O turno de Paulo (linha 09), com entonação enfática, prolongamento de vogal e voz acelerada, apresenta pistas prosódicas que levam Júlia a alinhar-se ao seu enquadre e ainda ratificá-lo como falante primário (linha 12).

É importante ressaltar que Júlia, ao ratificar Paulo (linha 12) como falante, lhe confere o direito ao próximo turno (GOFFMAN, 2002), o que pode ser identificado no fato de ela nomeá-lo como tal, na linha 12. No entanto, Paulo não toma o turno e Júlia, na linha 14, com prolongamento de vogal e entonação ascendente, dá pistas para que ele tome o turno que solicitou mantendo o enquadre da atividade. Após uma micropausa de sete décimos de segundo (linha 15), Paulo toma o turno e se alinha novamente ao enquadre.

Sendo assim, com base nesse excerto nota-se que a participação se dá em dois momentos, primeiramente pela possibilidade de auto-seleção, sinalizada por Júlia na linha 01, o que amplia a oportunidade de os alunos participarem. No entanto, Cíntia não é ratificada, fato que se justifica por sua voz baixa (linhas 03 e 07), enquanto, na seqüência, Júlia ratifica Paulo, selecionando-o como próximo falante (linha 12). Portanto, o direito à tomada de turno é dado a Paulo, que como sinalizado pelo silêncio (linha 13) parece não estar alinhado ao enquadre da atividade proposta.

No excerto 4, também há pistas de contextualização (GOFFMAN, 2002) de que os meninos, além de se auto-selecionarem com mais frequência para a tomada de turnos, mantêm conversas paralelas e buscam estabelecer enquadres paralelos na aula.

Excerto 4

01 Júlia: não:: pode ver, (.) você que vai:: ter que::
02 adivi:nhar, (.) não mostra n^omostra:: mostra.
03 (6,0)
04 Pablo: hhh.
05 (0,5)
06 Eduardo: >be::m engraçado essa coi::sa do
07 apo::nta[dor<.
08 Pablo: hhh[hhh
09 Eduardo: [hhh
10 (.)
11 Ariel: <VO::U FALAR AGORA?>
12 (.)
13 Júlia: N^oA::O calma, (.) não::, (.) a te::acher vai escu::tar
14 vocês falarem, (.) dei::xe eu ver?

Nesse excerto, Júlia está propondo um enquadre com os alunos de explicação da tarefa (linha 01 e 02). As pistas prosódicas, como entonação enfática, prolongamento de vogal e fala mais aguda, revelam que ela está falando a partir de seu papel social de professora e está sinalizando como os alunos devem se engajar no enquadre da tarefa. Entretanto, na seqüência do turno de Júlia, Pablo e Eduardo sinalizam o não alinhamento ao turno anterior e ao enquadre proposto. Na linha 11, Ariel se auto-seleciona e sinaliza que os participantes da interação devem se alinhar ao seu enquadre (linha 11). Essa sinalização se evidencia por sua fala acelerada e tom de fala elevado, com entonação ascendente.

Todavia, Julia toma o turno em seguida (linha 13), após uma micro-pausa (linha 12), e também com aumento no tom de voz, entonação enfática, prolongamento de vogal e pausas intraturno sinaliza seu alinhamento com Ariel. Além disso, fornece pistas para que os participantes da interação se alinhem com o seu turno corrente, mantendo o enquadre institucional no qual ela é a professora.

Sendo assim, esse excerto evidencia mais uma vez que os meninos, além de se auto-selecionar com maior frequência, também procuram fornecer pistas para alinhar os demais participantes da interação à sua fala, como no caso Ariel (linha 11). Verifica-se que os meninos co-constroem uma participação

que vai além da manutenção dos enquadres propostos por Júlia, engloba uma participação que não consiste somente em alocar o turno, mas alocar um turno de modo que seja ratificado pelos ouvintes. O não alinhamento ao turno de Júlia e a manutenção de enquadres paralelos é outra característica da fala-em-interação dos meninos, recorrente nas aulas.

Considerações finais

A pesquisa de Jung (2003) mostra que muitos meninos da 4ª série, que já estão na escola há pelo menos quatro anos, aprenderam os modos de participação na escola e incorporaram traços das identidades sociais relevantes nesse domínio. Tais meninos assumem traços de uma identidade feminina na sala de aula, como serem organizados, asseados, e as normas de participação vigentes nesse domínio; e, na fronteira da sala de aula, negociam traços de identidades sociais que não comprometam a sua identidade de bom aluno, como falarem em alemão.

São construtos sociais e/ou identidades, com percurso histórico anterior, que emergem na atuação dos alunos em sala de aula. Ou seja, a identidade de gênero e a identidade étnico-lingüística alemã estão em uma relação complexa na comunidade na qual a escola está inserida, o que fica evidenciado no comportamento que homens e mulheres adotam em relação aos valores associados à urbanidade. Dentre esses valores, estão o letramento em português, o uso do brasileiro (variedade não-padrão da língua portuguesa, assim denominada pelos usuários) e o conforto, itens almejados pelas mulheres para a conquista de *status* de prestígio local.

A identidade masculina local, reconhecida na comunidade por meio de traços também equacionados com a identidade de colono alemão, proprietário de terra, se fortalece na relação com os habitantes da área do município ocupada pelo sistema de posses e é ameaçada na relação com os habitantes de Medianeira (cidade-pólo microrregional), que representam os valores +urbano, +letramento, +brasileiro. A língua alemã é, assim, um traço da identidade masculina local que as mulheres procuram apagar, uma vez que a vida rural mostra-se uma escolha pouco atraente para elas. A escola reforça essa realidade presente na comunidade, uma vez que ratifica positivamente em sala de aula uma identidade feminina hegemônica, que corresponde à identidade feminina prestigiosa na comunidade local.

No trabalho de Semechechem (2008) também foram recorrentes dados de fala-em-interação que apontam para o fato de a participação se dar de forma diferenciada entre meninos e meninas. Esses dados, no entanto, evidenciam, diferentemente do trabalho de Jung, que os meninos participam mais que as meninas, uma vez que se auto-selecionam mais para a tomada de turnos e tomam o turno em lugares não relevantes para a transição e em sobreposição de vozes, minimizando as oportunidades de alocação de turnos pelas meninas, que constantemente precisam disputar a tomada de turnos com eles para garantir a sua participação na aula.

Por um lado, a ação desenvolvida nessa sala de aula amplia as oportunidades de participação dos alunos, mas, por outro lado, as limita: o fato de a professora permitir que os meninos se auto-selecionem para tomar o turno, até mesmo em sobreposição ou em lugares não relevantes para a transição, amplia a participação deles; no entanto, acaba limitando a participação daqueles que tomam o turno com menor frequência, no caso, as meninas. Trata-se, provavelmente, de uma questão de gênero que ainda precisa ser melhor investigada. Ou seja: o que faz com que os meninos de 1ª série participem mais na aula de língua estrangeira, nessa sala de aula?

Dentro dessa perspectiva teórica, fica evidente que a língua é ação social; que podemos negociar e/ou ratificar, além da identidade de professor e alunos em sala de aula, construções culturais e identitárias da comunidade, corroborando para a manutenção do *status quo*, como na comunidade investigada por Jung (2003), na qual a escola de alguma forma contribui para a manutenção, de um lado, da questão lingüística, e, de outro, da situação social minoritária.

Anexo - Convenções de transcrição

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	alteração de timbre (mais agudo e mais grave)
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>Nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
Hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 3/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Referências

- BARRET, R. Indexing polyphonous identity in the speech of African American drag queens. In: BUCHOLTZ, M.; LIANG, A. C.; SUTTON, L. A. (Orgs.). *Reinventing identities: the gendered self in discourse*. Nova York: Oxford, p. 313-331, 1999.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- CLARK, H. O uso da linguagem. *Cadernos de tradução*, Tradução de N. O. Azevedo e P. M. Garcez. Porto Alegre, n. 9, p.49-71, jan-mar., 2000.
- ECKERT, P.; McCONNELL-GINET, S. Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, n. 21, p. 461-490, 1992.
- ERICKSON, F. e SHULTZ, J. *The counselor as gatekeeper: social and cultural organization of communication in counseling interviews*. Nova York: Academic Press, 1982.
- FIGUEROA, E. *Sociolinguistic metatheory*. Oxford: Pergamon, 1994.
- GARCEZ; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de sociolinguística interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística interacional*. 2. ed. amp. Porto Alegre: Loyola, p. 257-264, 2002.
- GOFFMAN, E. *Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de de M. B. M. L. Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ; Guanabara, 1988.
- _____. Footing. Tradução de B. Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. amp. São Paulo/SP: Loyola, p.107-148, 2002.
- GONZALEZ, P. C; JUNG, N. M. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas/SP: Mercado de Letras (no prelo).
- GUMPERZ, J.; COOK-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. (Org.). *Language and social identity*. Nova York: Cambridge, 1982.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1989.
- JEFFERSON, G. Preliminary notes on a possible metric which provides for a "standard maximum" silence of approximately one second in conversation. In: ROGER, D.; BULL, P. (Eds.). *Conversation: an interdisciplinary perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, p.166-96, 1989.
- JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*. Tese de doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Porto Alegre/RS, 2003.

A co-construção de identidades sociais em sala de aula de língua

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. ; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, p.696-735, 1974.

SCHEGLOFF, G. A Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, v. 97, n. 5, p. 1295-1345, 1992.

SEMECHECHEM, J. *O sistema de tomada de turnos e a participação oral na aula de língua estrangeira*. Trabalho final da disciplina Fala-em-interação, 2008.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press, 1975.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

Recebido para publicação em 15 de julho de 2008.

Aceito para publicação em 5 de outubro de 2008.