



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS**  
**Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada**

Silêncio e aprendizagem em sala de aula de língua adicional:  
sentidos e funções

Julia Oliveira Osorio Marques

Linha de pesquisa: Linguagem e práticas escolares  
Orientadora: Dra. Marília dos Santos Lima

**São Leopoldo**  
**2017**

Julia Oliveira Osorio Marques

**SILÊNCIO E APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ADICIONAL:  
SENTIDOS E FUNÇÕES**

Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo.

Orientadora: Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo  
2017

M357s Marques, Julia Oliveira Osorio.  
Silêncio e aprendizagem em sala de aula de língua  
adicional: sentidos e funções / Julia Oliveira Osorio  
Marques. – 2017.  
136 f. : il. (algumas color.) ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada,  
2017.  
“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília dos Santos Lima”.

1. Linguagem e línguas -- Estudo e ensino. 2. Aquisição  
da segunda língua. 3. Silêncio. 4. Ambiente de sala de aula.  
5. Prática de ensino. I. Título.

CDU 800:37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252)

JULIA OLIVEIRA OSORIO MARQUES

"SILÊNCIO E APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ADICIONAL:  
SENTIDOS E FUNÇÕES"

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 26 DE JUNHO DE 2017

BANCA EXAMINADORA

*Elisabete Andrade Longaray*

---

PROFA. DRA. ELISABETE ANDRADE LONGARAY - FURG

*Daniela Norci Schroeder*

---

PROFA. DRA. DANIELA NORCI SCHROEDER - UFRGS

*Cristiane Schnack*

---

PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS

*Marília dos Santos Lima*

---

PROFA. DRA. MARÍLIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS

À Luiza, minha filha... meu bebê... és a minha mais nova e eterna inspiração... que tu possas sempre sentir o meu amor como uma presença constante independentemente dos rumos que seguides na vida...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para esta tese.

Agradeço ao meu marido Fernando, por acreditar nas minhas capacidades, por estar ao meu lado para o que der e vier e por compreender as minhas ausências.

Agradeço aos meus pais, pelo amparo durante esses anos de estudo. Carrego comigo o seu amor e suas lições de vida como pilares fundamentais na minha estrutura pessoal e profissional.

Agradeço às professoras do curso de Linguística Aplicada da UNISINOS, pelo empenho constante nas aulas, por terem oportunizado debates construtivos, pelas reflexões proporcionadas, por terem me ajudado a resignificar conceitos, pela compreensão e afeto, por terem ouvido as minhas perguntas, por terem acalentado as minhas dúvidas; por terem me instigado com novos questionamentos; por terem embutido em mim sementes de pensamento crítico, fundamentais para a ciência.

Agradeço ao professor Dr. Peter Smagorinsky, da Universidade de Georgia (EUA), por ter respondido ao meu contato com tamanha humildade, afagado minhas angústias acadêmicas, pelos inúmeros estudos sugeridos, e por ter me inspirado a resignificar esta tese.

Agradeço aos participantes da pesquisa, que gentilmente permitiram a minha presença na sua sala de aula e oportunizaram a geração de dados fundamentais para o desenvolvimento dessa tese.

Agradeço aos meus colegas do curso pela aprendizagem co-construída ao longo desses anos, pelo carinho e colaboração.

Agradeço a minha ex-orientadora, grande amiga Dra. Beatriz Fontana, por acreditar em mim, pela constante amabilidade, pela disponibilidade, pelos livros, pelas ideias e por ser, para mim, um grande modelo de ser humano.

Agradeço a minha *über* amiga, Me. Vera Flores, pela parceria inestimável, pelo ouvido solícito, pelo ombro prestado, por entender as minhas falas, os meus silêncios e as minhas ausências, pelo incentivo constante e pela nobre amizade.

Agradeço ao meu amigo-irmão, Luciano Saraiva, pela rara amizade, pelas contribuições para esta tese, pelos *feedbacks*, pelo apoio constante, pela compreensibilidade, pelas sábias palavras de sempre. Sinto-me privilegiada por ser tua contemporânea e por aprender tanto contigo; a tua sapiência transcende filosofias

mundanas.

Agradeço à UNISINOS, pela oportunidade de ter estudado nesta instituição tão empenhada em promover a educação com responsabilidade, seriedade e qualidade. Nas circunstâncias de divulgação científica, muito me orgulho de disseminar o nome da instituição, a qual tem sido fundamental para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Agradeço à FAPERGS/CAPES, pelo apoio financeiro; pelo investimento na minha pessoa.

Agradeço às professoras doutoras convidadas a fazer parte desta banca, pelo tempo dedicado à leitura desta tese. Cada uma com o seu percurso de conhecimento singular contribui enormemente no aprimoramento deste estudo.

Em especial, agradeço à minha querida orientadora, Dra. Marília Lima, pessoa de poucas e sábias palavras, que quando fala tem algo a dizer e por quem eu tenho muita admiração e respeito. Saiba que as tuas palavras têm em mim grande repercussão interna. Serei eternamente grata pela honra de ser sido tua orientanda e, conseqüentemente, por estar perto de ti, sentir os respingos da tua doçura.

Muito obrigada!

*“There are actions of the spirit rooted in silence.*

*It is difficult to speak of these, for how should speech justly convey the shape and vitality of  
silence?”*

*(STEINER, 1970)*

*“Há ações do espírito enraizadas no silêncio.*

*É difícil falar delas, porque como a fala poderia, de forma justa, dar forma e vitalidade ao  
silêncio?”*

*(STEINER, 1970 – tradução da própria autora)*



## RESUMO

Estudar o silêncio implica considerar o que está além das palavras obviamente enunciadas e trazer à tona a não-insignificância do silêncio em sala de aula de língua adicional (LA). Partindo-se do pressuposto de que interagimos com o mundo de forma mediada e de que precisamos aprender para que possamos nos desenvolver, este estudo baseia-se na teoria vigotskiana no que se refere à aprendizagem. Com esse intuito, utiliza-se o viés da perspectiva sociocultural para relacionar o silêncio a contextos de construção de conhecimento em LA. Para isso, neste estudo, de natureza qualitativa, interações entre alunos de inglês como LA foram observadas e analisadas em uma universidade do sul do Brasil durante a realização de tarefas colaborativas. Para análise de dados foram analisados protocolos verbais sob a ótica da teoria sociocultural. Este trabalho visa problematizar os possíveis sentidos, influência e, em especial, as funções do silêncio na aprendizagem de LA. Com base na literatura, optou-se por categorizar as funções do silêncio como: cognitiva, interativa e social. A função cognitiva do silêncio está relacionada a questões internas, intra-relacionais, como escolhas lexicais e planejamento semântico; a função interativa do silêncio está ligada à conexão micro-relacional entre os interlocutores, como proximidade e evitação de face; e a função social do silêncio tem a ver com questões macro-relacionais, como estilos pessoais, questões de gênero social e afirmação de identidade cultural. Neste estudo investiga-se como as participantes explicam o uso do seu silêncio no contexto de sala de aula de LA durante a realização de uma tarefa colaborativa; como as participantes explicam o silêncio da sua interlocutora na interação em sala de aula de LA durante a realização desta mesma tarefa colaborativa; e quais as funções de silêncio observadas pela pesquisadora durante essas interações. Assim, almeja-se auxiliar professores de línguas e demais profissionais da Linguística Aplicada a refletirem sobre o ensino/aprendizagem de maneira mais ampla, enxergando as interlocuções em aula de modo mais global, incluindo o silêncio, para que se possa oferecer novas contribuições no que se refere a processos de construção de conhecimento.

**Palavras-chave:** Silêncio; Língua Adicional; Teoria Sociocultural Vigotskiana; Tarefa Colaborativa; Protocolos Verbais.

## ABSTRACT

Studying silence means to consider what is beyond obviously enunciated words and bring up its non-insignificance in additional language (AL) classrooms. Departing from the presupposition that we interact with the world in a mediated way and that we need to learn in order to develop, this study is based on the Vygotskian theory in terms of learning. Therefore, the Sociocultural Theory view is used to associate silence to contexts of AL knowledge building. In this study, of qualitative nature, interactions between students of English as an AL were observed and analysed in a university in the South of Brazil during the realization of collaborative tasks. For data analyses verbal protocols from the sociocultural theory were used. This paper aims to problematize the possible meanings, influence and, especially, the functions of silence in AL learning. Based on the literature, the silence functions were categorized in three major groups: cognitive, interactive and social. The cognitive function of silence is related to intra-relational, internal questions, such as lexical choices and semantic planning; the interactive function of silence is linked with the micro-relational connection between interlocutors, such as proximity and face avoidance; and the social function of silence has to do with macro-relational questions, such as personal style, gender and cultural identity affirmation. It is studied how the participants explain the use of their own silence in the AL classroom context during the realization of a collaborative task; how the participants explain their interlocutor's silence in interaction in the AL classroom during this same collaborative task; and which functions of silence were observed by the researcher during these interactions. Thus, it is aimed to help language teachers and other Applied Linguistics professionals to reflect about teaching/learning in a broader sense, looking at the interactions in AL classrooms in a different manner, including silence, so that new contributions to the processes of knowledge building can be offered.

**Keywords:** Silence; Additional Language; Vygotskian Sociocultural Theory; Collaborative Task, Verbal Protocol.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1: Panorama das funções do silêncio.....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 2: Função cognitiva do silêncio.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 3: Função interativa do silêncio.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 4: Função social do silêncio.....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 5: A tríade das funções do silêncio.....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 6: Convenções do silêncio .....</b>	<b>81</b>
<b>Quadro 1- Protocolos verbais: Dupla 1.....</b>	<b>88</b>
<b>Quadro 2 - Protocolos verbais: dupla 2 .....</b>	<b>89</b>
<b>Quadro 3: Questionário – Dupla 1 .....</b>	<b>91</b>
<b>Quadro 4: Questionário – dupla 2.....</b>	<b>93</b>
<b>Quadro 5: Protocolos verbais silêncio da interlocutora – dupla 1 .....</b>	<b>94</b>
<b>Quadro 6: Protocolos verbais silêncio da interlocutora – dupla 2 .....</b>	<b>95</b>

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>4</b>
<b>2. PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL E O APRENDIZADO DE LÍNGUA ADICIONAL.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 O cultural e o social para Vygotsky.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Língua e cultura .....</b>	<b>14</b>
<b>2.3 A aprendizagem na TSC vygotkiana.....</b>	<b>18</b>
2.3.1 Internalização de artefatos simbólicos .....	19
2.3.2 Pensamento e linguagem.....	23
2.3.3 Formação de conceitos .....	25
2.3.4 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) .....	26
2.3.5 Andamento.....	28
2.3.6 Mediação e a aprendizagem de língua adicional .....	29
<b>2.4 Considerações sobre a TSC vygotkiana.....</b>	<b>31</b>
<b>3. SILÊNCIO E SILENCIAMENTO.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Sobre o silêncio .....</b>	<b>34</b>
<b>3.2 Sobre o silenciamento.....</b>	<b>43</b>
<b>3.3 Abordagem transcultural relativista do silêncio.....</b>	<b>56</b>
<b>3.4 Funções do silêncio .....</b>	<b>59</b>
3.4.1 Função cognitiva do silêncio.....	60
3.4.2 Função interativa do silêncio .....	61
3.4.3 Função social do silêncio.....	65
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 O contexto da pesquisa.....</b>	<b>70</b>
<b>4.2 Os participantes.....</b>	<b>72</b>
<b>4.3 Os procedimentos e instrumentos para a geração de dados.....</b>	<b>73</b>
4.3.1 Tarefas colaborativas .....	74
4.3.2 Protocolos verbais retrospectivos .....	76
4.3.3 Entrevistas, questionários e transcrições.....	79
<b>4.4 Os critérios para a análise de dados .....</b>	<b>81</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>84</b>
<b>5.1. Contextualização.....</b>	<b>84</b>
5.1.1 Dupla 1: MARIA e GABRIELE .....	84
5.1.2 Dupla 2: NICOLE e GISELE .....	85
5.1.3 A pesquisadora.....	86
<b>5.2 Sobre o próprio silêncio.....</b>	<b>87</b>
5.2.1 Protocolos verbais DUPLA 1:.....	87
5.2.2 Protocolos verbais DUPLA 2:.....	89
<b>5.3 Sobre o silêncio da interlocutora .....</b>	<b>91</b>
5.3.1 Questionários DUPLA 1:.....	91
5.3.2 Questionários DUPLA 2:.....	93
5.3.3 Protocolos verbais sobre o silêncio da interlocutora .....	94

<b>5.4 Índícios das funções de silêncio .....</b>	<b>95</b>
5.4.1 Índícios de função cognitiva do silêncio.....	96
5.4.2 Índícios de função interativa do silêncio .....	102
5.4.3 Índícios de função social do silêncio.....	106
<b>5.5 Discussão dos dados .....</b>	<b>109</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>130</b>
<b>Apêndice A .....</b>	<b>130</b>
<b>Apêndice B .....</b>	<b>132</b>
<b>Apêndice C .....</b>	<b>134</b>
<b>Apêndice D .....</b>	<b>135</b>
<b>Apêndice E.....</b>	<b>136</b>

# 1. INTRODUÇÃO

Nas aulas de língua adicional (LA)<sup>1</sup> normalmente almeja-se, em última instância, *falar* a língua nova. Pode-se pensar em falar num sentido amplo: dominar as quatro habilidades linguísticas tipicamente exploradas (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva). Mas pode-se também tratar a questão da fala no sentido da verbalização ou enunciação, como é o caso deste estudo. Ter competência suficiente para enunciar na LA é geralmente o maior objetivo das aulas de idiomas. Porém, observa-se que muitas pessoas costumam ficar mais caladas do que o desejado ou o esperado nesses ambientes tradicionalmente formados para a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximais (ZDPs)<sup>2</sup>. Estar em silêncio em aulas de língua é normalmente visto como uma condição problemática e contra-produtiva.

Contudo, anos atrás, na condição de aluna de inglês como LA, por muito tempo tive a sensação de não ser suficientemente competente para enunciar na língua nova. E este sentimento de desvalia fez com que, em muitos momentos, me visse em silêncio. Posteriormente, passei a observar que, em sala de aula, outras pessoas pareciam vivenciar sentimentos semelhantes e ter posturas silenciosas. Porém, observei também, que nem todas as vezes que me punha em silêncio era sinal de desengajamento ou falta de interesse. Assim, a questão do silêncio, bem como a noção de fala e participação em aula começaram a despertar, em mim, uma grande curiosidade, a qual passou a nortear meus estudos acadêmicos. Buscar um sentido para o silêncio nas interações entre as pessoas, em especial, nas salas de aula de LA, passou a ser alvo do meu interesse desde então.

Assim, a partir de o momento em que ingressei no curso de especialização, passei a investigar o tema. Embora inicialmente não tivesse me deparado com um grande número de estudos sobre o tópico, a literatura encontrada foi suficientemente encorajadora para que eu buscasse estudá-lo mais profundamente também no mestrado em linguagem nos anos seguintes.

---

<sup>1</sup> O termo Língua Adicional (LA) foi escolhido para a referência de uma ou mais línguas aprendidas em tempo posterior à(s) primeira(s).

<sup>2</sup> A ZDP será discutida em 2.3.4.

Um tempo depois, já no doutorado em Linguística Aplicada, deparei-me com uma quantidade bem mais significativa de artigos e livros os quais tratam do silêncio e muitos deles o relacionam com a sala de aula e até mesmo com a questão da aprendizagem de LA. Muitos desses estudos eram recentes, o que me leva a concluir que a temática passou a despertar mais interesse no universo acadêmico na última década. Entretanto, há tantas abordagens, linhas teóricas e metodológicas sobre o silêncio, que focar em apenas um viés e aprofundá-lo parece ser o grande desafio dos pesquisadores.

Depois de consultar diversas abordagens para o estudo do silêncio, foi definido que esta tese seria desenvolvida sob a ótica da teoria sociocultural (TSC) vigotskiana, especificamente focada no silêncio transcultural. Delimitar as questões metodológicas, as quais seriam necessárias para responder às perguntas de pesquisa, que atenderiam aos objetivos deste estudo não foi tarefa fácil, pois há muitas maneiras de se tentar responder às perguntas iniciais do estudo. Para que isso fosse feito, utilizou-se protocolos verbais, metodologia vastamente empregada por estudiosos que buscam compreender o que se passa na mente humana mediante registros verbalizados dos participantes.

Contudo, estudos acadêmicos que utilizam tais registros verbais sob o viés da teoria vigotskiana não foram facilmente encontrados. Porém, uma busca constante levou ao encontro de pesquisas fundamentais no apoio teórico-metodológico desta tese. Entrar neste outro universo, porém, ocasionou toda uma revisão dos objetivos principais do estudo, pois esta nova triangulação entre dados, teoria e metodologia não viria responder as questões inicialmente propostas. Ao invés disso, ela levou a uma reformulação das perguntas.

Assim, buscou-se preencher, ainda que parcialmente, uma lacuna bastante específica, que é o estudo do silêncio sob uma perspectivaêmica, na qual os silêncios das alunas que estavam engajadas em tarefas colaborativas foi analisado utilizando-se de protocolos verbais sob o viés da teoria sociocultural vigotskiana. Poucos estudos semelhantes a este foram encontrados na literatura até o momento atual. Tarefas colaborativas realizadas em pares são atividades bastante oportunas para que se observem interações que almejam a co-construção de sentido e

conhecimento, sendo que nelas se pode observar a fala e o silêncio dos participantes.

A próxima questão seria, então, o modo de estudar o silêncio de uma forma cientificamente confiável. A literatura demonstra que, com o intuito de investigar o que ocorre dentro da mente humana, utilizam-se largamente como ferramenta metodológica os chamados protocolos verbais (PV) sob a ótica do Processamento da Informação (PI). Almeja-se com isso descobrir o que se passa na mente do indivíduo mediante a verbalização do seu pensamento em momento concomitante ou retrospectivo ao evento em questão. Assim, os processos mentais dos participantes poderiam ser encaixados em determinadas categorias como modelos mentais.

Contudo, no viés proposto por este estudo, o qual está embasado na teoria sociocultural, questiona-se a possibilidade real de se acessar a mente humana e seus processos de forma fidedigna. Da mesma forma, impugna-se a pretensão de eliminar variáveis sociais e até mesmo a necessidade de excluir ou tentar suprimir fatores externos, como variáveis sociohistóricas dos participantes, visto serem elas extremamente intrínsecas na vida das pessoas, seja qual for o contexto estudado.

Tal fato nos leva a uma outra questão importante a ser examinada: o fato de que não se trata de analisar a mente por si só, mas sim as interações humanas, pois são nessas manifestações de interlocução que se pode analisar as enunciações, as quais estão, sim, relacionadas à mente, porém, na perspectiva sociocultural vigotskiana, não se pode afirmar que elas sejam uma fotografia idêntica ao que ocorre internamente no cérebro.

Entretanto, os inúmeros estudos os quais utilizaram PVs com base na teoria de PI (ERICSON, SIMON, 1993, 1998) não devem ser negligenciados enquanto inovação científica de uma época em que os estudos acadêmicos, mesmo nas áreas humanísticas, necessitavam estar fortemente ancorados em pressupostos passíveis de quantificação e classificações mais generalizáveis. A abordagem baseada em PI parece, portanto, buscar um viés mais tangível devido a esses pressupostos. Ao se descobrir o que se passa na mente, tendo o/a pesquisador/a determinados cuidados



para eliminar o máximo de variáveis externas possíveis, pesquisadores apoiados na teoria de PI buscam uma imagem mais “pura” ou menos contaminada dos processos internos da mente.

Portanto, os estudos fundamentados nesta perspectiva acreditam que seja possível acessar o pensamento de modo bastante fidedigno a partir da verbalização dos participantes. Ou seja, por este viés, as pessoas poderiam ser comparadas a computadores, os quais possuem mentes semelhantes a programas de software e o aparelho vocal humano seria visto como uma impressora capaz de imprimir de forma precisa o conteúdo interno da mente humana. Assim como a máquina, o sujeito poderia “imprimir” seu pensamento mediante a exteriorização de palavras, tanto por meio da fala quanto da escrita.

Já no viés da teoria sociocultural vigotskiana, a conexão entre pensamento e linguagem se dá de forma diferente. Vigotski não nega a correlação entre ambos. Porém, ele afirma que, assim como a nuvem e a chuva estão relacionadas, elas não são imagem fidedigna uma da outra. O pensamento seria metaforicamente comparado às nuvens, que possuem natureza caótica. Quando a água com formato de vapor é condensada, ela se transforma em chuva; ou seja, o pensamento revela-se mediante palavras que *tentam* traduzir o seu sentido na medida em que, ao perpassarem por um código linguístico, nele se encaixam para gerar uma lógica coerente e inteligível.

Sendo assim, neste estudo não se pretende investigar a mente humana propriamente dita para que o silêncio seja compreendido. Busca-se, acima de tudo, mediante os protocolos verbais das participantes, averiguar a sua perspectiva quanto aos momentos de silêncio evidenciados na sua interação com seus pares durante uma tarefa colaborativa, levando em consideração que o silêncio faz parte da língua e pode ser analisado somente por meio de interações.

Serão investigadas as seguintes questões:

1. Como as participantes explicam o uso do seu silêncio no contexto de sala de aula de LA durante a realização de uma tarefa colaborativa?

2. Como as participantes explicam o silêncio da sua interlocutora na interação em sala de aula de LA durante a realização desta mesma tarefa colaborativa?
3. Quais as funções de silêncio observadas durante essas interações?

Sobre o termo Língua Adicional, é válido justificar a sua escolha. Durante muito tempo, LE (Língua Estrangeira) foi a expressão usada pela maioria dos pesquisadores para referir-se a uma língua adicional, mas nos últimos anos o termo *língua adicional* ganhou espaço e, por razões ideológicas, prefiro este último. A expressão LE pode remeter à separação feita por alguns autores (em especial KRASHEN, 1982) entre esta e a chamada *segunda língua* (L2). A primeira seria aprendida em um país cuja língua não é oficialmente utilizada enquanto a segunda seria a língua aprendida no próprio país onde a língua é falada. Porém, as diferenças não param nesta instância. A problemática maior reside no fato de esta perspectiva basear-se na crença de que uma pessoa que aprende uma determinada língua em sala de aula em um país onde ela não é primariamente falada, não terá condições de utilizá-la de forma tão eficiente quanto aqueles que a aprendem de forma implícita em um país onde ela é utilizada como primeira língua (L1). Tal pressuposto remete também à questão de uma fala – e falante – ideal, que seria a do falante nativo, ambos inexistentes. Por este motivo, prefiro utilizar o termo língua adicional para tratar da língua aprendida em um tempo cronológico posterior à primeira.

De forma semelhante, opto por não utilizar a expressão língua materna (LM) ao referir-me à primeira língua aprendida. O termo materna por si mesmo remete à mãe, o que em geral, é carregado de sentido valoroso positivo e mesmo que não o fosse, é de todo modo, ideológico. A primeira língua não deve ser relacionada à língua da mãe, tampouco à língua “boa”, ou àquela língua a qual nos traz mais conforto psicológico, pois isso necessariamente implica inferir que as demais não têm condições de sê-lo. Está também relacionada àquela língua a qual não se pode escolher, embora se saiba que nem sempre seja dessa forma. Em diversos casos, como no das comunidades multilíngues, é possível que o sujeito deliberadamente eleja a sua “língua materna” (RAJAGOPALAN, 2011).

Segundo Leite (1996, p. 229) atribuir a uma língua o nome de *materna* implica

em conceder a ela o estatuto de matéria fundadora do psiquismo, mas não significa que seja, necessariamente, a língua falada pela mãe. Assim, “nomear uma língua como materna não designa a língua que a mãe fala, (...) mas aponta para a condição de estruturação psíquica de um sujeito, isto é, indica que a língua é o fundamento da constituição subjetiva.” (LEITE, 1996, p. 228) Naturalmente, a língua faz parte da linguagem, mas e nos casos em que duas ou mais línguas são faladas com a criança desde o nascimento? Se partíssemos do pressuposto de que “mãe só tem uma”, então a língua deveria ser também apenas uma para que fosse reconhecida a sua legitimidade. A partir dessa concepção, as demais línguas pareceriam não ter tanta importância e não seriam consideradas genuínas.

Além disso, ditados populares brasileiros como “mãe é mãe” ou “mãe só tem uma” já nos remetem a uma ideia de que a maternidade é algo fixo, imutável, a qual não se escolhe, além de uma série de outras atribuições valorosas relacionadas à bondade, todas as quais não estão necessariamente relacionadas à L1. Tais crenças são aprendidas e atribuídas. No Brasil, onde se fala a língua do colonizador como língua oficial, nacional, primeira, geralmente é a única língua falada pelos pais, associando-se a primeira língua à maternidade. Porém, pelos motivos acima mencionados, opta-se por referir a ela simplesmente como *primeira língua*. A questão cronológica é o único fator levado em consideração ao referir-me a ela, para que outros elementos sejam excluídos de sentidos valorosos nem sempre apropriadamente atribuídos.

Dito isso, passa-se a explicar como esta tese está organizada. Inicialmente, princípios da teoria sociocultural da aprendizagem são levantados neste estudo. Assim, algumas das principais concepções da teoria vigotskiana e a sua leitura a partir de estudiosos da área são referidas. Neste capítulo inicial, língua e cultura são também relacionadas devido à relevância do tema para a teoria de base deste estudo. No capítulo seguinte, o silêncio e o silenciamento são explorados mediante a referência a princípios teóricos acerca de ambos relacionados à aprendizagem de línguas. Posteriormente, questões de ordem metodológica são explanadas a fim de melhor contextualizar a pesquisa, descrever as ferramentas utilizadas e o percurso eleito com o objetivo de responder às questões de pesquisa acima citadas. Depois disso, os dados gerados são expostos, analisados e discutidos à luz da teoria

sociocultural. Por fim, considerações são feitas no intuito de se comentar pontos salientes do estudo.

## 2. PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL E O APRENDIZADO DE LÍNGUA ADICIONAL

Este estudo apoia-se na teoria sociocultural (TSC) vygotskiana, tendo como foco a aprendizagem de línguas adicionais, sendo fundamentado na teoria psicológica de como ocorre a construção de conhecimento sustentada por Vygotsky. Para que se possa compreender adequadamente esta teoria, é preciso que, inicialmente, estejam claras as concepções de Vygotsky quanto aos termos *cultura* e *social*.

### 2.1 O cultural e o social para Vygotsky

Primeiramente, seria relevante enfatizar o sentido da palavra *social* atribuído por Vygotsky em seus estudos. Partindo de concepções antropológicas, o termo *social* por ele referido contempla muito mais do que as relações em sociedade ou as interações face-a-face com o interlocutor. A palavra refere-se a um entendimento que exclui tudo o que é biológico ou natural. Enquanto seres humanos inseridos em contextos socioculturais desde o nosso nascimento, pouco temos consciência do quão adquirido é o nosso entendimento de mundo; ou como diria o próprio Vygotsky, o quão mediada é a nossa relação com o mundo. Desde os nossos desejos, crenças, ideias, modo de vida, normatizações sociais, regras de conduta, etc., são influenciados por este *social* maior adquirido socioculturalmente a partir da nossa relação com o mundo mediada por artefatos culturais oriundos da nossa condição sócio-histórica, das nossas heranças culturais e das nossas experiências pessoais.

Como forma de elucidação, imaginemos, por exemplo, uma criança do sexo feminino nascida no sul do Brasil no ano de 1990, de classe média, levando em consideração todas as suas concepções de família, modo de vestir, de se comportar e assim por diante. Ela terá uma série de características as quais passam a identificá-la e a situá-la no mundo, mesmo que a sua identidade seja dinâmica e mutável. Agora, hipoteticamente, comparemos esta primeira menina com uma outra criança (biologicamente semelhante e, portanto, com o mesmo potencial originário de desenvolvimento), nascida na China, igualmente de classe média, no ano de 1890, desprovida dos mais diversos recursos provenientes do conhecimento

científico atual. Ela também teria uma série de características as quais a situariam no mundo (o que é, o que possui, o que gosta, o que acredita, etc.) Do ponto de vista biológico, ambas possuem, potencialmente, as mesmas condições de desenvolvimento. Tratam-se de países diferentes, épocas diferentes, sociedades diferentes, crenças culturais e religiosas distintas, condições (ferramentas físicas e psicológicas) diferentes, e portanto, ambas utilizariam diferentes artefatos de mediação com o mundo.

Essas duas meninas possuem, portanto, ao nascer, o mesmo potencial de desenvolvimento, mas o contexto sociohistórico o qual estão inseridas terá imensurável influência sobre quem essas pessoas serão, como se comportarão, quais normas de conduta seguirão, etc. Ainda que se possa transgredir normas culturais tradicionais, elas estão situadas em contextos diferentes e possuem influências externas (sociais) distintas. Não nos damos conta das nossas heranças socioculturais, pois isso seria como o peixe dar-se conta da água que o circunda.

O sociocultural a que Vygotsky se refere é este “tudo” que transpassa o que é biológico e que é aprendido e passado adiante por incontáveis gerações e o qual confundimos com o natural. Segundo o antropólogo americano Sidney Mintz (1982), cultura pode ser definida como:

Uma propriedade humana ímpar, baseada em uma forma simbólica, ‘relacionada ao tempo’, de comunicação, vida social, e a qualidade cumulativa de interação humana, permitindo que as ideias, a tecnologia e a cultura material se ‘empilhem’ no interior de grupos humanos.” (MINTZ, 1982, p. 223)<sup>3</sup>

Esta é considerada uma das mais apropriadas definições antropológicas de cultura até o momento. Nesse sentido, ao contrário do que se tende a acreditar, a teoria vygotkiana de aprendizagem é uma teoria psicológica e não sociológica, pois não se tratam de princípios teóricos a respeito da organização da sociedade, mas sim, de como o ser humano, enquanto indivíduo, aprende e se desenvolve. Assim, cultura seria esta totalidade de concepções ideológicas acerca das mais diversas instancias, e que está situada em um tempo e um espaço, mas que é, concomitantemente, transitável entre pessoas, comunidades e gerações.

---

<sup>3</sup> “*Culture is defined as a uniquely human property, one based on a symbolic, ‘time-binding’ form of communication, social life, and the cumulative quality of human interaction, enabling ideas, technology, and material culture to ‘pile up’ within human groups.*” (tradução da própria autora)

Segundo Kramsch (1998, p. 6) cultura e natureza necessitam uma da outra, mas a natureza é penetrada pela cultura, o que seria basicamente a socialização ou aculturação. Normas de etiqueta social, expressões de polidez, e apropriação acerca do que deve ou não ser feito em determinadas situações, moldam o comportamento mediante a educação parental, escolar, treinamento profissional e outros. O uso da língua escrita é também moldado e socializado mediante a cultura. Trata-se de ter discernimento sobre o que é considerado apropriado escrever, para quem, em quais circunstâncias, como também o gênero mais adequado, pois estes são determinados por convenções sociais. Da mesma forma, os sentidos do silêncio também são culturalmente determinados. Isso faz parte do ritual invisível imposto pela cultura sobre os usuários da língua. Assim, de modo sucinto, cultura também pode ser entendida como todas essas normas aprendidas e cultivadas nas sociedades. Em poucas palavras, Mintz (1982) afirma, de forma reduzida, que cultura é “comportamento mediado por símbolos.”

Entretanto, a temática natureza versus cultura não parece estar perto de um consenso entre autores. Diversos deles discordam quanto à origem da concepção de sujeito, identidade, cultura, aprendizagem, entre outros, e quanto à influência da cultura sobre a natureza. Alguns creem que todas as instâncias do nosso ser estão biologicamente programadas e determinadas desde antes do nosso nascimento. É preciso simplesmente esperar o momento ideal, ou seja, um determinado ponto de maturação biológica, para que o ser humano seja considerado hábil para desenvolver certas habilidades, como as intelectuais, por exemplo.

Por outro lado, há aqueles que creem que, embora haja evidentemente a necessidade de um aparato biológico com um potencial de funcionamento saudável, é fundamental a presença de estímulos externos, e socioculturais, para que o ser humano se desenvolva. E ao se aprender uma nova língua, incorporamos a ela a(s) cultura(s) a ela relacionada(s). A perspectiva sociocultural de aprendizagem alinha-se ao segundo grupo.

Por estarmos inseridos na nossa cultura e sociedade, geralmente temos pouca consciência sobre essa concepção maior do termo social, e devido a essa automatização, tendemos a crer que o que é aprendido ao longo da vida seja uma

condição inata/natural. Se assim o fosse, as nossas características enquanto seres sociais seriam também universais (seriam iguais para qualquer ser humano sob quaisquer circunstâncias e contexto sociohistórico), e portanto, invariável, tendo pouco a ver com o tempo e o espaço.<sup>4</sup> Contudo, sabe-se que isso não condiz com a realidade. Com base no exemplo anteriormente trazido, caso essas duas meninas tivessem nascido em épocas e locais mais aproximados, os seus artefatos culturais seriam potencialmente muito mais semelhantes, desde que ambas tivessem o aparato mental saudável.

Desse modo, na teoria sociocultural, cultura não é vista no sentido restrito de tradições e folclore, tais como especificidades alimentares e de vestimenta de um povo. Ao invés disso, a expressão *cultural* imersa no termo *sociocultural* refere-se a essa totalidade do comportamento humano mediada por símbolos que é absolutamente situada em tempo e espaço únicos. Além disso, nota-se que, para Vygotsky (1987), a língua é o artefato cultural mais importante que há. Assim, vejamos a seguir algumas noções sobre a relação entre língua e cultura.

## 2.2 Língua e cultura

A respeito de artefatos criados pelas culturas, Kramsch (1998, p. 8) afirma que existem duas formas básicas de se compreender cultura, que seriam na instância social (sincrônica) e histórica (diacrônica). Estas duas instâncias juntas formam o chamado contexto sociocultural dos estudos de língua. Além destas, adiciona a autora, existe também outra instância: a da imaginação. Sendo assim, comunidades discursivas não são compostas somente por fatos e artefatos reais, mas também pela nossa imaginação.

A busca pelo sentimento de pertencimento talvez seja uma questão-chave na compreensão dos motivos pelos quais as pessoas procuram encaixar-se em

---

<sup>4</sup> É fato sabido atualmente que as modificações biogenéticas da espécie humana, tais como raça e outras características fenotípicas, sofreram modificações geográfico-adaptativas ao longo de milhares de anos a fim de preservação da espécie. Portanto, dependendo da época histórico-evolutiva e a região geográfica, havia distinções biológicas entre as pessoas. Contudo, o próprio fato de nossas características biológicas/fenotípicas terem se adaptado às diferentes condições oferecidas pelas distintas regiões do planeta, corrobora com a noção de que o nosso desenvolvimento biológico também é oriundo das condições sociohistóricas nas quais estivemos inseridos.



estereótipos (BAUMAN, 1998). Estão atrás de um local imaginário que leve ao conhecido, ao conforto, à segurança psicológica. A esse respeito, Kanno e Norton (2003) e Darwin e Norton (2014) afirmam que fantasiamos a respeito de comunidades, as quais são, na verdade frutos da nossa imaginação apoiadas por estereótipos transmitidos pela cultura.

As comunidades imaginadas são grupos de pessoas, as quais não nos são imediatamente alcançáveis e acessíveis, com as quais nos conectamos através do poder da nossa imaginação. Kanno e Norton (2003) afirmam ainda que essas ligações imaginadas podem ser tanto temporais quanto espaciais. Para ilustrar, Kramsch (1998, p. 8) cita Shakespeare e Dickens como inseparáveis do imaginário cultural dos cidadãos londrinos. Ou seja, ao se ouvir ou ler a respeito deles, são imediatamente associados a elementos da cultura inglesa, ainda que eles possam ter muito poucas características do estereótipo britânico. Devido a isso, a língua se torna muito mais relacionada ao passado, ao presente, à cultura e ao imaginário humano do que se possa crer. Dessa forma, a ideia que uma comunidade tem acerca de uma determinada cultura está mais arraigada a um ideal imaginado com o qual as pessoas buscam uma identificação do que à realidade.

Além disso, Kanno e Norton (2003, p. 241) explicam que o que pensamos serem nações, na verdade são comunidades imaginadas, pois mesmo os membros das menores nações, nunca conhecerão de fato a maioria dos seus conterrâneos. Tampouco os encontrarão em alguma oportunidade, ou sequer ouvirão falar deles. Ainda assim, permanece nas mentes humanas a fantasia de uma imagem de comunidade bem conhecida. Assim, imaginando que somos ligados aos nossos conterrâneos em termos de tempo e espaço, temos uma sensação de comunidade, apesar de nunca termos de fato conhecido essas pessoas.

Portanto, o ser humano utiliza ferramentas tanto físicas quanto simbólicas para interpretar e interagir com o mundo, independentemente de sua percepção acerca da cultura enquanto nação ser mais próxima da realidade ou imaginada. Lantolf (2000, p. 3) argumenta que dentre estas ferramentas simbólicas podem ser incluídos os números, a música, a arte, e especialmente, a língua.

Do mesmo modo que ocorre com as ferramentas físicas, o ser humano utiliza

artefatos simbólicos para estabelecer relações mediadas, ou indiretas com o mundo. Para Vygotsky, a tarefa da psicologia é a de entender como a atividade mental e social humana se organiza mediante artefatos culturalmente construídos. O autor afirma:

O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VYGOTSKY, 2002, p. 73).<sup>5</sup>

Lantolf e Thorne (2007, p. 201) asseguram que a língua é o mais poderoso artefato cultural humano existente e ela é usada para mediar a sua conexão com o mundo, uns com os outros e consigo mesmo. Os autores lembram também que a língua tem a capacidade de nos libertar das circunstâncias do nosso ambiente imediato e nos capacita a pensar sobre as entidades e eventos que ocorrem ao nosso redor, o que inclui entidades que não existem no mundo real, como, por exemplo, um edifício sendo planejado por um arquiteto.

Nesse sentido, as ferramentas físicas ou simbólicas medeiam a nossa relação com o mundo, promovendo condições para a operação de novas funções psicológicas. Joan Kelly Hall (2001, p. 25) afirma que, mediante repetidas participações em atividades comunicativas com membros mais capazes do nosso ambiente sociocultural, aprendemos não somente a gramática, conteúdos lexicais e estruturais da língua, mas também como desempenhá-los com as nossas próprias palavras.

Além disso, Hall (2001, p. 26) afirma que substanciais pesquisas concernentes ao desenvolvimento da primeira língua em uma série de contextos culturais provam que o desenvolvimento possui uma natureza social.

Sobre o modo como o ser humano conduz a sua vida social, Kramsch (1998, p. 3), afirma que a língua é o principal modo pelo qual o ser humano administra a sua

---

<sup>5</sup> “Any function in the child’s cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category... Social relations or relations among people genetically underlie all higher functions and their relationships.” (tradução da própria autora)

vida social e, quando utilizada para a comunicação, se relaciona à cultura de modos diversos. Assim, língua e cultura são inseparáveis. A autora também explica que a língua expressa a realidade cultural humana, pois ao enunciar, o ser humano se utiliza de palavras que se referem a experiências que possui em comum com os demais. Do mesmo modo, as palavras também refletem atitudes, crenças, pontos-de-vista, os quais também são comuns a outros.

Entretanto, enfatiza a autora, os membros de um grupo social não somente expressam experiências, como também criam experiências através da língua. O modo como as pessoas usam a língua falada ou escrita por meio de diversas mídias cria significados compreensíveis para o grupo aos quais pertencem, como através do tom de voz, sotaque, estilo de conversa, gestos e expressões faciais. E é neste sentido que a língua engloba a realidade cultural. A língua, portanto, é fruto da cultura sem deixar de ser, por outro lado, criadora de cultura, no seu sentido mais genérico. A língua é ferramenta utilizada para a expressão de elementos da cultura, como também é transcendente à própria cultura.

Além disso, Kramsch (1998, p. 3) mantém ainda que a língua é um sistema de signos que é visto como tendo o seu próprio valor cultural. Falantes identificam-se uns com os outros através do modo como usam a língua; eles veem a língua como um símbolo da sua identidade social. Nesse sentido, pode-se dizer que a língua simboliza a realidade cultural. Assim, nota-se que a realidade cultural de uma comunidade é também expressa pelos seus signos linguísticos, os quais estão intrinsecamente relacionados à sua cultura.

Dessa maneira, na teoria sociocultural todos os objetos, sejam eles materiais ou simbólicos, criados pelo homem, são considerados artefatos. Os artefatos têm o potencial de ser um instrumento de mediação. Contudo, nem todo artefato é necessariamente um instrumento de mediação. Seu potencial para tal só se realiza através de seu uso e da concretização da sua potencialidade. (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011; LANTOLF; THORNE, 2006).

Desse modo, língua e cultura estão fortemente imbricadas uma com a outra. E a teoria sociocultural baseia-se na noção de língua enquanto artefato cultural e

cultura no sentido antropológico de propriedade simbólica humana relacionada com o tempo, sendo ela pertencente a grupos humanos (MINTZ, 1982). Tendo isso em mente, a seguir, será tratado o modo como a aprendizagem ocorre, conforme a teoria vygotskiana.

### **2.3 A aprendizagem na TSC vygotskiana**

Para Vygotsky (2005), a linguagem, assim como os demais artefatos culturais usados para mediar a nossa relação com o mundo, não são inatos. Temos apenas uma disposição orgânica para isso, a qual nos oferece condições de desenvolvimento desde que, entre outras condições, os estímulos sociais nos sejam oferecidos. Para nos desenvolvermos, segundo o autor, é preciso antes termos contato mediado com o mundo externo (VYGOTSKI, 2007, 2008).

Dessa forma, a maturação biológica é fator secundário no desenvolvimento humano. Vygotsky (2007) critica o fato de alguns estudiosos fazerem analogias à botânica na sua descrição do desenvolvimento infantil. Além disso, muitos experimentos com animais mantiveram os mesmos princípios ao passarem a estudar crianças, fato também repudiado pelo autor. Em linhas gerais, Vygotsky (2007, p. 90) critica três grandes posições teóricas: 1) o desenvolvimento como independente do aprendizado (a maturação é vista como pré-condição para o aprendizado, mas nunca como resultado dele), por exemplo, a teoria piagetiana do desenvolvimento psicológico infantil; 2) o aprendizado igual ao desenvolvimento (a redução do processo de aprendizado a mera formação de hábitos), como acreditam os comportamentalistas; 3) a combinação das duas anteriores (o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, mas relacionados, em que cada um influencia o outro).

É basicamente por este motivo que Vygotsky (2005) critica Piaget. O próprio autor russo reconhece que Piaget revolucionou o estudo da linguagem e do pensamento infantil, pois rompeu com concepções errôneas comumente reconhecidas na sua época, como crer que crianças eram simplesmente adultos em

miniatura. Contudo, Vygotsky se contrapôs fortemente à abordagem positiva<sup>6</sup> de Piaget. O método do biólogo suíço baseia-se fundamentalmente nos seus estudos empíricos, que foram realizados prioritariamente com seus próprios filhos, os quais eram crianças europeias, brancas e de classe alta. Assim, para Vygotsky (2005) suas conclusões não poderiam ser aplicadas universalmente a todas as crianças.

Apesar disso, Piaget focou em processos evolutivos infantis, o que foi visto por Vygotsky com bastante apreciação. A diferença é que as fases evolutivas do desenvolvimento psicológico infantil para Piaget eram consequência natural de uma determinada fase (maturação) biológica anterior à aprendizagem. E para Vigotski o desenvolvimento se dá pelo caminho reverso. Primeiro a criança recebe os devidos estímulos e, só então, ela se desenvolve psicologicamente.

Nesse sentido, para Piaget a primeira fala da criança é a egocêntrica e posteriormente há a fala social (do individual para o social), enquanto que, para Vygotsky, o conhecimento todo se inicia na fala social (intersíquica), passando pela fala egocêntrica (transição) e depois para a fala interior (intrapíquica). Assim, para Vygotsky, construímos conhecimento mediante uma instância inicialmente social para posteriormente tornar-se psicológica.

### **2.3.1 Internalização de artefatos simbólicos**

Os artefatos simbólicos, como a linguagem, são interiorizados num processo chamado de internalização. Dessa forma, mediante a interação com o meio social (atividade interpsicológica) o indivíduo passa pela internalização para mediar processos cognitivos tais como a memória e a organização do pensamento (atividade intrapsicológica). Assim, a internalização, de acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2011), seria o processo pelo qual sistemas simbólicos adquirem status psicológicos, favorecendo uma maior organização e controle da atividade mental e possibilitando a realização de atividades práticas no mundo material. Este processo é ocasionado pela busca do indivíduo por regular o seu próprio comportamento para

---

<sup>6</sup> Refere-se a uma abordagem a qual focaliza em características que as crianças já possuem e não nas que lhes falta (VIGOTSKI, 2005, p. 11)

resolver problemas. (VYGOTSKY, 1978, 1986, 1987, 2003; LANTOLF, 2006; LANTOLF; THORNE, 2006, LEE, 2008).

Usar a linguagem torna possível que a criança regule a tarefa proposta e o seu comportamento. Assim, ela consegue manter a sua atenção, planejar o seu comportamento. Com o auxílio da linguagem, o indivíduo é capaz de reorganizar o campo visual-espacial e criar um campo temporal, no qual consegue perceber mudanças geradas por atividades passadas. É nesse sentido, portanto, que a pessoa se torna tanto o sujeito quanto o objeto do seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1978, 2003).

Aljaafreh e Lantolf (1994) apontam para cinco níveis de internalização do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico. No primeiro nível, o aluno não consegue perceber ou corrigir o erro mesmo com intervenção. No segundo nível, o aprendiz toma consciência do erro, mas não consegue corrigi-lo, mesmo com intervenção, o que exige ajuda explícita. No terceiro nível, o aprendiz é capaz de notar e corrigir um erro, porém, somente com o auxílio do outro. No quarto e penúltimo nível, o aprendiz percebe e corrige um erro com *feedback* mínimo e passa a assumir responsabilidade pela correção do erro. E finalmente, no quinto nível, o aprendiz torna-se mais hábil para usar a língua em vários contextos, sendo capaz de notar e corrigir seus próprios erros sem o auxílio do outro.

Dessa forma, no sistema de internalização, a fala social que ocorre entre o maior conhecedor e o aprendiz transforma-se em fala interior para regular seu próprio comportamento nas tarefas seguintes. Frente a tarefas complexas, a fala interior surge como fala privada para auxiliar a pessoa a controlar suas atividades cognitivas.

Nesse sentido, juntamente com o pensamento, o planejamento e a coordenação de ações de transformação do ambiente sociocultural, a linguagem é um potente instrumento de mediação e regulação da cognição e do comportamento no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, para que a linguagem possa mediar o processo de internalização, ela mesma precisa ser

internalizada, passando de artefato simbólico a psicológico (VYGOTSKY, 1987; JOHN-STEINER; PANOFSKY; SMITH, 1994; LANTOLF, 2006).

A fala social é a fala mais primitiva da criança. Já a fala egocêntrica é um estágio transitório na evolução da fala social para a interior (VYGOTSKI, 2005, 2007). A partir das ações intencionais da criança, a fala egocêntrica vai, progressivamente, tornando-se apropriada para planejar e resolver problemas. A fala interior nos adultos representa o pensar por si próprio e desempenha a mesma função que a fala egocêntrica nas crianças.

Além destas, Vygotsky (2005) cita a fala comunicativa, termo que ele elege para diferenciar da fala socializada de Piaget e a qual exerce uma função social. Portanto, a origem do pensamento está no social. Ao tratar do desenvolvimento psicológico, ele explica que este processo de transição do externo para o interno é composto inicialmente pela fala social, que precede a fala egocêntrica que, por sua vez, antecede a fala interior (VYGOSTKI, 2005, p. 164). Portanto, Vygotsky crê que tudo se inicia a partir do social.

A fala social, que pode ser entendida como a atividade interpessoal, é incorporada pela criança que passa a usá-la como fala egocêntrica, ou fala intrapessoal, como um modo de controlar e planejar as suas ações. A fala une, portanto, atribuições de interação social e de cognição. Com a privatização da fala, os processos mentais superiores emergem no plano interior e, dessa forma, as aptidões biológicas são organizadas em uma mente socioculturalmente mediada (VYGOTSKY, 1986).

No início, não há uma clara diferença para a criança entre a fala direcionada para si e a fala orientada para os outros (VYGOSTKY, 1986). Com o crescente isolamento desta “fala para si mesma”, a linguagem infantil perde a sua vocalização e torna-se uma fala interior. O declínio da vocalização da fala privada indica que está ocorrendo o processo de desenvolvimento da abstração do som. Assim, a criança passa a ter pensamento sobre as palavras enquanto deixa de pronunciá-las. Neste processo, a fala egocêntrica perde a sua forma linguística e transforma-se na fala interior.

Para Vygotsky (1987), a fala interior é constituída de puro significado, o qual não é observável. Ela é produzida por significados generalizados, desenvolvidos pela cultura (por exemplo, *sense* quer dizer sentido em português) assim como pela representação única e singular desses sentidos em uma experiência de comunicação.

Frente a tarefas que ofereçam desafios de âmbito cognitivo, a fala interior é exteriorizada através da concretização da fala. Já nos adultos, estimulados ao desafio de determinadas tarefas, essa fala reaparece em busca de autorregulação sobre o comportamento e, segundo Flavell (1966), é chamada de fala privada. Trata-se da fala autodirecionada que a pessoa utiliza, normalmente, ao deparar-se com uma tarefa que a desafie cognitivamente ao tentar regular o comportamento a fim de resolver problemas (DIAZ; BERK, 1992; FLAVELL, 1966; VYGOTSKY, 1978, 1986; LANTOLF, 2006; LANTOLF; THORNE, 2006; PINHO, 2009; PINHO; LIMA, 2010).

Lee (2008) conceitualiza a autorregulação como a regulação voluntária internamente orientada a qual demonstra que o aprendiz é capaz de ter um funcionamento autônomo. A internalização possibilita que a pessoa chegue à autorregulação. De acordo com Wertsch (1979) a autorregulação infantil ocorre em três fases: a regulação do objeto; a regulação pelo outro e, finalmente, a própria autorregulação. Na primeira fase, a criança não consegue manter a sua atenção de maneira focada. Posteriormente, na fase de regulação pelo outro, o indivíduo depende do apoio e orientação de um adulto para a realização de uma tarefa.

Por fim, na fase de autorregulação, o indivíduo é capaz de controlar o seu comportamento físico e verbal, não mais desviando a sua atenção com características irrelevantes do ambiente. Além disso, ele não precisa mais da ajuda integral de outras pessoas mais experientes. Na última fase, a fala se torna um instrumento dialógico interno como uma maneira de o aprendiz lidar com o desafio de aprimorar a sua performance nas tarefas que exigem uma competência superior à sua no momento presente.

No processo de uso da linguagem como instrumento de mediação, primeiramente, a fala acompanha a ação e, depois, passa a complementar o



comportamento infantil. Enfim, a fala se apresenta como uma função autorregulatória. Segundo Vygotsky (1978, 1986); Dias; Berk (1992), a fala egocêntrica surge como o canal principal para a internalização de funções obtidas nas formas sociais de atividade, colaboração e comportamento. Desse modo, a fala egocêntrica passa a ser um instrumento de mediação para controlar o ambiente externo, o outro e, por fim, ela serve também como instrumento autorregulatório.

Ao se estudar o pensamento verbal ou fala interior, pode-se melhor compreender a relação entre o pensamento e a linguagem. Para que se possa observar o pensamento verbal, seria necessário examinar a relação entre a fala externa e a interior; ou seja, a fala privada, que pode também ser entendida como o pensamento comunicado. De acordo com Pinho (2013), a fala privada seria a externalização da fala interior nas suas funções de planejamento e regulação do comportamento. Portanto, abordar a fala interior, que é uma fala inaudível, a partir da fala privada, tem como vantagem a possibilidade de observá-la, pois ela é vocalizada. Assim, é relevante compreender as funções da fala, para Vygotsky, para que se possa melhor compreender como de fato as pessoas aprendem.

Para Vygotsky (2007), o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Além disso, para o autor, o aprendizado não é igual a desenvolvimento; ele resulta em desenvolvimento mental (p. 103). Sendo assim, “o progresso do desenvolvimento é mais lento do que o da aprendizagem; disso resultam as ZDPs.” (VYGOTSKY, 2007, p. 103) Além disso, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. (VYGOTSKY, 2007, p. 104).

### **2.3.2 Pensamento e linguagem**

De acordo com Vygotsky, ao verbalizarmos, estamos ao mesmo tempo interferindo no nosso pensamento. Assim, a relação entre pensamento e linguagem é uma via de duplo sentido. Ao enunciar, o ser humano está também se desenvolvendo cognitivamente. Por isso, é válido aqui trazer essa noção da relação

entre pensamento e linguagem, visto ser diferente das abordagens cognitivistas, as quais possuem uma maioria esmagadora de pesquisas na área acadêmica.

No viés sociocultural, a língua é uma ferramenta que permite a nossa mente se engajar em uma série de novas operações e manobras (VYGOTSKY, 1987). Swain (2006, p. 7) afirma também que a verbalização medeia a articulação da cognição e tem também o poder de influenciá-la. Ou seja, a verbalização transforma o pensamento e solidifica sentidos.

Por outro lado, os inúmeros estudos que utilizaram abordagens cognitivistas como base teórica (ERICSON, SIMON, 1993, 1998) entendem que a linguagem reflete o pensamento tal como um espelho reflete identicamente uma imagem. Eles buscam investigar o que se passa na mente humana. Assim, os pesquisadores dessa abordagem evitam o máximo de variáveis externas possíveis, pois buscam uma imagem mais idêntica (ou o máximo possível) dos processos internos da mente.

Sendo assim, os estudos fundamentados nesse viés acreditam que seja possível acessar o pensamento de modo fiel a partir da verbalização. Ou seja, por esta perspectiva, as pessoas poderiam ser comparadas a um computador, o qual possui uma mente semelhante a programas de software e a verbalização seria vista como uma impressora hábil para imprimir de forma exata o conteúdo interno da mente (SMAGORINSKY, 2001).

Embora haja uma inter-relação entre linguagem e pensamento, no viés da teoria sociocultural vygotskiana, isso se dá de forma diferente. O pensamento revela-se mediante palavras que *tentam* traduzir o seu sentido na medida em que, ao perpassarem por um código linguístico, nele se encaixam para gerar uma lógica coerente e inteligível. Ou seja, no momento da verbalização, o pensamento reveste-se de uma gramática norteadora, transformando-se em palavras, as quais por sua vez, influenciam o pensamento original. Assim, na perspectiva sociocultural, pensamento e linguagem são mutuamente interferentes um no outro. Tal pressuposto indica a inviabilidade de se acessar a mente e seus processos de

pensamento de modo fixo e fiel, visto que os processos mentais internos estão, por natureza, despidos de códigos linguísticos.

### **2.3.3 Formação de conceitos**

Hall (2001, p. 25) afirma que, recentemente, as percepções teóricas e as investigações sobre o aprendizado de línguas visto pela ótica de diversas disciplinas têm se ampliado e transformado o nosso entendimento acerca do tópico de várias maneiras. Nas palavras da autora: “conceitualizações atuais são baseadas na premissa de que muito do nosso conhecimento linguístico, social e cognitivo está intimamente ligado a nossa participação prolongada e aprendizado ativo em eventos e atividades socioculturais.” (HALL, 2001, p. 25).

Para que o aprendizado de fato ocorra, Vygotsky (2005, p. 104) afirma que é preciso que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos se unam. O autor explica que os conceitos científicos não são meras conexões associativas oriundas da memória. Tampouco se tratam de meros hábitos mentais. Ao ser expresso por uma palavra, um conceito torna-se um ato de generalização.

Isto não significa dizer que os significados não evoluam. Ao contrário, a palavra normalmente é substituída por um conceito mais elevado que o anterior e assim sucessivamente. Para que isso ocorra é necessário que haja uma atenção deliberada; ou seja, aprender é um ato ativo. É preciso que se dirija até o conhecimento e que não se assuma uma posição puramente passiva no processo de aprendizagem. Portanto, que é a partir de um confronto originário dos conceitos espontâneos que os conceitos científicos se formam.

Vygotsky (2005, p. 108) afirma que, para que seja possível a formação de conceitos científicos, é necessário que o conhecimento chegue à generalização. O autor enfatiza que este processo ocorre de forma consciente. Ele explica: “a consciência significa generalização (...) que implica a existência de uma série de conceitos subordinados” (p. 115). Ou seja, o que acontece é uma hierarquização de conceitos de modo que haja diferentes níveis de generalidade. A palavra *gato*, por

exemplo, está subordinada hierarquicamente à palavra *felino*, que compreende outros animais além do gato. *Felino*, por sua vez, insere-se na subclassificação dos *mamíferos*, e assim por diante.

Dessa forma, segundo Vygotsky (2005, p. 135) é a partir de um confronto originário dos conceitos espontâneos – que seriam aqueles trazidos a partir de uma situação concreta, da vida cotidiana – que os conceitos científicos se formam. Isto se dá com o auxílio de uma mediação. Além disso, o teórico explica que o aprendizado de um conceito científico é um processo consciente que implica transferir uma operação mental para o plano da linguagem.

Assim, considerando-se que o aprendizado ocorre a partir de ações propositais do sujeito (VYGOTSKY, 2007), e que há um momento em que a fala e a atividade prática convergem – quando a fase pré-linguística do pensamento e a fase pré-intelectual da fala se unem (VYGOTSKY, 2007 p. 12) – conclui-se que é nesta situação que a pessoa demonstra saber o que está falando e fala o que sabe. Para o autor, este é o momento mais importante do desenvolvimento infantil. É nesta ocasião, portanto, que a criança torna-se consciente do que aprendeu, apodera-se do seu conhecimento e melhor se utiliza da fala na sua primordial função que é, para ele, a da comunicação (VYGOTSKY, 2005, p. 23).

#### **2.3.4 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**

Portanto, a apropriação de um conceito formal se dá no plano da consciência, de forma deliberada e ativa, mas mediada, tendo como base a mútua influência e convergência existente entre os conceitos espontâneos e os científicos. Isto ocorre com o auxílio de uma mediação em uma simbólica zona de crescimento, a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) em que, através do auxílio de uma mediação, o conhecimento potencial do aprendiz tem a capacidade de torna-se real.

É nesta zona, a ZDP, que o aprendizado ocorre. As funções que ainda não se desenvolveram no sujeito, mas que têm o potencial de se desenvolver, são adquiridas com o auxílio de um mediador. Assim, o nível de desenvolvimento real

indica o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental progressivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Assim, o momento mais relevante no decorrer da atividade intelectual é quando a fala e a atividade prática convergem; ou seja, é o momento em que a criança realiza ações de forma intencional. Segundo Vygotsky (2007, p. 12), antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Nesse sentido, a fala da criança é tão importante quanto as ações para atingir um objetivo. Conforme o autor, com a ajuda da fala, a criança torna-se tanto sujeito quando objeto do seu comportamento.

Para Vygotsky (1978) a ZDP é uma zona simbólica de potencial para a aprendizagem. Pode também ser compreendida como uma zona potencial de expansão cognitiva do indivíduo em que atividades interpsicológicas podem gerar mais atividades intrapsicológicas. Ela se caracteriza pela diferença entre o que o aprendiz consegue fazer sozinho (seu nível atual de desenvolvimento) e o que consegue fazer com a supervisão de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes (o nível de desenvolvimento potencial). Nesse sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento se influenciam mutuamente. Aprender, portanto, trata-se de um processo autorregulatório dinâmico e complexo construído por cada indivíduo a partir de suas experiências socioculturais.

Autores como Perrenoud (1999, 2000b, 2004), Perrenoud e Thurler (2002), Dolz e Ollagnier (2004) e Zabala e Arnau (2010) afirmam que a capacidade de integrar, mobilizar e orquestrar conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho eficaz na resolução de uma situação particular é definida como competência. É na ZDP que esses movimentos ocorrem. Nela o aluno constrói conhecimento, obtém um maior controle sobre si mesmo e se torna mais hábil na resolução de problemas. Assim, o processo de internalização de atividades interpsicológicas para intrapsicológicas, possível através da mediação da linguagem, ocorre dentro da ZDP.

### 2.3.5 Andaimento

Somado a isso, a assistência entre o indivíduo e alguém com uma competência maior para levar à aprendizagem (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013; DONATO, 2000) é chamada de andaimento, termo cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976). Segundo os autores, andaimento é um processo interativo de negociação, no qual a pessoa com maior conhecimento sobre o tópico tratado baseia-se no nível de competência do aprendiz para escolher o tipo de ajuda necessária para que ele realize a tarefa e construa conhecimento, passando-lhe gradativamente a responsabilidade de completá-la conforme a sua competência evolui mediante a internalização de estratégias de resolução (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; BERK, 1992; HALL, 2001).

Embora se afirme que o andaimento seja um alinhamento com o nível atual de desenvolvimento do aprendiz, Wood, Bruner e Ross (1976) e Ferreira (2008) declaram que não se sabe como de fato a assistência leva a mais desenvolvimento. Knouzi et al. (2010) definem o andaimento como a assistência dada pelo maior conhecedor ao aprendiz na forma de um andaimento heurístico (HOLTON; CLARKE, 2006) ou de um apoio cooperativo (BICKHARD, 1992), onde a pessoa com maior conhecimento ajuda o aprendiz a completar a tarefa que não consegue realizar sozinha ou de um andaimento conceitual (HOLTON; CLARKE, 2006) ou apoio informacional (BICKHARD, 1992), no qual o especialista fornece um conhecimento novo ao aprendiz. Essas formas de apoio são gradualmente internalizadas até que o aprendiz não precise mais da ajuda do outro.

Contudo, uma concepção mais dinâmica leva em consideração o papel dos colegas nas tarefas de grupo, assim como o papel do próprio indivíduo para a sua aprendizagem. De acordo com Mascolo (2005), existe uma definição tradicional de andaimento a qual desconsidera o papel do aprendiz na sua aprendizagem, pois entende que o especialista possui um papel fixo. Segundo o autor, esta concepção rejeita a natureza dinâmica do desenvolvimento. Uma tendência mais atual considera a aprendizagem e o desenvolvimento como um processo de natureza mais flexível. Da mesma forma, Granott (2005) argumenta que o grande desequilíbrio entre o conhecimento do maior conhecedor e do aprendiz veio de certa

forma a limitar as definições tradicionais de andaimento. Com isso, a autora sugere uma mudança de foco, que seria do indivíduo para o grupo de pessoas que interagem uns com os outros e se influenciam de maneira mútua.

Nesse sentido, as definições mais atuais de andaimento passam a conceber os indivíduos como seres ativos no seu processo de desenvolvimento e passam também a considerar o grupo no processo de aprendizagem como uma estrutura de mútua interdependência (MASCOLO, 2005; GRANOTT, 2005; POEHNER, 2008; KNOUZI et al., 2010).

Pinho (2013) afirma que definições mais atuais de andaimento deixam de considerar um papel estruturado do especialista e passam a considerá-lo como um processo de apoio mútuo e colaborativo entre aprendizes. Da mesma forma, Wells (1998), ao observar interações em duplas, redefine o termo andaimento, sendo então, uma ação colaborativa em busca da solução de problemas. Da mesma forma, Ohta (2000) cita pesquisas a respeito relacionadas ao andaimento no aprendizado de línguas as quais evidenciam como os aprendizes que trabalham juntos atingem um nível mais elevado de desempenho devido ao apoio trocado entre eles.

### **2.3.6 Mediação e a aprendizagem de língua adicional**

A perspectiva vygotskiana de aprendizagem difere-se de outras teorias psicológicas de desenvolvimento no sentido de que se concentra na mediação como um dos seus mais importantes conceitos. Além disso, o papel da fala também assume uma função relevante no desenvolvimento psicológico infantil. A fala incorpora-se ao pensamento e adquire a função de mediação da interação com o outro com base nas representações simbólicas socioculturais aprendidas no decorrer do seu desenvolvimento.

De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2011), a mediação é o construto mais importante de Vygostky. Todas as formas superiores de atividade mental, tais como a aprendizagem de inglês como uma língua nova, são mediadas por meios simbólicos e/ou materiais (interações, livros, computadores, etc.) produzidos pela

atividade cultural. Nesse sentido, a teoria sociocultural pode ser compreendida como uma teoria dialética por basear-se na relação entre o cognitivo e o social.

Em se tratando do aprendizado de línguas adicionais, Hall (2001, p. 25) afirma que há uma tradição de se tratar a língua meramente como um “conjunto de sistemas estruturados e autônomos compreendidos de símbolos fixos e regras para a sua combinação”. Além disso, segundo a autora, aprender uma língua nova tem sido visto como um processo com base no ser individual que envolve a assimilação do conhecimento novo sobre os componentes estruturais do sistema da língua nova dentro de estruturas pré-existentes na mente do sujeito.

Essa perspectiva está fortemente baseada na teoria de Chomsky (1957) concernente à língua, o qual presume que o processo seja linear, organizado em sequências e influenciado especialmente pela qualidade das estruturas de conhecimento inatas de um indivíduo. Além disso, essa teoria considera que a língua não é ensinada por ser um processo basicamente natural; ao invés disso, Chomsky e seus seguidores creem que ela seja adquirida. Para não haver relação com essa teoria é que evito utilizar o termo aquisição de língua. Opto, assim, por aprendizagem.

Porém, na TSC, a aprendizagem ocorre na medida em que o conhecimento é construído. Portanto, não há transmissão de informações de uma pessoa para outra, como outras abordagens podem conceber. Para Vygotsky (1987), o conhecimento é construído, auxiliado pela mediação, por andaimes simbólicos e em uma ZDP. A aprendizagem de uma nova língua, assim como quaisquer outras, ocorrem desse mesmo modo, via construção de conhecimento.

Em se tratando de língua adicional, pode-se ilustrar um estudo realizado por Ohta (2000), que investiga como a aprendizagem acontece mediante a interação colaborativa entre os alunos na sala de aula. Na verdade, o seu objetivo era analisar o tipo de ajuda, ou mediação, fornecida pelos pares e o impacto da assistência efetiva no desempenho em segunda língua. A pesquisa foi realizada em aulas de curso superior, mediante a gravação em áudio e vídeo de uma turma de segundo ano de japonês, sendo que a análise focaliza uma dupla, Hal e Becky.



Durante a realização da tarefa, Hal disponibilizou palavras em resposta aos pedidos de auxílio de Becky, concedeu o modelo correto e corrigiu Becky quando esta deu uma informação errada. Na medida em que o desempenho de Becky foi melhorando durante a interação, a assistência de Hal ficou gradativamente mais implícita, permitindo a Becky adquirir responsabilidade pela correção de sua própria produção. Dessa forma, nota-se que aprendizes de diferentes níveis de proficiências na língua nova quando engajados na tarefa de aprender uma língua nova operam tanto como especialistas quanto como novatos na tarefa colaborativa.

Segundo Ohta (2000), não é necessário abordar todos os erros para que a aprendizagem de fato ocorra, mas é o tratamento que se torna relevante na interação para a solução de problemas na produção. A análise do diálogo entre Hal e Becky demonstra que Hal forneceu ajuda a Becky no momento em que ela mais precisava através de sinais de pedido de auxílio. A ajuda oferecida foi efetiva porque direcionada para os problemas que a própria Becky percebeu, tornou o andamento apropriado para o nível de desenvolvimento do aprendiz.

Segundo Tocalli-Beller e Swain (2005), no trabalho em grupo, até mesmo as dificuldades encontradas pelos indivíduos podem proporcionar a construção de conhecimento. Dessa forma, os erros produzidos de forma individual levam a novos momentos de aprendizagem em que os alunos compartilham a sua produção e as suas ferramentas sociocognitivas para superação de dificuldades individuais como uma meta a ser alcançada pelo grupo. Embora não deixe de ser importante, o tipo de tarefa proposta, não determina necessariamente as características da atividade. Por exemplo, o trabalho de tradução, embora não seja considerado uma tarefa comunicativa, pode proporcionar, mediante a colaboração, a procura conjunta por soluções às dificuldades e o apoio recíproco faz com que o desempenho da dupla supere as possíveis dificuldades individuais.

#### **2.4 Considerações sobre a TSC vygotskiana**

A teoria sociocultural é uma teoria psicológica que considera a esfera social como a origem do desenvolvimento psíquico humano. A partir do social o ser humano é capaz de aprender para, posteriormente, desenvolver-se. Além disso,

toda a relação humana com o mundo ocorre de forma mediada por ferramentas físicas e simbólicas, dentre elas a língua ou línguas. Nessa perspectiva, língua e cultura são indissociáveis, sendo a língua uma instância viva e dinâmica, à qual a realidade influencia e é por ela influenciada. A aprendizagem ocorre em uma ZDP, que seria basicamente a distância ótima entre o potencial máximo atual do aprendiz e aquilo que ele já sabe ou está hábil para resolver sozinho. Na ZDP o indivíduo aprende e se desenvolve com o intermédio de uma pessoa com maior conhecimento do que ele, apoiado por andaimes simbólicos, os quais auxiliam a construção de conhecimento.

Para melhor explicar como Vygotsky entende a aprendizagem, é preciso perpassar por diversas premissas teóricas as quais se complementam entre si e justificam como ocorre a construção de conhecimento. Para Swain, Kinnear e Steinman (2011) a teoria sociocultural vygotskiana é uma teoria sobre a criação e o uso de mediações, as quais os seres humanos usam para interagir com o mundo. Nesse sentido, o indivíduo não existe de forma isolada, fora da história e da cultura.

Almejando chegar a um funcionamento autônomo, o aprendiz é capaz de internalizar sistemas simbólicos que passam a adquirir um status psicológico. O silêncio, enquanto parte da linguagem, pode ser compreendido como uma ferramenta autorregulatória visando a internalização de sistemas simbólicos os quais levam ao desenvolvimento. Ele pode também ser visto como parte da cultura, tendo mais ou menos relevância e proeminência, dependendo da civilização. De qualquer maneira, ele faz parte da linguagem e não deve ser concebido como instância sem sentido. Em se tratando de aprendizagem de línguas adicionais, o silêncio e o silenciamento podem exercer um papel ainda mais relevante do que originalmente se imagina.

Os conceitos da teoria sociocultural estão imbricados e são interdependentes de modo que não se pode explicar um conceito sem a ajuda dos demais. Para Lantolf (2000, p. 3), o conceito mais fundamental da teoria de Vygotsky seria a ideia de que a mente é mediada. Em contraste com a visão de mente de sua época, Vygotsky percebeu que o ser humano não age sobre o mundo físico de forma direta; ao invés disso, ele se utiliza de ferramentas que nos permitem modificar o mundo e,

com isso, as circunstâncias em que vivemos. As ferramentas simbólicas (ou psicológicas), assim como as físicas, são artefatos criados pelas culturas humanas de tempos em tempos e são colocadas à disposição de gerações seguintes, sendo que cada uma delas pode modificar os artefatos culturais antes de eles serem repassados para os seus sucessores (VYGOTSKY, 2002, p.72).

### 3. SILÊNCIO E SILENCIAMENTO

O silêncio não deve ser considerado como sinônimo de ausência. Trata-se de uma instância de sentido potencialmente comunicativa. Além disso, a temática do silêncio vem sendo explorada de forma crescente nos últimos anos (BRANDÃO, 2013; BRUCE, 2007; DUCAN, 2004; HASEWAGA, GUDYKUNST, 1998; JAWORSKI, 1997; LEES, 2012; LING, 2003; MELLO, 2006; NAKANE, 2007; PHILIPS, 1994; SAMAR, YAZDANMEDHR, 2013; SCHRÖTER, 1984; ZERUBAVEL, 2006; LEMAK, 2012; MILLER, 1993; TOMAZ, 2008; MARQUES, 2012). No que se refere aos estudos sobre aprendizagem, o silêncio não é necessariamente um empecilho ao processo de construção de conhecimento.

Dentro da temática, existem inúmeros estudos sobre o silenciamento, que seria o ato de pôr em silêncio e pode ser entendido como um modo, consciente ou não, intencional ou não de calar o outro, de excluí-lo, de simbolicamente tirar-lhe a voz (AGUIAR, 2011; ALONGE, 2014; ARAUJO, MOREIRA, MORAIS, 2012; BRECKENRIDGE, LAING, 1999; CLOUD, 1999; CUNHA, 2006; JACK, ALI, 2010; OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2010; RODRÍGUEZ-SILVA, 2012; ROMITO, 2008; SELLI, CHECHIN, 2005; TROUILLOT, 1995; WAJNRYB, 2011; SILVA, 2009).

Assim, a seguir serão consideradas as diversas perspectivas teóricas sobre o silêncio e o silenciamento, tentando em última instância relacioná-los a contextos de aprendizagem de língua adicional.

#### 3.1 Sobre o silêncio

Observa-se que não há muitos estudos especificamente sobre o silêncio nos estudos sobre aprendizagem de língua adicional. Entretanto, algumas teorias são sugeridas a fim de explicar o fenômeno do silêncio nestes contextos. Ellis (1997, p. 20) argumenta que há um período inicial no processo de aprendizagem de línguas, chamado de *Período do Silêncio*. Este seria um estágio de pré-produção que ocorre no processo de aprendizagem de um segundo idioma e que também estaria relacionado com a quantidade de conhecimento que uma pessoa possui acerca da sua primeira língua.

Nessa perspectiva, o silêncio não seria necessariamente negativo e seria parte do processo de aprendizagem. Contudo, de acordo com Granger (2004, p. 3), o silêncio na língua adicional é um fenômeno muito mais abrangente, o qual pode ser parcialmente, mas não absolutamente, explicado dessa forma. A autora afirma que quando se aprende um novo idioma, o sujeito é exposto a uma remoção parcial da sua identidade, a qual era antes relacionada somente à língua de origem e agora a pessoa passa por um processo de abandono do eu, o que pode ser um tanto doloroso. Soma-se a isso o fato de que a pessoa tende a lutar contra este processo mediante uma resistência psicológica muitas vezes inconsciente. Como consequência, o indivíduo se encontra entre duas línguas, não se localizando ou se apoiando em nenhuma delas inteiramente, resultando em uma sensação de não-pertencimento à “terra” alguma.

Outro aspecto levantado por Granger (2004, p. 26), relaciona-se ao fato de que o aluno tende a sentir-se muitas vezes como um sujeito “meio-inteligente” durante o processo de aprendizagem de uma nova língua. A pessoa se vê como leiga diante do conteúdo, e, portanto, não mais uma *expert* como antes se via na sua primeira língua. Dentro deste mesmo raciocínio, a autora ainda traz a questão de que é comum o sujeito perceber-se também como uma criança, que tenta se expressar, mas não encontra as palavras certas para isto. Sendo assim, o silêncio talvez possa ser parcialmente explicado por esse sentimento de impotência, ocasionado por esse sentir-se tolo diante da nova língua.

Segundo Leander (2002, p. 193) costuma-se acreditar que o silêncio seja a ausência de discurso. Entretanto, o silêncio, enquanto parte do que ocorre em um evento interativo, faz parte da fala e, assim, está carregado de sentido. Thiesmeyer (2003) afirma que o silêncio pode ser o resultado de uma escolha pessoal, enquanto o silenciamento envolve escolhas feitas por outras pessoas.

Enquanto silêncios muito breves podem ser reconhecidos como uma “tomada de palavra”, em um diálogo, períodos longos de silêncio tendem a ser invisíveis nas transcrições e análises de eventos comunicativos. Em se tratando de sala de aula, tanto os períodos de silêncio de curta duração quanto os mais longos tendem a ser ignorados devido a sua aparente inexistência. Ou seja, muitas vezes o silêncio não é

percebido, e menos ainda julgado quanto a sua possível relevância. Contudo, o silêncio não é sinônimo de ausência.

Contrário à concepção de silêncio enquanto ausência, Leander (2002, p. 194) afirma que o silêncio é um rico meio de comunicação e que limitar a análise discursiva unicamente à fala oral exclui importantes *insights* relacionados à sutil natureza da participação na interação, negociação de poder e relações entre interação e identidade social. Ou seja, há uma série de sentidos passíveis de serem extraídos a partir do silêncio. E a sala de aula, enquanto uma comunidade de prática, é mais um local em que esses elementos podem ser observados.

Assim, no tocante à sala de aula de LA em especial, é comum que, em diversos países, se perceba a existência de um ambiente multicultural, multirracial, etc., onde diferenças socioculturais se evidenciam nas dinâmicas interativas. Essas diferenças nem sempre são adequadamente compreendidas e modos de lidar com o silêncio podem ser interpretados como conduta negligente, desinteressada, desatenta, entre outros.

Sobre isso, Nakane (2006, p.1814) explica que entre estudantes japoneses, por exemplo, existe uma tendência a evitar a fala em sala de aula, diferentemente da maioria dos ocidentais que não costumam hesitar ao decidir fazer um comentário em aula, mesmo quando são um pouco tímidos. Outra hipótese, segundo a autora, seria a de que o silêncio pode ser o resultado de uma ansiedade na segunda língua, a qual ocorre quando o indivíduo não se percebe suficientemente fluente no novo idioma, e portanto, “teme” falar. Na verdade, teme falhar. Isto está relacionado com o modelo em que o falante ideal, a partir da perspectiva de Chomsky, é o nativo.

Quando o falante nativo é o parâmetro a ser almejado, tende-se a subjugar a fala do/a aluno/a, já que ela tende a ser comparada negativamente a de um nativo, havendo um foco excessivo em aspectos fonológicos. Sobre este tópico, Moyer (2009) afirma que ter competência fonológica, não significa simplesmente acurácia fonética. É preciso também saber usar entonação, altura da voz e até mesmo o silêncio de forma apropriada em contexto. Na perspectiva linguístico-antropológica, portanto, há que se levar em conta as faces do aprendiz para que se possa

interpretar o sentido do silêncio em interação.

De forma semelhante, Schultz (2009, p. 1) afirma que os professores tendem a julgar as ações dos alunos enquanto positivas ou negativas de acordo com o momento, conteúdo e normas de conduta da sala de aula. Levantar a mão e dar respostas previsíveis em uma discussão que engloba a turma inteira, por exemplo, tende a ser considerada como uma atitude positiva. Falar em um momento não solicitado ou com os colegas, é, em geral, considerado negativo. A autora ilustra este fato ao mencionar uma situação ocorrida em uma sala de aula do quinto ano do ensino fundamental ministrada pela professora Sra. Coleman, em que uma aluna não responde verbalmente à pergunta proposta pela professora. A menina olha para a professora, mas não fala uma palavra sequer. Em seguida uma outra aluna preenche o silêncio naquele evento interativo e responde à professora.

Segundo Schultz (2009, p. 2) esta sala de aula retrata o que geralmente ocorre em toda parte do mundo. Os professores normalmente iniciam a sua rotina previsível e os alunos sabem como e quando atender a estas demandas do/a professor/a. Em geral, os professores repetem as mesmas práticas pedagógicas às quais foram expostos enquanto alunos, ou as rotinas encontradas nos manuais de professor, ou ainda, alguns estabelecem padrões comunicativos aprendidos em cursos universitários e afins. Em resposta a isso, os alunos desempenham os papéis por eles esperados, os quais em geral estão relacionados à obediência. Na cena ilustrada acima, nota-se a ocorrência do padrão IRA (Iniciação - Resposta - Avaliação), em que o professor inicia com uma pergunta, convida alunos a responder e então os avalia.

Schultz (2009, p. 3) explica que, nesta sala de aula, os alunos que falavam em voz alta para o grupo inteiro ouvir eram considerados como participantes e aqueles que permaneceram em silêncio não o eram. Isso porque, “frequentemente, a participação é vista pelas lentes da fala, e em especial, pela fala iniciada por tópicos trazidos pelo/a professor/a”. (SCHULTZ, 2009, p. 3)<sup>7</sup> Da mesma forma, Campinho (2007, p. 103) declara que a participação é voltada para a *pedagogia da sabatina*, ou

---

<sup>7</sup> “Most often, participation is seen through the lens of talk and, in particular, talk related to topics initiated by the teacher.” (tradução da própria autora)

seja, o/a aluno/a é solicitado a responder aquilo que a/o professor/a gostaria de ouvir. Ela/e impõe um ritmo de disciplina sustentado por um método de aprendizagem baseado na repetição das lições aprendidas no decorrer da semana. Além disso, geralmente são perguntas que levam a respostas diretas, impessoais e sem espaço ao debate.

Schultz (2009, p. 3) declara que os educadores tendem a ter uma compreensão um tanto limitada com relação ao silêncio dos alunos. O silêncio é geralmente visto como uma mera característica individual e os professores estão inclinados a crer que indivíduos em silêncio são simplesmente tímidos. Em outros momentos, os professores tendem a crer que o silêncio indica que os alunos não sabem a resposta ou que ele/a tomou a consciente e voluntária decisão de não participar da aula. De fato, muitos podem ser os sentidos do silêncio em sala de aula, tais como tédio, resistência, estar pensativo, a escolha do melhor momento para falar, e assim por diante.

Ou seja, “o silêncio pode se manifestar de forma simples, mas é um fenômeno complexo.” (SHULTZ, 2009, p. 3). A autora traz a hipótese de que a aluna referida no exemplo há pouco mencionado, dentre outras opções, pode ter assumido um papel nesta sala de aula como alguém que geralmente participa através do silêncio, postura que pode até ter sido esperada pelos demais, incluindo a/o professor/a e ela mesma. A autora afirma que:

Quando os professores expressam frustração com relação a alunos silenciosos, eles frequentemente falham em reconhecer que o silêncio pode estar conectado mais amplamente a um jogo maior de interações na sala de aula que possui a sua própria história sociopolítica. Quando comecei a prestar mais atenção às interações, percebi que eu precisava olhar para a fala e para o silêncio conjuntamente. (SCHULTZ, 2009, p. 4)<sup>8</sup>.

Nota-se então, de acordo com Schultz (2009, p. 5-6), que o conceito de participação deve ser redefinido. A autora explica que, frequentemente, os alunos recebem uma avaliação positiva quanto a sua participação em aula quando eles

---

<sup>8</sup> “When teachers express frustration with silent students, they often fail to recognize how silence might be connected more broadly to a larger set of interactions in the classroom that have their own sociopolitical history. As I turned my attention to the interactions, I realized that I needed to look at talk and silence together.” (tradução da própria autora)



oferecem respostas aos seus professores e participam das atividades propostas no sentido de enunciação oral.

Em contrapartida, aqueles que raramente o fazem, mas que estão refletindo profundamente sobre as questões e tópicos tratados na disciplina, são geralmente avaliados como não-participativos, desmotivados, resistentes ou outras qualidades dessa natureza. Ou seja, os alunos mais calados e pensativos tendem a ser facilmente julgados da mesma maneira que aqueles que não estão de fato engajados no aprendizado.

Assim, a ideia de participação costuma estar diretamente vinculada à noção de fala oral, ainda que essa participação signifique que o/a aprendiz simplesmente respondeu mecanicamente à pergunta feita pelo/a professor/a sem que tenha havido sequer uma tentativa de compreensão e construção de conhecimento a partir do conhecimento prévio do/a aluno/a.

Outro ponto tratado por Schultz (2009, p. 6) refere-se ao fato de que, para que alguém tenha a oportunidade de falar em aula, é preciso que os demais estudantes estejam em silêncio. Assim, para que um/a aluno/a seja reconhecido/a e valorizado/a pela sua fala, é preciso que todos os demais permaneçam em silêncio.

O silêncio faz parte da interação e não deve ser confundido com ausência de interação. Poyatos (2002 p. 299) afirma que a Linguística tem desperdiçado inúmeras oportunidades de pesquisa oferecidas pelo silêncio. O autor afirma (POYATOS, 2002, p. 305) que o silêncio pode ter uma natureza negativa, no sentido de não-atividade, do ponto de vista físico, mas não semiótico. Se assim, fosse teríamos que considerar o silêncio contemplativo de uma reza como um período vazio onde nada ocorre. Tem-se concentrado somente em certos silêncios, como os silêncios relacionados a cultura, personalidade e contexto situacional. Raramente os linguistas consideram o silêncio como um componente da interação.

Schultz (2009, p. 6) afirma ainda que, embora alguns professores sejam mais flexíveis e aceitem parcialmente como avaliação de participação a fala verbal em pequenos grupos e trabalhos escritos, eles ainda tendem a reservar uma avaliação

final mais rigorosa para a fala como uma prova oral, a qual pode implicar o engajamento, consideração e reflexão dos alunos ou não. Assim, aqueles alunos que têm mais dificuldade em falar em sala de aula tendem a ser ao menos parcialmente prejudicados no que se refere a sua avaliação.

Uma outra alternativa para se compreender o silêncio em sala de aula é trazida por Bosaki (2005, p. 89) quando ilustra que, em contextos multiculturais e multilíngues norte-americanos, muitas adolescentes experienciam o chamado *silêncio político*. Segundo a autora, ele ocorre quando, por exemplo, adolescentes de minoria étnica estrategicamente se calam diante de grupos majoritários e usam o silêncio como uma ferramenta política para expressar a sua mensagem. Mais uma vez aqui se observa que a sala de aula, assim como qualquer outro ambiente social, está permeada por questões político-ideológicas, as quais podem ser expressas tanto através da fala quanto do silêncio.

Jaworski (1993, p. 95) afirma que o silêncio não pode ser considerado nem comunicativo nem não-comunicativo e sim como uma instância relevante ou não-relevante comunicativamente. Ele se refere à Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986), a qual basicamente alega que a comunicação ocorre quando aquele que recebe a informação faz inferências interpretativas, baseando-se em mensagens implícitas com um esforço mínimo.

Jaworsky (1993) afirma ainda que o silêncio pode ser considerado como específico da situação, como quando músicos encontram-se em silêncio durante uma sinfonia; ou também específico da cultura, como quando o silêncio dá margem a interpretações errôneas em um evento comunicativo. O autor exemplifica este último citando a comunidade Amish americana que tem por costume a pouca utilização da fala oral, o que tende a causar falhas comunicativas entre um membro desta comunidade e um americano de outra considerada mais participativa no que se refere ao discurso oral. Sendo assim, com base no viés da pragmática, essa seria uma outra maneira de se estudar o silêncio.

Uma outra abordagem para o estudo do silêncio, poderia ser ilustrada pelo estudo de Al-Harabsheh (2012), o qual analisa o silêncio categorizando-o por suas

funções, sendo elas: pragmáticas e sociolinguísticas. As funções pragmáticas estariam relacionadas à questões de polidez como cortesia, expressão de emoções e criticismo; e as funções sociolinguísticas seriam aquelas ligadas ao silêncio como mecanismo de reparo, como indicativo de concordância ou discordância, entre outros. De qualquer modo, o autor enfoca no silêncio enquanto elemento comunicativo e significativo.

Considerando-se que a enunciação é o ato individual da fala, e que o silêncio é composto pelo dito e pelo não dito (TYLER apud JAWORSKI, 1993, p. 44), pode-se compreender que o silêncio também faz parte da fala. Sobre este tópico, Faraco (2003, p. 59, grifo adicionado) afirma que “no caso específico da interação face-a-face, o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”.

Sendo assim, o silêncio, assim como o silenciamento – ato de silenciar – pode também ser incluído nesta dinâmica, pois ele faz parte da interação e tem poder de influência sobre o entendimento do que está sendo dito; a partir de palavras enunciadas ou da sua ausência. Portanto, o silêncio – o não verbalizado – também carrega sentido na sua união com a linguagem corporal no processo de interação. O sentido das instâncias de silêncio são determinados sociohistoricamente. Por isso, são situados.

De forma semelhante, Ponzio (2008, p. 134) afirma que a fala pode ser comparada a uma moeda de duas caras onde em um dos lados se apresenta o falante e, no outro, o destinatário, enfatizando que “o falante possui a palavra apenas sob o ponto-de-vista fisiológico”.

Sendo assim, pode-se concluir que a língua em uso – especificamente com relação a manifestações orais – é composta pela evidente expressão do discurso na sua forma verbal, somada a não menos importante presença do silêncio, que pode ser resultado de palavras verbalizadas, assim como também pode ser o efeito de olhares, expressões faciais e da linguagem corporal em geral. Gomes (2009) afirma que o corpo humano é uma expressão bio-psico-socio-antropológica a qual

compreende uma “teia de significados”. De acordo com o autor, o corpo é um vetor de contatos no qual ancoramos e registramos todos os signos da nossa existência.

Por conseguinte, é preciso incluir o silêncio, enquanto complemento da palavra, no discurso, pois segundo Jaworski (1993), pensar em silêncio como o oposto da palavra verbalizada é inapropriado. Para ele, ambos são complementares. Da mesma forma, o autor garante que “o silêncio não é uma mera base para a fala oral e (...) não é uma categoria negativa destituída de propriedades comunicativas.” (Jaworski 1993, p. 48)<sup>9</sup>. Portanto, para que se entenda o sentido da palavra, é preciso ir além do seu significado potencial; do mesmo modo, para se compreender o silêncio, é preciso ir além do que é obviamente verbalizado.

Vygotsky (2005) enfoca grande parte do seu estudo sobre a palavra – não diretamente sobre o silêncio – relacionando-a ao pensamento. O autor comenta que este não é simplesmente expresso em palavras e que tampouco se pode metaforizá-las a pensamentos inseridos em uma peça de vestuário. Segundo o autor, “todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas.” (VYGOTSKY, 2005, p. 185) De forma ilustrativa, ele explica que o pensamento pode ser comparado às nuvens, e as palavras, à chuva. Sendo assim, o silêncio pode ser interpretado como um espaço onde este subtexto, este pensamento oculto, procura exercer a sua função.

Orlandi (2010, p. 33) compara o silêncio e as palavras enunciadas ao mar e às ondas, respectivamente. Segundo a autora, é no mar que se encontra o real sentido das coisas, pois “as ondas são apenas o seu ruído, suas bordas (limites), seu movimento periférico (palavras). Orlandi afirma que “a linguagem supõe, pois a transformação da matéria significante por excelência (silêncio) em significados apreensíveis, verbalizáveis. Matéria e formas. A significação é um movimento. Errância do sujeito, errância dos sentidos.” (2010, p. 33)

Além disso, a autora afirma que, “não suportando a ausência das palavras - por

---

<sup>9</sup> “*Silence is not a mere background to speech and (...) it is not a negative category devoid of communicative properties*” (tradução da própria autora)

quê você está quieto? (...), o homem, exerce seu controle e sua disciplina fazendo o silêncio falar ou, ao contrário, supondo poder calar o sujeito.” (2007, p. 33) Nesse sentido, “a linguagem verbal é apenas uma peça da paisagem psicocultural que caracteriza a interação humana”. (BOSAKI, 2005, p. 81)<sup>10</sup>. A autora comenta também que o silêncio está relacionado ao nosso aprendizado sociocultural, pois aprendemos quando devemos falar e quando ouvir, sendo estas lições básicas que fazem parte da produção de comportamento culturalmente apropriado.

Orlandi (2010, p. 35) afirma que “quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o ‘pensamento’, a introspecção, a contemplação, etc.” A autora menciona ainda que o nosso imaginário social reservou um lugar subalterno para o silêncio. Há uma ideologia da comunicação, do apagamento do silêncio, muito pronunciada nas sociedades atuais. Isso se expressa pela urgência do dizer e pela imensidão de linguagens a que estamos submetidos no cotidiano. Da mesma forma, esperamos continuamente a produção de signos visíveis e audíveis. Nós nos iludimos com o controle pelo que ‘aparece’. Segundo a autora, temos que estar emitindo sinais sonoros (dizíveis e visíveis) continuamente.

Orlandi (2010, p. 37) explica que “o silêncio, mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras.” Assim, o silêncio pode também ser entendido como um mediador entre o ser humano e o mundo; seus pensamentos e suas experiências. Ele é, portanto, um espaço entre o externo e o interno, sendo fundamental e fundamentante para a saúde mental.

### **3.2 Sobre o silenciamento**

O silenciamento, embora esteja intimamente relacionado ao silêncio, possui uma concepção distinta. De acordo com Leander (2002, p. 232), para que se possa compreender o silenciamento, precisamos ter uma visão completa da interação que

---

<sup>10</sup> “*The verbal language is only one piece of psychocultural landscape that characterizes human interaction.*” (tradução da própria autora)

nos permita entender como as relações de poder e discurso são socialmente construídas. Segundo ele, isso envolve a produção, a divisão e a articulação de múltiplos espaços sociais de modo a produzir posições de silêncio.

Assim, o silenciamento está relacionado ao ato de impor o silêncio, o que não significa calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso.” (ORLANDI, (2010, p. 102) Além disso, “ao se dizer algo, apaga-se necessariamente a possibilidade de que se diga outra coisa naquele lugar.” (ORLANDI, 2010, p. 138) Nesse sentido, o silenciamento pode ser visto enquanto não permitir que o outro diga o que deseja, o que pode resultar no seu silêncio ou não (ele pode enunciar palavras e não dizer o que pretendia).

Uma maneira de ludibriar o silenciamento seria a utilização da *língua de espuma* que seria “uma língua ‘vazia’, prática, de uso imediato, em que os sentidos não ecoam.” (ORLANDI, 2010, p. 99) A autora explica, ainda, que se trata de “uma língua em que os sentidos batem forte mas não se expandem, em que não há ressonâncias, não há desdobramentos. Na língua de espuma os sentidos se calam”. Ela reitera que a língua de espuma resiste ao poder de se silenciar, como no período militar brasileiro, explana a autora, em que artistas tiveram que enganar a censura e expressar o proibido sem dizê-lo diretamente.

Marques (2011) afirma que quando uma sala é barulhenta, logo se imagina que o professor é muito permissivo e sem autoridade. Assim, segundo o autor, o silêncio é usado pelas escolas como uma estratégia político-educativa. Ele serve para mostrar respeito, evitar conflitos e também para controlar informações, manipular o outro, exercitar o poder, etc. Nesse sentido, o silêncio pode ser usado também como uma forma de censura.

Orlandi (2010, p. 2010, p. 168) entende que a censura “é um processo que não trabalha apenas a divisão entre dizer e não dizer mas aquela que impede o sujeito de trabalhar o movimento de sua identidade e elaborar a sua história de sentidos.” Ela complementa declarando que a censura conduz o silêncio a outras palavras, que seriam aquelas que não podem ser ditas. Assim, no sentido aqui proposto, o silêncio se difere do silenciamento. O último pode acarretar no silêncio, mas não

necessariamente, pois a pessoa pode, por exemplo, falar ininterruptamente e ainda assim, estar sendo silenciada.

Da mesma forma, Leander (2002, p. 194) afirma que o silenciamento pode acontecer sem a mínima evidente presença do silêncio. Ele explica que, em situações de falar “por cima” do outro ou nos casos de interrupções, por exemplo, as pessoas podem ser silenciadas por outras enquanto continuam a falar. O autor traz o exemplo de um pai silenciando a reclamação de uma criança por meio de uma breve narração da sua própria infância e das dificuldades que ele teve que enfrentar. Assim, a presença do silêncio durante a interação é somente sugestiva de silenciamento, mas não é suficientemente indicativa disso.

O silêncio pode ser fundamental para aprender, considerando-se a fala egocêntrica a partir da teoria vygotskiana. Na infância, após a fala exterior, segue-se a fala egocêntrica, que para a criança está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente que, segundo o autor (VYGOTSKY, 2005, p. 166) serve para ajudá-la a superar dificuldades. A fala egocêntrica é também compreendida, na criança, como uma fala para si mesma e encontra-se em uma posição intermediária entre a fala social e a interior.

Em contrapartida, esta última, a fala interior, para o adulto, representa o pensar para si próprio e desempenha a mesma função que a fala egocêntrica na criança (p. 23). Vygotsky (2005, p. 164) explica que, neste estágio, a fala interior pode ser entendida como uma fala para si mesmo; ela interioriza-se em pensamento. Portanto, o silêncio em sala de aula de LA também pode ser hipotetizado enquanto uma fase na qual o sujeito assimila internamente o conteúdo; se utiliza de uma fala consigo mesmo para auxiliá-lo neste processo de interiorização e compreensão, tendo então relevância no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se, então, a partir dessa perspectiva, que o silêncio em sala de aula é visto como elemento necessário à assimilação do conteúdo e, portanto, à construção de conhecimento.

Assim, pode-se concluir que, embora Vygotsky não tivesse a intenção de estudar os processos de aprendizagem de língua adicional em particular, é possível trazer os seus conhecimentos para esta área em específico, pois ela não deixa de

tratar de aprendizagem. Para o autor, aprende-se em interação. E na interação há o que é dito assim como também o que não é dito. Palavras verbalizadas são expressas juntamente com aquilo que não é expresso de forma evidente. Nesta aparente ausência, há sentido.

Quanto ao silenciamento em sala de aula de LA, observa-se que ele começa pelo próprio material, como livros de destaque na área de Linguística Aplicada. Como exemplo disso, Kamaravadivelu (2006, p. 138) critica o fato de que em uma importante enciclopédia, considerada como referência nos estudos da área – o *The Book of Applied Linguistics*, do ano de 2002 – foram excluídas áreas da linguística que estudam a questão da diversidade, tais como a *pedagogia crítica* e *World Englishes*. A omissão de tópicos como estes no livro, o qual deveria buscar manter a maior neutralidade ideológica possível, demonstra o posicionamento ideológico dos autores quanto a essas questões, as quais parecem ter sido julgadas como não-relevantes e/ou não-pertinentes à área.

Tal atitude vem a reforçar a ideia de que estudos linguísticos relacionados à diversidade tendem a ser marginalizados pelas sociedades dominantes, as quais elegem aquilo que deve ser incluído ou não nos debates acadêmicos. É justamente contra este posicionamento que os estudos atuais na área da sociolinguística têm buscado lutar, pois a diversidade é dentro deles não somente incluída e considerada, como faz parte da sua própria essência. No tocante às línguas, não somente a diversidade deve ser aceita, como as misturas entre as línguas devem ser encaradas como um fato. Ignorar a diversidade e a variação linguística pode ser considerada uma das maneiras de se exercer o silenciamento.

Ainda sobre o silenciamento do material, Campinho (2007, p. 119-120) afirma que há uma tradição de silenciamento do educador diante do escrito do livro didático. Ela afirma que

o não silenciamento do professor pode levar ao não silenciamento do aluno, ou, dito em outras palavras, ao tomar as rédeas da situação sala de aula o professor é capaz de dar voz ao aluno, provocando o pensamento crítico. O professor já está tão acostumado ao silenciamento imposto pelo LD que nem o percebe, como se pode ver através do depoimento do EO 9: 'a professora ministrou aula sob o tema extensão de parágrafo. Ela utilizou como recurso um texto trazido



em papel ofício, o qual era copiado por ela mesma no quadro'. Não há uma necessidade premente de material de apoio para um assunto tão elementar, mas a professora, acostumada a falar através de outrem, de repetir a fala do especialista, mune-se de tal material para ministrar as suas aulas, apagando a sua fala diante da autoridade veiculada através do texto impresso.

Ou seja, o/ professor/a parece estar submetido ao material de forma a não procurar ter um posicionamento crítico frente a ele. Usa-o como se fosse um guia inquestionável, como se as salas de aula fossem homogêneas, como se os alunos fossem iguais e os modos de construção de conhecimento fossem idênticos. Assim, o material didático e outros materiais de apoio de sala de aula também podem silenciar em sala de aula de LA, tanto os alunos quanto os professores.

Sobre o silenciamento em sala de aula, Leander (2002, p. 195) afirma que há poucos estudos sobre o assunto. Contudo, observando alguns deles, o autor classifica estudos anteriores sobre o silenciamento em três grandes grupos. Primeiramente, há pesquisas baseadas na perspectiva temporal de participação, as quais se preocupam em documentar *que* o silenciamento de fato ocorre. Além destas, há aquelas que veem o silenciamento como algo construído nos processos interativos, ocupando-se em saber *como* o silenciamento ocorre. E por fim, há também estudos que veem o silenciamento pelo viés da expulsão no discurso, os quais estão mais interessados em investigar *por que* o silenciamento ocorre.

Schröter (1984) afirma que há casos em que o silêncio não é considerado comunicativo, como quando não há intenção de estar em silêncio e tampouco expectativa de fala. O silêncio observado como em uma fila é um exemplo disso. Assim, o silêncio significativo deve envolver o reconhecimento de que há comunicação entre no mínimo dois interlocutores. Dessa forma, para que haja silêncio participativo, é preciso haver uma escuta ativa na qual se esteja aberto/a para repensar as suas próprias concepções. Ceder a fala para que outros possam se expressar verbalmente e escutá-los atentamente pode ser considerado como silêncio participativo. Malhotra e Rowe (2013, p. 36) afirmam que escutar ativamente implica uma abertura a um processo mais coletivo, no qual as nossas ideias estão abertas para modificações, mudança e transformação.

A perspectiva temporal de participação vê a sala de aula como uma versão micropolítica do mundo externo. Nesse sentido, a fala forma uma arena importante que reproduz desigualdades nas relações humanas e interação social. Leander (2002, p. 195) afirma que a análise temporal ocupa-se primariamente com o *status* participativo dos alunos e tende a comparar a quantidade relativa de fala e silêncio entre os participantes com uma análise de relações de poder.

Como exemplo disso, há um estudo realizado por Biggs e Edwards (apud LEANDER, 2002, p. 195) no qual verificaram que frequentemente professores de escolas primárias multiétnicas tendem a interagir menos com alunos não-brancos do que com brancos. Além disso, eles observaram que as interações com alunos não-brancos eram menos elaboradas e de menos duração. Diversos estudos que têm como base a perspectiva temporal orientam-se por critérios como o tempo de fala, o número de turnos de fala, o número de interrupções e o número de vezes que o/a professor/a nomeia alguém para falar. De acordo com o autor, neste tipo de perspectiva é possível também observar a possibilidade de um/a participante ser silenciado/a durante o próprio processo de fala, ao declarar: “Um participante pode estar simultaneamente falando e sendo silenciado por outros.” (LEANDER, 2002, p. 196)<sup>11</sup>

Já a perspectiva baseada no silenciamento enquanto construção a partir de processos interativos divide-se entre aqueles que consideram que esses processos são intencionais e aqueles que os consideram mais espontâneos. Em geral, ambos buscam investigar *como* o silenciamento ocorre. Houston e Kramarae (apud LEANDER, 2002, p. 196) classificam nove tipos de estratégias de silenciamento, as quais variam desde processos microinteracionais (como ridicularizar e censurar) até estratégias de controle relativo a questões de gênero social. Casagrande e Carvalho (2012 p. 108), por exemplo, afirmam que as meninas aprendem, desde muito cedo, que devem ouvir mais do que falar.

De forma semelhante, De Francisco (apud LEANDER, 2002, P. 196) verificou,

---

<sup>11</sup> “A participant may be simultaneously speaking and being silenced by others.” (Tradução da própria autora)

através de uma série de estudos, que o próprio silêncio é muitas vezes usado com o intuito de silenciar de forma ainda mais eficiente do que outras estratégias silenciadoras, tais como interrupções, comentários depreciativos ou atitudes que insinuam um “saber-tudo” absoluto. Gestos, olhares e posturas em sala de aula são também levados em consideração nos estudos de silenciamento a partir desta perspectiva.

Além disso, a perspectiva baseada na expulsão do discurso não se ocupa demasiadamente com a presença ou ausência da fala, mas interessa-se basicamente em estudar o que pode ser dito, quando e para quem. Carter (apud LEANDER, 2002, p. 198) afirma que há diferença entre os processos de silenciamento e o estado de ser silenciado/a. Nas suas pesquisas com alunas afro-americanas, a autora explica que o silêncio das meninas não está representado pela ausência de voz, mas sim pela presença de diversas vozes que não são afirmadas pela cultura dominante. Ou seja, o silenciamento das meninas, neste caso, caracteriza-se pela não-aceitação do seu discurso.

Um outro exemplo de silenciamento baseado na perspectiva de expulsão do discurso é referido por Clair (apud LEANDER, 2002, p. 199), a qual afirma que em situações de assédio sexual, por exemplo, embora as mulheres pareçam bravas e desconfortáveis, elas mesmas reforçam este tipo de situação no instante em que fazem piadas a respeito do ocorrido. Em suma, o autor conclui que os discursos dominantes são mantidos não somente por aqueles que silenciam como também o são pelos silenciados.

Leander (2002, p. 233) afirma que as transcrições e análises de interações geralmente tendem a confundir pessoas silenciadas com silenciosas. Da mesma forma, Farmer (2001) afirma que há uma grande diferença entre o silêncio forçado e o silêncio livremente escolhido. Portanto, participantes silenciosos e silenciados distinguem-se na sua concepção.

Através de um estudo etnográfico em uma escola de ensino médio multiétnica americana, Leander (2002, p. 203) examina as relações entre discurso e espaço social. O autor observa que as meninas pareciam participar muito pouco nas

discussões em aula a respeito do tópico direitos das mulheres. Além disso, as meninas brancas em especial optavam na maior parte das vezes por escrever e ler seus ensaios ao invés de se engajarem em discussões orais em sala de aula. Neste mesmo estudo, o autor observa o caso de uma aluna que foi silenciada pelos colegas do sexo masculino quando esta optou por participar das discussões em aula. Eles minimizavam a importância do que ela dizia, ridicularizavam-na e falavam “por cima” do seu discurso, não dando oportunidade para que ela concluísse a sua fala.

Leander (2002, p. 207) afirma que, fazendo uma análise mais ampla do caso, a menina em questão passou por uma série de posicionamentos acerca de fala e silenciamento, os quais seriam movimentos ocorridos na seguinte ordem: a) participante silenciosa; b) participante falante; c) participante silenciada; d) participante falante; e) participante silenciada enquanto falava f) participante silenciosa e silenciada; g) participante silenciosa. Tratam-se de categorias usadas para identificar a participação dos interlocutores na interação. Observa-se que, neste caso, a menina inicia e termina a sua participação como uma participante silenciosa. A transcrição sugere também que os meninos utilizaram diversas estratégias para silenciá-la, como sobreposição de fala, fala simultânea e aumento do volume de voz.

Leander (2002, p. 193) afirma que silenciamento é uma conquista na interação que envolve a produção e a divisão de espaços sociais de modo que os participantes sejam classificados entre mais ou menos privilegiados ou silenciados. Na produção deste espaço social para o silenciamento, o autor cita dois processos: a narração de cenas sociais através da fala e a produção de espaços incorporados. E a produção do espaço social em favor do silenciamento ocorre diacronicamente (como uma junção, realização dialógica ao longo do tempo) e sincronicamente (a articulação de espaços sociais múltiplos em um único momento).

O autor explica que mediante esses processos espaciais, os alunos assumem um posicionamento no qual colocam a si mesmos e os outros de maneira que eles sejam mais ou menos privilegiados ou, em outras palavras, silenciados. O autor complementa ainda dizendo que “os processos de silenciamento são os meios pelos quais a participação de um indivíduo ou grupo é desmerecida ou ignorada de uma

interação completamente.” (LEANDER, 2002, p. 194)<sup>12</sup>. O autor explica ainda que o silenciamento pode ser obviamente ilustrado por situações tais como falar “por cima” da fala do outro, aumentar o volume de voz e interromper a fala do outro.

Além disso, Bosaki (2005) percebe o silenciamento em sala de aula através de uma perspectiva psicológica, enfocando a questão da fase de desenvolvimento humano, em especial a infância e a adolescência. Bosaki (2005, p. 5) afirma que tendo em vista o fato de que a adolescência em geral é uma fase em que as pessoas têm dificuldade para encontrar um equilíbrio emocional, elas tendem a vivenciar o silêncio enquanto instância negativa. Assim, segundo a autora, conflitos interpessoais podem levar a conversas silenciadoras enquanto que conflitos intrapessoais podem se manifestar como ausência de fala interior ou de diálogo interno. Bosaki (2005, p. 13) assegura que

diversos educadores (já) mencionaram esta lacuna tanto na literatura relativa ao desenvolvimento quanto na área de educação, em especial relativo a falta de foco quanto a promoção de ‘habilidades intrapessoais’, as quais implicam períodos de contemplação de silêncio e reflexão. (BOSAKI, 2005, p. 13).<sup>13</sup>

A autora afirma também que “crianças e adolescentes precisam da oportunidade de ‘escutar a si mesmos’, incluindo os seus pensamentos, sentimentos e sensações físicas’.” (BOSAKI, 2005, p. 13)<sup>14</sup>. O silêncio nesta fase da vida, portanto, tende a ser visto como algo a ser preenchido, e não compreendido e respeitado. Dessa forma, a tendência a se deparar com conflitos comuns da adolescência se somam aos já existentes conflitos em sala de aula.

As escolas são responsáveis pela promoção das condições dos alunos se

---

<sup>12</sup> “*Silencing processes - the means by which an individual or group’s participation is diminished or closed out of an interaction altogether*”. (tradução da própria autora)

<sup>13</sup> *Various educators have mentioned this gap in both the development and educational literature, particularly regarding the lack of focus on the promotion of ‘intrapersonal skills’ which entail periods of silent contemplation and reflection.*” (tradução da própria autora)

<sup>14</sup> “*Children and adolescents need the opportunity to ‘listen to themselves’, including their thoughts, feelings and physical sensations.*” (tradução da própria autora)

expressarem sem serem silenciados. Ou seja, “as escolas têm o poder de criar uma atmosfera que pode tanto promover quanto impedir a auto-expressão.” (BOSAKI, 2005, p. 8).<sup>15</sup> De qualquer modo, “poucos programas focam na promoção de habilidades não-verbais, incluindo a arte da escuta e observação.” (BOSAKI, 2005, p. 13).<sup>16</sup> E “pesquisadores recém começaram a explorar o modo como adolescentes significam o silêncio vivenciado na escola e como isso se relaciona ao seu sentido de identidade.” (BOSAKI, 2005, p. 78)<sup>17</sup>.

Uma maneira comum de silenciar os colegas seria através do “tratamento de silêncio” (BOSAKI, 2005, p. 16)<sup>18</sup> que, segundo a autora, é uma forma de assédio psicológico ou emocional se o adolescente vítima do silenciamento do outro estiver emocionalmente ofendido ou magoado. Dessa forma, o silêncio é interpretado como um sinal de rejeição. Assim, o “tratamento de silêncio” pode ser considerado como uma forma de usar o silêncio para silenciar e excluir. Além disso, segundo Bosaki (2005, p. 16), alguns alunos podem ser extremamente tímidos e, portanto, recusam-se a engajar-se verbalmente nas atividades de sala de aula. Entretanto, segundo a autora, há também aqueles que optam por silenciar-se devido a sentimentos de controle e poder como também podem estar influenciados pelo fato de saberem que possuem influência sobre o comportamento de alguns outros colegas.

A autora afirma que formas de comportamento agressivo em sala de aula, menos evidentes, como “atos de *bullying* indireto”, tais como exclusão social e a disseminação de rumores podem ter um impacto psicológico maior do que outras

---

<sup>15</sup> “*Schools have the power to create an atmosphere that can either promote or impede self-expression.*” (tradução da própria autora)

<sup>16</sup> “*Few programs focus on fostering the nonverbal skills, including the art of listening and observation.*” (tradução da própria autora)

<sup>17</sup> “*Researchers have only just begun to explore how adolescents make meaning of silence experienced in school and how this relates to their sense of self and identity.*” (tradução da própria autora)

<sup>18</sup> “*silent treatment*” (tradução da própria autora) □

formas de *bullying* propriamente relacionados à agressão física, como pequenas pancadas e empurrões. Ou seja, fazer fofocas e disseminar boatos, difamações, e outras formas mais sutis de agressão tendem a passar mais despercebidas e desconsideradas enquanto formas de silenciamento.

Nesse sentido, é relevante que se observe como se dão as relações de poder em sala de aula, quem busca silenciar a quem e as consequências disso em termos de desenvolvimento de pensamento crítico, identificações e aprendizado. Pode-se silenciar mediante o silêncio, mas não exclusivamente. É possível calar o outro por meio da própria fala, da linguagem corporal, além de outros recursos linguísticos, como ênfase em certas palavras, aumento do tom de voz e escolha de vocabulário. Assim, a sala de aula é mais um local onde a exclusão pode acontecer.

O silêncio em sala de aula enquanto estratégia de exclusão, “pode levar o/a adolescente a sentir-se isolados/as ou excluídos/as de oportunidades sociais que podem promover o seu autodesenvolvimento.” (BOSAKI, 2005, p. 72)<sup>19</sup>. Contudo, além de excluir o outro, existe uma outra comum forma de exclusão em sala de aula, a auto-exclusão.

Cavallari (2001, p. 278) afirma que, de forma não consciente, as pessoas pertencentes a um segmento econômico desfavorecido reforçam mecanismos de auto-exclusão, construídos por um discurso socialmente compartilhado que não os permite aprender a língua adicional. A autora, referindo-se a estudos foucaultianos, ressalta ainda que as práticas discursivas estão entrelaçadas por relações de poder e saber que são compartilhadas socialmente. Cavallari (2001, p. 279) explica que a autoexclusão é uma prática de controle e poder a qual impede o acesso ao conhecimento àqueles que se julgam à margem dos detentores do saber historicamente legitimados. Sobre esta questão de poder, pode-se dizer que:

numa sociedade competitiva, não solidária, os donos do saber sempre acharão um jeito de restringir o acesso ao conhecimento, para que eles

---

<sup>19</sup> “...may lead to the adolescent feeling isolated and excluded from social opportunities that may promote her/his self-development.” (tradução da própria autora)

possam manter o prestígio e o poder que esse conhecimento lhes confere. (LEFFA apud CAVALLARI, 2001, p. 280)

Apesar disso, Cavallari (2001, p. 280) ressalta que o sujeito excluído reforça esta dinâmica de controle e poder através da linguagem, sem dar-se conta disso. A autoexclusão apenas aparentemente parte do/a aluno/a, quando na verdade, ela se origina no exterior, no âmbito social.

Da mesma forma, Leffa (apud CAVALLARI, 2001, p. 279-280) contribui com a presente questão ao exemplificar mecanismos praticados pela sociedade e, por vezes, pela própria escola que levam à autoexclusão, tais como: o descrédito dos agentes educacionais; a capacidade de aprender da/o aluna/o; a crença de que a/o aluna/o não precisa aprender uma língua adicional; além das representações negativas de si mesmos, como sujeitos incapazes de aprender uma língua nova. Romão, Pacífico e Vieira (2008 p. 52) afirmam que o indivíduo não é “dono” do seu dizer e que a sala de aula está permeada por discursos pré-estabelecidos, os quais são carregados de ideologias a eles subjacentes. Assim, a sala de aula está entremeada por crenças, as quais norteiam as nossas condutas em sala de aula.

O silenciamento tende a ocorrer de forma sutil e não é exclusividade das salas de aula de LA. É possível perceber que a educação para jovens adultos (EJA) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) podem contribuir para a compreensão da questão da exclusão social ocasionada pelo silenciamento em sala de aula. Mota e Souza (2007) observam que alunos do EJA, os quais são adultos sendo alfabetizados na primeira língua (L1), também passam por instâncias de silêncio semelhantes às situações de sala de aula de LA.

Os autores afirmam que uma pessoa inevitavelmente expressa quem ela é e o que ela sabe sobre o mundo, a linguagem e as relações sociais nas suas interações sociais. Eles dizem ainda que o falante enfrenta três desafios: “1) (...) ter o que dizer; (...) querer dizer; (...) poder dizer” (MOTA e SOUZA, 2007, p.7), sendo assim, muitas vezes, o sujeito não se sente no direito de falar, permanecendo, então, em silêncio. Os autores perceberam que, em muitos casos, os alunos consideravam-se “incompetentes” para falar em sala de aula. Para esses alunos, a sua primeira língua era vista com se fosse uma língua adicional devido ao fato de sentirem uma



distância grande entre o que consideravam a sua fala esperada e as suas “reais possibilidades” de fala. Sendo assim, eles se viam desqualificados para desempenhar um papel por eles compreendido como adequado para uma sala de aula, o que parece ter, ao menos parcialmente, resultado no seu silenciamento.

Assim, para alguns dos alunos, acreditar que devem produzir enunciados dentro de uma certa norma em determinados contextos sociais, pode fazer com que se sintam como estrangeiros do seu próprio idioma. Então, por não se verem competentes para tanto, tendem a silenciar-se. O que dizer então dos aprendizes de uma nova língua? Além de se depararem com estruturas gramaticais desconhecidas e outras formas de negociação de significado, o que deles exige o aprendizado de uma certa competência comunicativa, eles ainda precisam se deparar com o fato de se sentirem muitas vezes “exilados” linguística e psicologicamente, e ainda precisarem enfrentar uma certa auto-cobrança quanto ao tipo de linguagem que eles se sentem exigidos a desempenhar na sala de aula e fora dela. Tudo isso pode ser visto como condições potenciais de silenciamento.

Considerando-se, então, que a aprendizagem de uma LA não é meramente um exercício linguístico-intelectual em um código distinto, pode-se entendê-la como uma experiência de vida, pois a partir disto, “amplia-se as possibilidades de se agir discursivamente no mundo” (BRASIL, 1998, p. 38). Portanto, a língua estrangeira<sup>20</sup> tem a função de auxiliar na educação integral do indivíduo no instante em que lhe proporciona uma nova experiência de vida e visão de mundo. Desta maneira, ela possibilita tanto uma abertura para o mundo próximo ao sujeito, como também para outras formas de organização cultural em localidades mais distantes (BRASIL, 1998, p. 38).

Nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 39) constata-se que, assim como a linguagem é o meio pelo qual diversas relações sociais são expressas, ela nem sempre desempenha o papel de promotora do progresso; ao contrário, por vezes, ela leva a exclusão social de alguns grupos desvalorizados. Lê-se:

---

<sup>20</sup> Termo usado no documento oficial.

a linguagem é o meio pelo qual uma vasta gama de relações são expressas, e é imprescindível o papel que ela desempenha na compreensão mútua, na promoção de relações políticas e comerciais, no desenvolvimento de recursos humanos. O reverso da medalha, no entanto, é que, ao mesmo tempo em que pode desempenhar esse papel de promotor de progresso e desenvolvimento, a linguagem pode afetar as relações entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos e desvalorizando outros. Internamente, pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras. (BRASIL, 1998, p. 39)

De acordo com os PCNs (1998, p. 43), a língua estrangeira, enquanto parte da educação formal, propicia uma complexa reflexão sobre a realidade social, não sendo excluídos os âmbitos políticos e econômicos da questão. Esta situação de capacitação leva à libertação do indivíduo. Ou seja, a “Língua Estrangeira (...) é parte da construção da cidadania” (1998, p. 41). Além disso, considerando-se que as pessoas agem na sociedade por meio de palavras, e as utilizam para construir o mundo social, o ensino de uma LE modifica parâmetros acerca do modo como se trata as relações entre linguagem e o mundo social, “já que é o próprio discurso que constrói o mundo social” (PCN, 1998, p. 43).

Enquanto o silenciamento impede a inclusão, a língua adicional, ao contrário, proporciona ferramentas mediadoras auxiliares no processo de construção de uma cidadania global. Ao identificar o silêncio enquanto impedimento, assim como as estratégias de silenciamento que levam à exclusão nas interações em sala de aula, o/a mediador(a) tem mais condições de minimizar os obstáculos de aprendizagem referentes à nova língua, objetivando auxiliar na construção de conhecimento da/o aprendiz, almejando, por fim, um acesso e oportunidades de trocas mais diretas no atual mundo globalizado, assim como uma cidadania mais participativa, mais crítica, com mais “voz”, o que implica em uma instância maior, que o aprendizado de língua adicional auxilia o/a(s) cidadã(o/s) na sua inclusão social.

### **3.3 Abordagem transcultural relativista do silêncio**

A abordagem transcultural do silêncio é aquela que compreende os sentidos do silêncio relacionados e dependentes de cada cultura. Jaworski (1993) afirma que

existem duas maneiras de se entender a perspectiva transcultural no que se refere aos estudos do silêncio: universalista e a relativista.

Basicamente, a primeira entende que os sentidos do silêncio são universais para todas as culturas existentes. Em contrapartida, a segunda abordagem entende que não há universais os quais possam ser generalizáveis através de culturas diferentes. A abordagem deste estudo é a relativista. Ou seja, não se pode fazer generalizações acerca do sentido do silêncio.

Referindo-se à cultura de comunicação, Jones (2011) explica que existem países em que ela é considerada de “*contexto-baixo*” e em outros seria concebida como de “*contexto-alto*”. O primeiro refere-se a nações como os Estado Unidos, as quais enfatizam as interações verbais nos relacionamentos interpessoais, pois eles têm pouca consciência grupal ou coletiva e tendem a decodificar sentidos apenas com base em palavras enunciadas. Sendo assim, o silêncio não costuma ser considerado um ato importante na sua comunicação.

Por outro lado, a cultura japonesa pode ser considerada de *contexto-alto*, pois neste país as pessoas costumam constantemente atribuir sentido ao silêncio, o que não significa que não haja ambiguidade no sentido dos seus silêncios, visto que pode estar associado tanto a emoções positivas quanto negativas. Conforme Sim (2007 p. 156), o silêncio não compromete como a fala. Ele permite mais do que uma interpretação. Jones (2011) explica que este conceito de alto ou baixo pode ser levado em consideração tendo em vista o grau de individualismo ou coletivismo em uma sociedade.

A expressão japonesa “uma árvore alta pega muito vento” ilustra a concepção cultural de que as pessoas não devem se destacar de forma individual no grupo. Devido à grande consciência grupal, eles tendem a evitar situações que envolvam brabeza, desacordos e emoções negativas que possam ferir esta consciência de grupo. Contudo, é válido lembrar que características de sociedades individualistas e coletivistas nem sempre podem ser atribuídas no nível individual. De acordo com Jones (2011, p. 24), observa-se que, nos dias atuais, as gerações japonesas mais jovens têm se tornado mais individualistas. Porém, os conceitos de cultura de baixo-

contexto e alto-contexto podem auxiliar a compreender culturas pelas lentes do silêncio. Dessa forma, nota-se que, assim como a língua, ao silêncio também podem ser atribuídos sentidos relacionados a cultura.

Ao relacionar cultura e silêncio, Jones (2011) afirma que na cultura japonesa há basicamente quatro dimensões de silêncio: veracidade; discrição social; constrangimento; desafio. Com relação à primeira dimensão, no Japão há uma crença de que o eu interior está associado a veracidade. Além disso, crê-se que o eu interior deve ser escondido o máximo possível. Assim, o silêncio estaria relacionado a esta preservação do eu valorizada na cultura. A discrição social estaria relacionada a polidez, o que implica na manutenção da própria face e na evitação de ferir a face do interlocutor.

Assim, a pessoa usa o silêncio como modo de omitir possíveis desacordos em situações sociais. Quanto à terceira dimensão, o constrangimento, ela indica o grau de intimidade em relacionamentos íntimos. Dessa forma, o silêncio pode significar que um casal é íntimo o bastante para entender um ao outro sem a necessidade da fala. A última dimensão mencionada por Jones (2011) trata do desafio. No Japão, o silêncio tende a ser usado em conjunto com outras formas de comunicação não-verbal para desafiar o interlocutor. Por exemplo, quando um aluno se recusa a responder um questionamento do professor e fica em silêncio, isso pode ser interpretado como um desafio.

Dependendo da cultura, há diferentes percepções acerca do silêncio (JONES, 2011). Contudo, é importante ressaltar que estereótipos podem ser criados ou reforçados com base em observações subjetivas ao invés de meios empíricos. O comportamento de uma pessoa com relação ao silêncio pode ser determinado pelo seu sistema de crenças tanto individuais quanto socioculturais. Contudo, estudos tem sido feitos, os quais comprovam que em determinados contextos o silêncio de discrição social, por exemplo, tende a ser mais valorizado do que em outros locais.

Assim, está evidente que este estudo defende a ideia de que sentidos do silêncio não podem ser generalizáveis, pois estão relacionados a elementos socioculturais. Vejamos, a seguir, as funções do silêncio a partir de levantamento

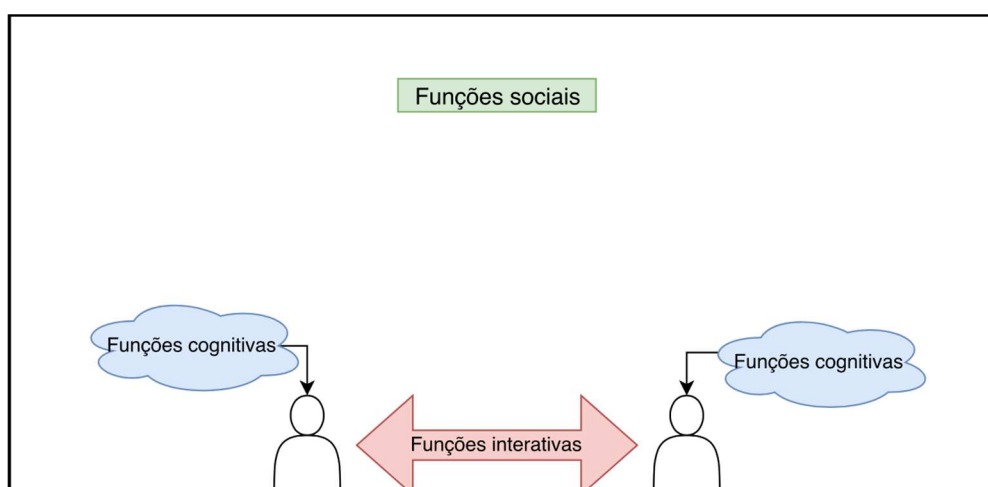
teórico da literatura.

### 3.4 Funções do silêncio

A literatura sobre a questão das funções do silêncio é um tanto vasta e possui diversas abordagens. Neste estudo, foram elencados três grandes grupos de função do silêncio a partir de uma extensa pesquisa bibliográfica. Nesta investigação, foram observadas diversas nomenclaturas e categorizações acerca da utilidade ou função do silêncio. Porém, muitas delas se sobrepõem ou possuem extrema semelhança. Portanto, decidiu-se que três itens de categorização abarcam de forma significativa as atribuições dos silêncios para os fins deste estudo. Isso não significa que entre essas três funções não haja sobreposições. Ao contrário, elas existem e, por vezes, podem ser confundidas umas com as outras. Entretanto, almejando categorizá-las para fins didáticos, explanatórios e de ênfase, as funções cognitiva, interativa e social do silêncio cumprem adequadamente essa tarefa.

É relevante enfatizar que todas as possibilidades aqui tratadas referem-se a momentos de silêncio tanto dentro do turno de fala quanto entre turnos, porém invariavelmente trata-se de silêncios ocorridos em interações sociais. Não se trata de ocorrências de silêncio em situações focadas em um único indivíduo, visto que “o indivíduo não é a mais útil unidade de análise.” (NEWMAN, 1989, p. 174)<sup>21</sup> Por isso, é nas interações sociais que se pode observar as funções de silêncio.

Figura 1: Panorama das funções do silêncio



(Fonte: Figura criada pela autora)

<sup>21</sup> “The individual is not the most useful unit of analysis.” (tradução da própria autora)

### 3.4.1 Função cognitiva do silêncio

A primeira função de silêncio levantada neste estudo seria a função cognitiva. Ela tem sido explorada tanto na observação dentro dos turnos de fala quanto entre eles. De acordo com Chafe (1985) e Nakamura (2004), os silêncios que ocorrem no turno de fala estão relacionados a momentos de hesitação durante a fala. Segundo Zuo (2002), o silêncio no turno de fala reflete os processos de tomada de decisão das pessoas, tanto no que se refere à escolha de palavras quanto ao planejamento da frase.

Lemak (2012) afirma que, equivocadamente, o silêncio é com muita frequência considerado um erro de fala<sup>22</sup>. De acordo com Zuo (2002), no curso da fala, o silêncio é um dos maiores indicadores de processos cognitivos na conversa. Assim, na função cognitiva do silêncio, observa-se planejamento sintático e operações de planejamento semântico. Tannen e Saville-Troike (1985) complementam afirmando que o silêncio possui também a função de auxiliar na ordenação frasal, nos processos de busca ou pesquisa mental, nas situações de codificação, organização do discurso e quaisquer outros processos os quais haja necessidade de recorrer a memória.

Em situações de fala espontânea, o silêncio tende a preceder palavras de alta imprevisibilidade, com hesitações as quais geralmente refletem dificuldades de como verbalizar algo que alguém já tem em mente (ZUO, 2002; NAKAMURA, 2004; LEMAK, 2012). De acordo com Zuo (2002), quanto mais difícil e imprevisível for a palavra, maiores são as chances de haver hesitação.

Este silêncio é decorrente de um processo interno relativo à escolha de palavras em virtude da tentativa de se atribuir sentido ao pensamento para que ele possa ser compreendido por outros. Para Lee (1985), quando as pessoas atribuem sentido às palavras, elas o fazem devido a propósitos regulatórios internos assim como propósitos comunicativos. O sentido da palavra, de acordo com Vygotsky (1987), é a unidade de análise adequada para se estudar o desenvolvimento cognitivo de um ser humano, porque é mediante o sentido que as pessoas atribuem às palavras que se pode compreender o grau de abstração que eles possuem no

---

<sup>22</sup> “*speech error*” (tradução da própria autora)

seu pensamento. Assim, momentos de silêncio em um evento interativo podem ter a função cognitiva de busca da palavra ou da organização lexical mais adequada a fim de comunicar o sentido pretendido a(o) interlocutor(a), o que demonstra um movimento cognitivo/interno em andamento.

Veja a seguir um diagrama elucidando a função cognitiva do silêncio:

Figura 2: Função cognitiva do silêncio



(Fonte: imagem criada pela autora)

### 3.4.2 Função interativa do silêncio

A segunda função aqui proposta seria a função interativa do silêncio. Neste sentido, busca-se focar no micro-evento da interação. Embora a teoria sociocultural entenda a palavra interação de uma forma bastante ampla, por motivos didáticos, com fins de categorização, nesta seção, optou-se pela expressão *interativa* para se fazer referência a esta “interatuação” que ocorre na interlocução. Assim, o termo interação é tratado no nível do diálogo entre duas ou mais pessoas em um momento

e espaço sociohistoricamente situados. Assim sendo, a função interativa do silêncio inclui as funções prosódicas, de polidez e outras funções relacionadas à emoções.

De acordo com Nakane (2007), por muito tempo acreditou-se que a função prosódica era a única função de silêncio existente. Segundo Jaworski (1993), as pausas que pertencem ao sistema paralinguístico e prosódico da linguagem têm o papel de identificar e atribuir sentido a unidades de fala. Esses tipos de silêncio costumam ser examinados paralelamente a outros atributos paralinguísticos, como volume de voz, ritmo, tom e intensidade. Contudo, atualmente, sabe-se que essas pausas são minimamente dependentes da respiração, visto que pausas de respiração satisfazem tanto necessidades linguísticas quanto psicológicas. Assim, atualmente, acredita-se que as funções do silêncio transcendem a sua função prosódica (LEMAK, 2012).

Por esse motivo, a função interativa do silêncio inclui questões prosódicas, porém extrapola-se a elas, estando também a serviço de outras necessidades comunicativas. Primeiramente, o silêncio serve como um dispositivo de manutenção de turno e previne o ouvinte de se apropriar do turno de fala (ZUO, 2002). De acordo com Lemak (2012), fazer uma pausa dentro do turno de fala é uma das estratégias mais eficientes de se prevenir ser interrompido(a) porque o silêncio, neste caso, é um sinal de que a mensagem ainda não foi concluída.

Em se tratando de sala de aula de LA, geralmente o silêncio é visto como falha na comunicação. Porém, Nakamura (2004) comprovou que os alunos podem avaliar as consequências de suas verbalizações utilizando o silêncio e os professores podem usá-lo como uma forma de instigar os alunos a repensar as suas perguntas.

Nakane (2007) declara que o silêncio pode ser usado por pessoas que possuem capacidade de comunicação limitada. De acordo com Sifanou (1992), problemas de comunicação tendem a ocorrer entre pessoas de diferentes contextos sociohistóricos. E o modo como o silêncio é usado e entendido depende de cada cultura, pois conforme Jaworski (1993), na perspectiva transcultural relativista, não há universais quanto ao uso do silêncio.



Em um de seus estudos, Gould (2008) investigou conversas entre três japonesas, estudantes universitárias, e descobriu que a “evitação de turno” guiava mais as conversas analisadas do que “aquisição de turno”. O autor concluiu que ao utilizarem a primeira língua, a apropriação do turno de fala eram consideradas recursos valiosos, mas na segunda língua, as participantes pareciam praticar o jogo “batata-quente”, no qual o objeto seria encerrar o turno de fala assim que possível. Assim, o estudo demonstra que longos silêncios entre turnos podem servir como dispositivos de autoproteção, oferecendo uma “zona de conforto” onde nenhum participante em especial seria responsável pela enunciação (LEMAK, 2012, p. 22).

De acordo com Lemak (2012), embora o silêncio possa não ser usado para acarretar ações específicas, essas ações podem ser percebidas nos turnos subsequentes ao silêncio, então ele pode ser usado como um dispositivo de ênfase. De acordo com Lemak (2012) e Zuo (2002), ele também pode ser usado para criar suspense.

Além disso, segundo Tryggvason (2006), o silêncio pode ser usado para gerenciar estados emocionais: surpresa e confusão são frequentemente considerados pausas. Além do mais, o silêncio pode transcender palavras e ser usado para expressar estados psicológicos como brabeza, raiva e êxtase (JAWORSKI, 1993).

Lemak (2012) afirma que o silêncio é frequentemente, um recurso comunicativo e interativo na medida em que ele ajuda a estruturar as interações sociais; ele permite que as pessoas gerenciem e comuniquem estados emocionais e ele pode ser usado como dispositivo de ênfase ou como um dispositivo de autoproteção e evitação de turno.

Assim, a função de silêncio interativa inclui diversas utilidades relacionadas a preservação da face e gerenciamento de estados emocionais os quais estão a serviço da manutenção das relações sociais em exercício no exato momento da interação. Isso significa que questões de silêncio e polidez também são relevantes para a função interativa do silêncio.

Diversos autores dedicam bastante atenção às questões de silêncio e polidez (NAKANE, 2006; AL-HARAHSEH, 2012). Lemak (2012) considera a função de

silêncio estratégia de polidez uma das grandes principais categorias de silêncio a serem estudadas. Jaworski (1993) considera ser mais fácil desfazer o silêncio do que palavras.

De acordo com Cruz (2008), embora o silêncio possa servir como estratégia de polidez tanto positiva quanto negativa, ele claramente reflete mais a última. O falante pode usar o silêncio para mostrar consideração pelo ouvinte, especialmente se este for uma pessoa mais velha ou se encontrar em uma posição superior em termos de poder. Dessa forma, o silêncio de polidez de face negativa frequentemente é usado em situações de desigualdade de status social (CRUZ, 2008; SCOLON & SCOLON, 1983).

Além disso, o silêncio pode ser usado como um dispositivo de distanciamento, o que pode ser considerado positivo em uma sociedade e negativo em outra. Por isso, mais uma vez, a versão relativista da perspectiva transcultural do silêncio parece ser, claramente, a mais sensata, pois não se pode fazer generalizações a respeito do sentido e funções do silêncio.

Contudo, de acordo com Scollon e Scollon (1983) e Lemak (2012), embora o silêncio possa indicar um desejo de evitar imposição, ele também pode servir como uma estratégia de polidez positiva na medida em que indica algo em comum com o interlocutor e uma expressão de solidariedade em situações de mesmo status. Tais silêncios podem ser interpretados como sinais de proximidade. Seria como dizer “você não precisa dizer nada porque nós temos um conhecimento compartilhado” (JAWORSKI, 1993, p. 78). Nesse sentido, este tipo de silêncio pode fortalecer a confiança com relação ao nível de intimidade de um relacionamento (LEMAK, 2012).

Desse modo, observam-se que a função interativa é considerada neste estudo aquela em que enfoca-se basicamente no nível micro social da interação. Nesta função, observa-se com mais profundidade questões como polidez; busca-se acomodar estados emocionais; fortalecer confiança; evitar conflitos. Além disso, nesta função, observa-se questões prosódicas, pois elas podem estar a serviço de questões de polidez e preservação da face.

A próxima função do silêncio a ser examinada, a função interativa, também se sobrepõe às demais. Na verdade, as três funções estão interligadas considerando a sua interdependência.

Veja a seguir um diagrama elucidando a função interativa do silêncio.

Figura 3: Função interativa do silêncio



(Fonte: imagem criada pela autora)

### 3.4.3 Função social do silêncio

A terceira função do silêncio observada é a função social do silêncio. Esta função é neste estudo abordada no sentido mais amplo das interações, pois questões sociais são levadas em consideração. Nesta perspectiva macro social, são incluídas questões de ordem estilística, ideológica e identitárias.

De acordo com Lemak (2012), o silêncio pode servir a uma função social quando uma distância social é criada, mantida ou reduzida pelo silêncio. Além disso,

questões relacionadas a estilo pessoal de cada falante ou produtor de silêncio também entrariam nessa categoria.

Zuo (2002) indicou que o silêncio pode ajudar a atingir um alto grau de intersubjetividade entre os interlocutores, reduzindo, assim, a distância social. De acordo com Kivik (1998), ao examinar o uso do silêncio (phatic) num contexto Canadense, ele descobriu que eles costumam ficar em silêncio quando eles discordam de um amigo, e que eles tendem a falar menos com alguém quando eles se sentem deprimidos.

De forma semelhante, Enninger (1987, p. 289) fala que conversa é tudo menos uma interação focada. Tribos Wishram conseguem 'criar uma comunhão' e realizar negociações sem quaisquer palavras, o que seria um outro exemplo de silêncio servindo a uma função social. Nesta cultura, uma pessoa pode ir à casa de um amigo, sentar-se e sair sem que uma palavra sequer seja trocada. Além disso, uma transação legal como uma permuta pode ser feita em absoluto silêncio. Produtos são colocados em um determinado local e as pessoas de tribos diferentes pegam esses artigos e colocam no lugar algo de valor aproximadamente igual.

O silêncio também pode ser usado como um meio de controle social. De acordo com Nakane (2007), em uma comunidade em Gana, chamada Akan, as pessoas se recusam a falar com aqueles que violam normas sociais como uma forma de punição.

Além disso, o silêncio pode ter a ver com o estilo pessoal das pessoas. Algumas pausas, as quais são menos influenciadas pelo contexto, como aquelas mais ligadas ao traço pessoal da pessoa, tendem a refletir o estilo pessoal de conversa da pessoa (SCOLON, 1985).

O silêncio na interação também pode estar relacionado a práticas ideológicas. Segundo Lemak (2012), o silêncio pode ser usado para criar e perpetuar papéis de gênero social. De acordo com Watts (1997), qualquer silêncio que seja interpretado como comunicativamente significativo, contribuirá para o status da pessoa que o está produzindo. Neste estudo, ele demonstra que o silêncio estratégico pode significativamente fortalecer a posição de status de uma pessoa e pode ajudá-la a dar a ela a posição a partir da qual o poder pode ser exercido.

De acordo com Nakane (2007), esses silêncios podem ser usados para manipular o status conversacional dentro de um grupo porque o uso do silêncio pode marcar não somente a autoridade, mas também a subordinação. Em uma sala de aula, por exemplo, o silêncio dos professores marca o seu status dominante sobre os alunos, enquanto o silêncio dos alunos é subordinado, embora mas não precise ser submisso. De acordo com Jaworski (1993) e Maramatsu (2012), na verdade, ambos os lados negociam poder exercitando-o e exibindo-o enquanto os alunos o fazem reivindicando-o e desafiando-o.

Num estudo realizado em uma sala de aula na Califórnia, Losey (1997) descobriu que anglo-americanos tentam exercer e manter poder sobre americanos-mexicanos silenciando-os nas mais diversas esferas possíveis: política, econômica, cultural e étnica. Sobre essa questão, Losey (1997) afirma que as escolas ensinam o silenciamento de geração para geração. Devido à segregação econômica, carência de instrução bilíngue nas escolas, os alunos mexicano-americanos tendem a ser silenciados devido à falta de acesso às mesmas experiências educacionais que os demais. A autora afirma que esses alunos são ensinados que não se espera que eles tenham êxito; espera-se que eles se mantenham em silêncio.

Em um estudo realizado em uma comunidade Navajo, Plank (1994) descobriu que membros dessa comunidade costumam usar o silêncio para a preservação do conhecimento e poder individual. Uma professora local explicou que, na sua cultura, acredita-se que não se deve dar livremente o seu conhecimento a estranhos. Eles acreditam que se outros adquirirem o conhecimento de alguém, essa pessoa perderá o seu poder.

Uma outra forma de usar o silêncio, ainda dentro da sua função social, é demonstrado por Kivik (1998) ao estudar estonianos bilíngues. O autor descobriu que nem todos transferiram usos pragmáticos da sua primeira língua para o inglês, sugerindo uma relação entre comunicação e identidade étnica, mediante o uso do silêncio. Ao usar a segunda língua, ou os participantes trocavam o entendimento cultural daquela língua ou eles optavam por afirmar os seus próprios valores e portanto, se tornavam culturalmente mais étnicos do que quando falavam na primeira língua.

De forma semelhante, Blum-Kulka (1991) descobriu que falantes não nativos resistiam em adotar normas pragmáticas de falantes nativos para manter a sua identidade cultural.

Veja a seguir um diagrama elucidando a função social do silêncio.

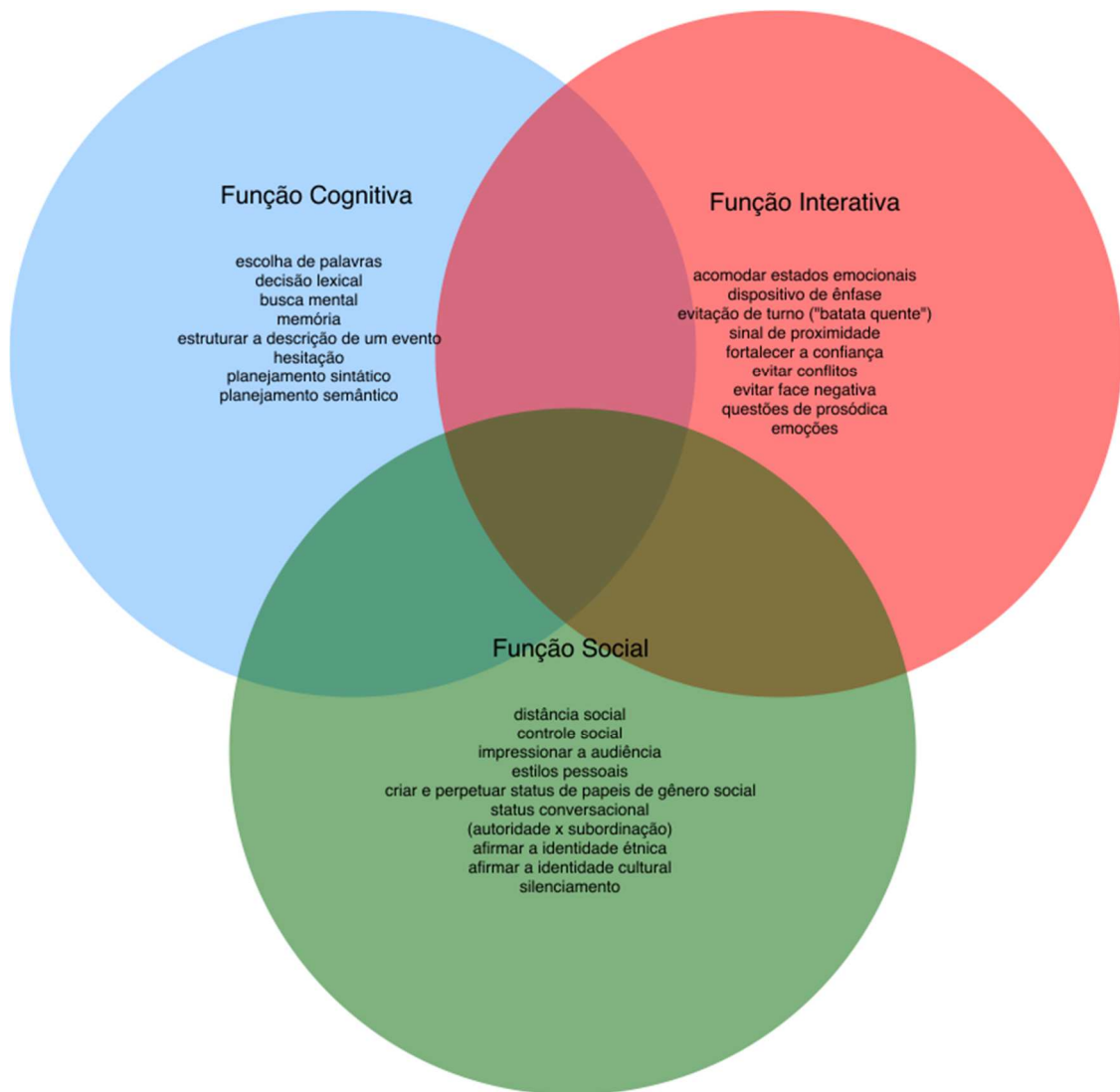
Figura 4: Função social do silêncio



(Fonte: imagem criada pela autora)

Considerando que as funções do silêncio foram assim classificadas para fins de compreensão e análise mais detalhada, é válido visualizar o seguinte diagrama, o qual traz as três funções de silêncio inter-relacionadas. Na prática os silêncios podem ser sobrepostos, no sentido de que pode haver mais do que uma atribuição para cada produção de silêncio. Portanto, observa-se as funções de silêncio cognitiva, interativa e social no diagrama a seguir, ilustrada pela *Tríade das funções do silêncio*.

Figura 5: A tríade das funções do silêncio



(Fonte: diagrama criado pela autora)

## 4. METODOLOGIA

Neste estudo, de natureza qualitativa, utilizou-se como metodologia de base a observação não-participante. Para a geração de dados recorreu-se ao uso de gravações em áudio e vídeo, entrevistas semiestruturadas e questionários. Silêncios gerados em interações durante a realização de tarefas colaborativas em sala de aula em que o inglês foi usado como uma LA foram observados. Para a análise dos dados foram utilizados protocolos verbais a fim de relacionar os dados com a teoria proposta a fim de responder às perguntas de pesquisa. A seguir, são explanadas questões de ordem metodológica e seu embasamento teórico.

### 4.1 O contexto da pesquisa

O presente estudo tem como um dos seus principais instrumentos metodológicos a observação não-participante. De acordo com Flick (2009), neste tipo de observação, o/a pesquisador/a influencia minimamente o ambiente observado com a sua participação. Assim, o/a pesquisador/a busca observar os fatos como eles de fato ocorrem, sendo estas observações focais e seletivas. Segundo Dörnyei (2007), de modo geral, a observação é ótimo meio de obter informação de forma direta sendo esta uma das três fontes básicas de dados para a pesquisa empírica (entrevista, observação e testagem, nesta ordem).

Com relação às diferentes maneiras de se realizar uma observação, o autor declara que há a observação participante e a observação não-participante. O observador participante assume características de membro do grupo encarregando-se de parte de todas as atividades. Já no caso do observador não-participante o pesquisador raramente envolve-se nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Contudo, é sabido que não há observação absolutamente neutra. A simples presença de uma outra pessoa no ambiente de sala de aula por si só interfere de algum modo na dinâmica das aulas.

As aulas foram observadas conforme negociação prévia com a/o professor/a da turma, sendo que elas foram também gravadas em áudio e vídeo. À professora foi solicitado que realizasse atividades em pares a fim de proporcionar melhores



condições de observação dos participantes. Sendo o silêncio o objeto investigado e considerando a sua natureza já ambígua, pareceu ser mais adequado focá-lo em contextos de interações aos pares, a fim de facilitar a observação.

Após a devida autorização dos alunos por escrito mediante a assinatura no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice D), o processo de geração de dados teve início mediante o preenchimento pelos alunos de um questionário com informações biográficas (Apêndice C) a fim de melhor caracterizar o seu perfil. Posteriormente, diversas aulas foram observadas e gravadas em vídeo (pelo menos duas câmeras de vídeo serão utilizadas) e áudio (um gravador por dupla) a fim de registrar os dados.

Muitas vezes, para os observados, câmeras e filmadoras parecem indicar a necessidade de apresentar um desempenho idealizado. Em se tratando de sala de aula de LA, essa questão parece ser ainda mais relevante já que costuma-se temer erros na língua nova, devido a concepções de fala ligadas a um desempenho gramatical desprovido de erros.

Por esse motivo, as primeiras aulas não foram gravadas, porém a pesquisadora esteve presente durante todo o período das aulas a fim de que os alunos se sentissem mais confortáveis com a sua presença na sala de aula. A partir do terceiro encontro, duas filmadoras foram introduzidas ao contexto e as aulas foram filmadas. Contudo, o material registrado nessas primeiras aulas não foi considerado, pois o objetivo era tornar os participantes familiarizados com a presença da pesquisadora e seus instrumentos de registro. Por fim, gravadores de áudio foram também introduzidos às aulas durante a realização de atividades específicas e os dados iniciais foram igualmente desconsiderados a fim de minimizar uma possível “artificialidade” das falas.

Como o objetivo deste estudo era compreender o silêncio das alunas sob a sua própria perspectiva, não lhes foi explicitado o fato de que o silêncio seria o foco específico almejado no estudo, para que isso não influenciasse na sua produção de fala e/ou silêncio durante as suas interações, tanto com as colegas quanto durante a realização das entrevistas e questionários. Assim, outras perguntas foram feitas

anteriormente de modo a circundar tópico, contornando-o com questões as quais levariam ao tema do silêncio em um momento posterior. Portanto, os alunos responderam a um formulário com informações biográficas, um questionário para acessar a sua perspectiva sobre o silêncio das colegas, e uma entrevista a qual resultou nos protocolos verbais cujo objetivo seria o de compreender a sua perspectiva sobre o seu silêncio nas interações observadas.

## 4.2 Os participantes

Os participantes eram estudantes de Letras em uma universidade privada situada no sul do país. Todos tinham mais de 18 anos de idade no momento da geração de dados e autorizaram as observações, gravações, entrevistas e uso dos dados gerados para fins de pesquisa conforme explicado no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (conforme Apêndice D) e por eles devidamente assinados.

Aos alunos foi garantida a preservação da sua identidade, assim como quaisquer dados que por ventura possam identificá-los de alguma forma. Além disso, lhes foi explicado também que o seu comportamento em sala de aula não seria, de modo algum, avaliado em termos de julgamento de valor, já que não era este o objetivo da pesquisa. Assim, lhes foi esclarecido que neste estudo não há hipóteses ideológicas relacionadas ao certo e errado ou qualquer juízo para eles decorrentes da sua participação na pesquisa.

A maioria dos participantes reside em cidades vizinhas à universidade e retornam as suas residências logo após o término das aulas, o que dificultou um pouco a sua disponibilidade para a realização das entrevistas geradoras dos protocolos verbais. Contudo, foram feitas combinações prévias entre a pesquisadora e os participantes. A eles foi explicado os procedimentos de geração dados e a necessidade de se realizar as entrevistas em momento posterior às tarefas que eles tivessem feito. Assim, chegou-se a um acordo e os dados puderam ser gerados.

As entrevistas foram realizadas a fim de confrontar as lembranças das participantes quanto a uma determinada atividade realizada em pares em momento anterior às entrevistas. As informações foram dadas pelas próprias participantes em momento posterior à entrevista, como parte da aplicação dos protocolos verbais, após visualização da atividade realizada em pares em momento anterior, juntamente com informações oriundas de questionário de informações biográficas.

Os dados foram gerados durante um semestre letivo em uma disciplina de inglês como língua adicional do curso de LETRAS de uma universidade privada no Rio Grande do Sul. Os encontros foram observados, gravados em áudio e vídeo e tiveram a duração aproximada de três horas por dia. Os participantes eram alunos de língua inglesa adultos estudantes do curso de LETRAS e todos eram falantes de português como primeira língua.

A professora da turma, que gentilmente cedeu o espaço para que esta pesquisa fosse feita, não participou diretamente da geração de dados, portanto, a sua interação com os alunos não foi considerada para fins de análise. Contudo, lhe foi solicitado que em algum momento sugerisse aos alunos realizar alguma atividade em pares para que o silêncio pudesse ser observado e analisado nessas interações.

De um total de 10 alunos presentes nas primeiras aulas observadas, apenas quatro alunas (duas duplas) foram consideradas para análises neste estudo, pois apenas essas quatro participantes cumpriram todas as etapas da pesquisa.

#### **4.3 Os procedimentos e instrumentos para a geração de dados**

A seguir, serão tratadas questões acerca dos procedimentos e instrumentos empregados para a geração de dados. Foram eliminados participantes que realizaram a atividade proposta de forma individual, pois almejava-se observar eventos interativos entre duas pessoas. Da mesma forma, pessoas que realizaram a atividade observada em grupos de três pessoas também foram desconsiderados da análise. Restaram, assim, duas duplas, as quais passaram por todas as etapas

metodológicas propostas. Portanto, interações dessas quatro alunas se tornaram objeto de análise deste estudo.

#### **4.3.1 Tarefas colaborativas**

A fim de melhor observar as funções de silêncio produzido pelas alunas, buscou-se focar nos eventos em que houve tarefas colaborativas realizadas em pares. Atividades feitas por dois interlocutores parecem ser mais apropriadas para fins de pesquisa dessa natureza. Portanto, dentre as interações gravadas, as tarefas colaborativas realizadas em dupla foram alvo específico de análise desta pesquisa.

Em estudos realizados por Pinho (2006) e Lima e Pinho (2007), as autoras analisaram interações entre duplas de alunos de nível intermediário realizando tarefas colaborativas. Nas atividades propostas, os aprendizes deveriam ordenar histórias em gravuras e, coletivamente, construir narrativas orais e escritas. No decorrer do processo, eles efetuaram movimentos, que seriam basicamente, ações intencionais mediante a língua, de forma muito semelhante à ideia de obter a atenção do aluno (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976). Contudo, observou-se uma finalidade primariamente mais colaborativa do que pedagógica.

Segundo Pinho (2013), tratam-se de movimentos chamados de “pedido de participação” e baseiam-se na utilização de frases como *What do you think A?* (O que Você acha, A?) *Do you agree that...?* (Você concorda que...?), em que se busca a participação do aprendiz na conversa, favorecendo que esse apresente suas próprias ideias. Dessa forma, a pessoa se mantém mais engajada na realização conjunta da tarefa, o que justifica mais uma vez a relevância das tarefas colaborativas.

De acordo com Ohta (2000), são necessários mais estudos sobre a interação colaborativa entre aprendizes de línguas para melhor ilustrar como a assistência à produção de conhecimento de fato ocorre na zona de desenvolvimento proximal. Assim, é preciso investigar o que os alunos realmente fazem nos eventos interativos e não somente o que eles vocalizam. Dessa forma, investigar o silêncio implica

investigar o que ocorre nessas interações em sala de aula de maneira mais holística, incluindo a fala verbalizada, mas não limitando-se a ela.

De qualquer forma, sabe-se já que a reutilização sistemática de tarefas oportuniza o desenvolvimento de uma maior competência comunicativa na nova língua no instante em que possibilita a relação entre forma e sentido na improvisação da manifestação de ideias (BYGATE, 2001). Ao repetir as tarefas, as pessoas têm a possibilidade de alcançar maior fluência ao acessarem ideias já utilizadas. Dessa forma, elas buscam maior rigor na escolha lexical, e podem elaborar expressões mais complexas da mensagem a ser comunicada.

Em determinados estudos em que os alunos deveriam trabalhar em dupla durante a realização de uma tarefa colaborativa referente à aprendizagem de uma língua nova, observa-se também uma outra maneira de os alunos solucionarem os seus problemas de desenvolvimento, que seria mediante o autoandamento. Perante o desafio de gerar sentido, os aprendizes utilizam a fala na sua função social e privada (LANTOLF 2006; LANTOLF; THORNE, 2006), almejando focar atenção, acessar conhecimentos prévios, testar hipóteses, etc.

É preciso, portanto, que os professores levem em consideração o nível de desenvolvimento corrente dos alunos, criando, assim, tarefas que os desafiem a construir conhecimento, considerando também a sua zona de desenvolvimento potencial, ou seja, até que ponto a pessoa pode ser desafiada no presente momento. Para isso, tarefas em duplas demonstram oportunizar a construção conjunta de conhecimento mediante o compartilhamento da sua produção e dos objetivos propostos. Desse modo, pode-se promover adequadas condições de aprendizagem e, para fins de pesquisa, é também uma ótima oportunidade para se investigar as falas e os silêncios dos interlocutores.

Assim, os alunos observados realizaram uma atividade na qual eles teriam que responder questões objetivas (verdadeiro ou falso) referentes a textos trabalhados em aulas anteriores. Essa atividade foi realizada em pares e foi gravada na sua integridade por duas câmeras de vídeo e um gravador de áudio para cada dupla.

### 4.3.2 Protocolos verbais retrospectivos

Como etapa posterior à realização de tarefas colaborativas, as quais foram gravadas, foi solicitado que os alunos realizassem entrevistas a fim de gerar os protocolos verbais retrospectivos<sup>23</sup> almejados para a primeira parte da análise. Buscou-se realizar esta etapa o mais cedo possível, a fim de facilitar aos alunos o acesso à lembrança dos fatos anteriormente ocorridos de modo a minimizar as chances de apagamento ou distorção das lembranças. Desse modo, os alunos realizaram as entrevistas (Apêndice A) após visualizarem os vídeos de suas próprias interações durante a realização da atividade em dupla.

Assim, para a produção dos protocolos, os alunos foram confrontados individualmente com as gravações de imagens das atividades por eles realizadas em pares e, mediante a orientação da entrevista e do questionário (Apêndice C), buscou-se incitar insights nos alunos sobre a sua experiência. Essas entrevistas também foram gravadas em áudio e vídeo a fim de poder transcrever a sua fala com o máximo de clareza possível.

Primeiramente, um dos alunos do par foi submetido a essa etapa e a seguir a sua dupla, a fim de, posteriormente, verificar e comparar seus pontos de vista referentes a sua produção de silêncio. Cada aluno assistiu o vídeo da interação uma vez na sua integridade e, em seguida, teve a oportunidade de assistir novamente, porém confrontado com as perguntas orientadas das entrevistas.

O objetivo dos protocolos verbais não é o de acessar a mente dos participantes de modo a enxergar com perfeição o pensamento que originou uma determinada fala, pois no viés da teoria sociocultural isso não é possível. Talvez se possa inferir sobre os tipos de pensamento que produzem a fala, mas não se pode construir um modelo de como aquele pensamento específico funciona (SMAGORINSKY, 1998).

---

<sup>23</sup> Protocolos verbais são retrospectivos por tratar-se de verbalizações sobre fatos que ocorreram em momento anterior à produção verbal.

Segundo Swain (2006, p. 17), nas abordagens cognitivistas, como a de Processamento da Informação (PI), os protocolos verbais costumam ser usados para testar modelos cognitivos de processamento da informação detalhados, sendo que esses modelos podem, muitas vezes, serem formalizados a linguagens de programação e analisados por simulações de computador.

É válido ressaltar que tanto a abordagem de PI quanto a sociocultural utilizam protocolos verbais para descobrir processos mentais subjacentes a performances nas tarefas (WERTCSH, 1980; DONATO & LANTOLF, 1990; SWAIN, 2000; 2001). Ambos tentam explicar como e por que as pessoas pensam e agem do modo que o fazem, porém a abordagem de PI busca prever o futuro baseando-se no comportamento presente e a abordagem sociocultural procura fazer uma análise dos processos em formação (SWAIN, 2006, p. 17).

Os teóricos do PI concebem os relatórios verbais dentro das restrições da performance individual, buscando identificar similaridades dentro e através de comportamento de grupo, enquanto a abordagem sociocultural busca ter uma perspectiva mais ampla dos dados, na tentativa de explicá-los com relação aos históricos pessoais dos participantes (SWAIN, 2006; SMAGORINSKY, 1998).

Assim, na perspectiva sociocultural, abordagem deste estudo, considera-se que, mediante a produção dos protocolos verbais, as pessoas estão interagindo com o pesquisador, e nesta interlocução, estão regulando o seu pensamento e o mundo ao seu redor, pois o pensamento é mediado pelo mais importante artefato cultural que há: a linguagem. Para interpretar os dados obtidos através dessa perspectiva, de acordo com Smagorinsky (1998, p. 165), é importante compreender os processos históricos dos participantes e o pesquisador deve entender como se constrói a tarefa e porque eles a constroem dessa maneira. Assim, na perspectiva sociocultural, é preciso entender como as histórias pessoais de ambos, participante e pesquisador, foram culturalmente construídas e canalizadas e como o próprio percurso conceitual do pesquisador é usado para interpretar os sinais linguísticos emergentes nos dados.

Assim, os protocolos verbais não são um simples *pensar em voz alta* como tradicionalmente costuma-se conceber. Na teoria sociocultural, trata-se de um *pensar-e-mediado em voz alta* (SMAGORINSKY, 1998, p. 171). Da mesma forma, Swain (2006, p. 16) afirma que na teoria sociocultural, os resultados encontram a sua fonte na própria verbalização. Nesse sentido, a fala não é simplesmente um relato do pensamento (memória), mas ele molda e traz à tona o pensamento.

Sendo assim, problematiza-se a ordem comumente pressuposta de que o pensamento antecede a fala e de, portanto, é através da fala que acessamos o pensamento como ele é internamente. Para Vygotsky (2007), o pensamento depende da fala. Assim, os protocolos verbais são, potencialmente, ferramentas para um processo instrumental do desenvolvimento cognitivo ao invés de serem meramente janelas que permitem aos pesquisadores acessarem o funcionamento do pensamento (SMAGORINSKY, 1998, P. 171). Ou seja, ao verbalizarem, os participantes estão também reorganizando o seu pensamento e se desenvolvendo cognitivamente.

Para Vygotsky (1987), o pensamento alcança sentido no seu trajeto para a articulação da fala. É na enunciação, portanto, que o pensamento alcança a coerência na medida em que ele se expressa por um conjunto de signos com sentido potencial e portanto, são potencialmente comunicativos (SMAGORINSKY, 1998, P. 172). Em outras palavras, o pensamento adquire uma certa forma ao se vestir com ferramentas linguísticas. Mas ao mesmo tempo em que isso ocorre, as palavras verbalizadas influenciam de volta esse mesmo pensamento. Swain (2006, p. 18) afirma que, na teoria sociocultural, a verbalização modifica o pensamento, levando a aprendizagem e ao desenvolvimento.

De acordo com Ericsson e Simon (1993), teóricos da teoria de PI argumentam que o papel do pesquisador deve ser neutralizado o máximo possível através do conteúdo das instruções e da presença física do pesquisador, almejando assim, minimizar a presença do experimentador, pois nessa abordagem, o ato dos protocolos verbais não devem ser concebidos como um ato de comunicação. Na abordagem Sociocultural, entretanto, considera-se que toda fala é social, e acredita-se ser possível modificar, mas não minimizar, o papel social da fala nas pesquisas



apoiadas em protocolos verbais e o papel do pesquisador pode e deve ser levado em consideração.

Concluindo, os protocolos verbais retrospectivos usados neste estudo têm como objetivo verificar a perspectiva das alunas sobre os seus processos interativos e dos seus pares, sendo que, como consequência de sua produção verbal, ocorre também uma certa reorganização do pensamento durante a sua enunciação. Assim sendo, na perspectiva Sociocultural, não é possível visualizar o pensamento na sua originalidade ou “pureza” mediante a fala produzida nos protocolos verbais retrospectivos. Porém, pode-se inferir sobre processos mentais ocorridos, desde que tenha-se em mente que, durante a fala, a interação com a pesquisadora também é levada em consideração.

Dessa forma, com os protocolos verbais não se tem a pretensão de observar a mente de um indivíduo de forma isolada e chegar à construção de modelos mentais. Ao invés disso, almeja-se analisar uma prática social situada, a qual possui antecedentes históricos. De acordo com Smagorinsky (1998, 174), em termos práticos, a história só pode ser parcialmente reconstruída e os precedentes culturais para um protocolo só podem ser usados como amostra e inferidos. Ou seja, qualquer relato histórico é uma narrativa necessariamente seletiva e elencada. Assim, entendemos que prover um contexto histórico para um protocolo é um processo subjetivo.

#### **4.3.3 Entrevistas, questionários e transcrições**

Conforme explanado anteriormente, as interações dos alunos foram observadas e gravadas em áudio e vídeo. Nessas interações os alunos deveriam responder a um questionário trazido pela professora, tarefa relacionada a um tópico tratado em aula anterior e compatível com o nível de inglês dos alunos. Ademais, foi solicitado aos alunos que respondessem a: um formulário, um questionário e uma entrevista.

Primeiramente, portanto, os alunos preencheram um formulário com questões biográficas (Apêndice C), o qual foi usado para criar um perfilamento dos alunos e melhor compreender o seu histórico prévio. Este formulário possui perguntas abertas cujas respostas deveriam ser escritas pelos participantes sendo que apenas uma das perguntas possui alternativas de respostas objetivas (“de marcar”). Através dele, buscou-se acessar dados mais detalhados dos participantes de modo a melhor situá-los sociohistoricamente. Tais dados foram complementados pelas entrevistas à qual cada aluno foi submetido.

Além disso, um questionário (Apêndice B) foi proposto pela pesquisadora a fim de compreender a perspectiva dos alunos com relação ao silêncio do/a colega, propiciando material para análise e respondendo à segunda pergunta de pesquisa deste estudo (*Como as participantes explicam o silêncio da sua interlocutora na interação em sala de aula de LA durante a realização desta mesma tarefa colaborativa?*). Este questionário foi baseado em um questionário parte do estudo de Lemak (2012), no qual a autora também estuda o silêncio em sala de aula de línguas adicionais, porém no presente estudo, o questionário foi adaptado às suas necessidades e objetivos.

Além do formulário e do questionário, foi realizada uma entrevista semiestruturada, a qual resultou nos protocolos verbais mencionados na subseção anterior deste capítulo. De acordo com Ustick (2007) a entrevista semiestruturada proporciona um meio expressivo para auxiliar no esclarecimento de significados de respostas que possam ser, por vezes, contraditórias. Entrevistas semiestruturadas propiciam ao pesquisador melhor adequar as sub-perguntas conforme as respostas iniciais dos respondentes de modo a direcionar a entrevista para que ela chegue na questão alvo, que no caso, era o silêncio.

Os diálogos ocorridos nas interações das alunas durante a realização de tarefas colaborativas foram transcritos, utilizando-se convenções de transcrição baseados no GARS (*Groupe Aixois de recherche en syntaxe sous la direction de Cl. Blanche-Benveniste*), adaptados pela autora para os fins desta pesquisa (Apêndice E).

O GARS foi eleito por possuir quatro convenções para o silêncio, e por auxiliar de forma satisfatória na obtenção dos objetivos deste estudo. Nesses parâmetros, considera-se que a partir de meio segundo, instantes de silêncio já podem ser considerados significativos. Além dessas pausas curtas, analisa-se pausas<sup>24</sup> médias, de um à dois segundos; pausas longas, de dois à três segundos; e silêncios longos, que são aqueles acima de três segundos. Não há julgamentos valorativos sobre quaisquer deles, pois fatores diversos são levados em consideração para cada microanálise de transcrição considerando a *Tríade das funções do silêncio*.

As convenções de transcrição do silêncio são as seguintes:

Figura 6: Convenções do silêncio

Convenções de silêncio	
+	pausa curta (1/2 segundo)
++	pausa média (1 à 2 segundos)
—	pausa longa (2 à 3 segundos)
////	longa interrupção da fala

(Fonte: recorte das convenções do silêncio adaptadas pela autora a partir do GARS)

Foram transcritos 33 minutos e 54 segundos de interação da DUPLA 1 e 34 minutos e 04 segundos da DUPLA 2.

#### 4.4 Os critérios para a análise de dados

Este estudo se divide em três etapas quanto à análise de dados. A primeira parte consiste na análise da perspectiva das alunas sobre o próprio silêncio. Na segunda, a sua perspectiva a respeito do silêncio da colega. E na terceira etapa, os indícios das funções de silêncio observados pela pesquisadora. Como já foi mencionado, de um total de 10 alunos presentes na primeira aula, apenas quatro alunas (duas duplas) foram analisadas, devido ao fato de elas terem cumprido na integralidade todas as etapas da pesquisa.

<sup>24</sup> Pausas e silêncios são considerados equivalentes neste estudo.

A primeira parte está fundamentalmente baseada nos protocolos verbais retrospectivos oriundos das entrevistas feitas com as alunas, após as tarefas colaborativas por elas realizadas. Esta etapa busca responder à primeira pergunta de pesquisa desta tese:

1. Como os participantes explicam o uso do seu silêncio no contexto de sala de aula de LA durante a realização de uma tarefa colaborativa?

A segunda etapa refere-se à análise da perspectiva das participantes sobre o silêncio das colegas. Nesta seção, analisa-se os questionários feitos pelas alunas e uma parte dos protocolos verbais oriundos das entrevistas, buscando-se responder a segunda pergunta de pesquisa:

2. Como os participantes explicam o uso do silêncio da interlocutora na interação em sala de aula de LA durante a realização de uma tarefa colaborativa?

Na terceira etapa, foca-se na análise de recortes das transcrições dos diálogos obtidos a partir das gravações das alunas realizando tarefas colaborativas. Para isso, foi utilizada como convenção uma versão adaptada pela autora das convenções do GARS. As interações analisadas para esta etapa são as mesmas as quais foram demonstradas para as alunas no momento de confrontação para a realização das entrevistas e geração dos protocolos verbais. Esses diálogos entre as duplas foram, portanto, transcritos, a fim de que a pesquisadora analisasse as funções de silêncio a partir da sua perspectiva.

No total foram gravadas aproximadamente 60 horas de aula, sendo elencado para análise detalhada cerca de 67 minutos de diálogos produzidos pelas duas duplas que realizaram todas as etapas da pesquisa. Estes diálogos, foram transcritos e analisados a fim de responder à terceira pergunta de pesquisa deste estudo:

3. Quais as funções de silêncio observadas durante essas interações?

Nesta etapa, portanto, a pesquisadora analisa os dados por ela observados e gravados, demonstrando a sua perspectiva sobre as funções de silêncio produzidas nessas interações, auxiliada pelo embasamento teórico deste estudo. Por fim, é feita uma discussão final acerca dos resultados e análises feitas nas etapas há pouco mencionadas.

## **5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A partir de concepções da teoria sociocultural, passa-se à análise e discussão dos dados gerados, incluindo a procura de indícios das funções do silêncio cognitiva, interativa e social nas interações observadas, tanto nas atividades realizadas em pares pelas participantes quanto na interação com a pesquisadora. Apresentam-se como trechos os exemplos mais ilustrativos dos protocolos verbais gerados, os dados gerados a partir do questionário e as funções de silêncio, observando-se que os indícios discutidos estão presentes nos diálogos analisados.

Conforme explicado no capítulo anterior, a análise de dados é feita em três etapas. Na primeira, analisa-se a perspectiva das alunas sobre o próprio silêncio; na segunda, a sua perspectiva a respeito do silêncio da colega; e na terceira etapa, os indícios das funções de silêncio observados pela pesquisadora. Os resultados referentes às duas primeiras partes deste estudo, portanto, possuem uma perspectiva êmica e os resultados analisados na terceira etapa possuem uma perspectiva ética.

### **5.1. Contextualização**

A fim de melhor situar as participantes sociohistoricamente, buscou-se salientar alguns dados biográficos por elas mesmas apresentados nos formulários biográficos. Parte desses dados é também oriunda das entrevistas realizadas com as alunas.

#### **5.1.1 Dupla 1: MARIA e GABRIELE**

Maria possui 21 anos de idade e é estudante do quarto semestre de Letras. Fala português como primeira língua. Ela fala também inglês e coreano. Natural do interior do estado, afirma que aprendeu a falar inglês no ensino médio, fato que a motivou a estudar em uma escola de idiomas. Segundo ela, é apaixonada pela língua inglesa e deseja usá-la na sua carreira profissional. Maria nunca teve a oportunidade de visitar algum país em que a língua inglesa seja a língua oficial ou a

principal. Maria domina as habilidades de escrita, fala, compreensão auditiva e leitura no idioma inglês. Ao cometer algum erro em sala de aula, ela busca falar de maneira correta novamente caso ninguém a compreenda. Caso ninguém a corrija, ela segue falando.

Gabriele tem 24 anos de idade e fala português como primeira língua. Nascida no interior do estado, ela declara que a sua primeira experiência com a língua inglesa foi na escola estadual onde estudou. Após alguns anos, ela buscou alguns cursos de inglês para dominar melhor a língua. Ela declara que nunca teve a experiência de residir ou visitar um país com inglês como língua oficial ou principal. Dentre as suas habilidades com a língua, ela afirma que a leitura é a melhor delas. Sobre a questão do erro em sala de aula, ela afirma que, quando comete algum, sente-se apreensiva e prefere evitar se expor mais.

### **5.1.2 Dupla 2: NICOLE e GISELE**

Nicole tem 22 anos de idade e fala português como primeira língua, sendo esta a língua que mais domina. Contudo, ela afirma que, além do português, ela entende bem o idioma alemão, embora não tenha a mesma habilidade no que se refere à fala. A aluna nasceu e reside em uma cidade próxima ao local estudado cuja população é em grande parte de origem alemã. Ela afirma que nunca residiu ou visitou um país cuja língua principal ou oficial é o inglês. Quanto às habilidades com a língua, ela considera que a escrita e a leitura estão entre as melhores. Ao ser indagada sobre como ela lida com o erro em sala de aula, ela afirma que é comum que erre e por isso não se sente confortável em falar na sala de aula.

A aluna Gisele tem 27 anos de idade e fala português como primeira língua, sendo esta também a língua que melhor domina. Ela é residente de uma cidade vizinha à universidade em que estuda. Afirma que começou fazer o curso de inglês quando tinha 18 anos de idade, que gostou do idioma e que, por isso, optou por fazer o curso de licenciatura com ênfase em português e inglês. Nunca visitou um país em que o inglês é a língua oficial ou principal. Segundo ela própria, as habilidades de escrita e leitura são aquelas que ela mais domina. Sobre o erro em

sala de aula, ela declara ser constrangedor e que, por isso, fala pouco em sala de aula. Ela complementa dizendo que sabe que precisa trabalhar essa questão, pois entende que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem.

### **5.1.3 A pesquisadora**

A pesquisadora, autora desta tese, possuía 36 anos na época da geração de dados, cursava doutorado em Linguística Aplicada em São Leopoldo e residia em uma cidade próxima ao local da pesquisa. Falante de português como primeira língua, aprendeu inglês na idade adulta e é falante intermediária de espanhol e francês. Nos momentos em que direcionou a palavra aos participantes no grande grupo, para dar alguma instrução, explicação ou fazer algum pedido, expressou-se em inglês, pois esse era o idioma usado nas aulas pela professora e pelos alunos ao se reportarem a ela, na maioria das vezes, de acordo com o que foi observado.

As entrevistas foram feitas na língua portuguesa, assim como essa foi a língua de todo o material escrito apresentado para os participantes, pois o objetivo era evitar que mal entendidos na língua adicional pudessem interferir no conteúdo dos dados. Vale ressaltar que a pesquisadora estava visivelmente grávida durante todo o período em que esteve presente na sala de aula, fato que aparentemente gerou alguma curiosidade quanto a sua pessoa, pois alguns alunos se dirigiam a ela com indagações a respeito da gestação em circunstâncias de conversas triviais.

Conforme discutido anteriormente, embora tenha-se utilizado a observação não-participante, naturalmente, isso não significa que a sua presença tenha sido nula. Contrariamente, sabe-se que a presença de qualquer pessoa estranha na sala de aula interfere, em algum grau, no comportamento dos observados e, portanto, nos resultados obtidos. Aliás, na teoria sociocultural, os resultados são parte dos achados, mas não o mais importante, pois nos achados inclui-se toda a dinâmica do processo em si, e não somente os resultados finais.

Além disso, como foi abordado no capítulo anterior, o que se observa são as interações, e não somente a mente de indivíduos isoladamente. No caso desse



estudo, trata-se das interações entre as alunas nos seus pares realizando tarefas colaborativas e também as interações das alunas com a pesquisadora durante a realização das entrevistas e aplicação dos questionários. Por esse motivo, há relevância em se mencionar alguns pontos salientes sobre o perfil da pesquisadora enquanto elemento interferente na pesquisa.

## **5.2 Sobre o próprio silêncio**

Os protocolos verbais foram gerados a partir das entrevistas realizadas pela pesquisadora com cada participante. As primeiras perguntas foram feitas para fins de contextualização e para poder circundar o tema *silêncio* sem que fosse explicitado às participantes ser este o assunto foco da pesquisa.

Assim, iniciou-se questionando sobre o seu sentimento em relação à atividade feita em dupla; posteriormente, lhes foi perguntado sobre o seu sentimento ao falar em inglês; e por fim, chegou-se à questão do silêncio arditosamente.

### **5.2.1 Protocolos verbais DUPLA 1:**

Almejando responder à primeira pergunta de pesquisa (*Como as participantes explicam o uso do seu silêncio no contexto de sala de aula de LA durante a realização de uma tarefa colaborativa?*), foram feitas as seguintes perguntas (dentre outras) a ambas as alunas separadamente. Vejamos alguns excertos ilustrativos da DUPLA 1 no quadro a seguir:

Quadro 1- Protocolos verbais: Dupla 1

DUPLA 1	Maria	Gabriele
A) Como você se sentiu trabalhando com a colega?	<p>“Eu prefiro trabalhar em pares, porque a minha colega e eu podemos explicar as coisas uma pra outra”</p> <p>“A gente ajuda uma a outra”</p>	<p>“Naquele dia eu gostei de fazer a atividade com a minha colega”</p> <p>“Nós podemos nos comunicar”</p> <p>“A gente pode ajudar a outra a se lembrar de coisas que a gente talvez não lembre no momento”</p>
B) Como você se sentiu falando em inglês?	<p>“Eu sou muito tímida em geral tanto falando em inglês quanto em português”</p> <p>“Eu gosto de falar em inglês porque mesmo cometendo erros a gente aprende de pouquinho em pouquinho”</p> <p>“Eu não me importo quando o professor me corrige na frente dos outros”</p>	<p>“Em inglês não é exatamente do mesmo jeito”</p> <p>“As vezes tu não lembra as palavras em inglês e tu termina não dizendo nada”</p> <p>“Tem menos comunicação e interação”</p> <p>“Não é a tua língua materna”</p>
C) Por que você estava em silêncio?	<p>“Nós estávamos tentando chegar a um consenso em termos de como responder, então nós estávamos tentando lembrar os textos”</p> <p>“Eu prefiro escutar do que falar”</p> <p>“Eu sou muito tímida”</p>	<p>“Nós discordamos as vezes, então nós duas ficamos quietas em algum momento tentando lembrar o texto e chegar em algum acordo”</p> <p>“Eu não sou muito tímida”</p> <p>“Em geral, eu sou muito comunicativa, então eu não fico muito em silêncio na sala de aula”</p>

(Fonte: quadro elaborado pela autora)

Observa-se assim, que para Maria, o seu próprio silêncio indicou a sua tentativa de chegar a um consenso em termos de como responder às questões propostas pela atividade que a professora lhes fizera. A aluna complementa declarando que ela prefere escutar do que falar e também que se considera muito tímida.

A participante Gabriele respondeu à pergunta sobre o silêncio declarando que ela e sua interlocutora, que costuma realizar atividades com ela, por vezes discordam sobre algum assunto. Mas segundo ela, o motivo do seu silêncio seria uma tentativa de se recordar do texto para que juntas pudessem chegar a algum acordo. Diferentemente de sua interlocutora, Maria, ela não se considera tímida; ao contrário, afirma ser muito comunicativa e por isso, fica em silêncio em sala de aula. Assim sendo, para ambas as alunas o seu silêncio possui a função cognitiva de busca mental; acesso à memória; lembrar-se do conteúdo tratado.

Para elas, estar em silêncio trata-se de lembrar-se do conteúdo tratado. Agora vejamos os registros verbais gerados pela DUPLA 2 no quadro a seguir.

### **5.2.2 Protocolos verbais DUPLA 2:**

Almejando responder à primeira pergunta de pesquisa (*Como as participantes explicam o uso do seu silêncio no contexto de sala de aula de LA durante a realização de uma tarefa colaborativa?*), foram feitas as seguintes perguntas (dentre outras) a ambas as alunas separadamente. Vejamos alguns excertos ilustrativos da DUPLA 2 no quadro a seguir:

Quadro 2 - Protocolos verbais: dupla 2

DUPLA 2	Nicole	Gisele
A) Como você se sentiu trabalhando com a colega?	<p>“Eu gosto de trabalhar em par, exceto quando o professor impõe a pessoa com quem tu tem que trabalhar”</p> <p>“Em par é mais fácil discutir certos tópicos”</p> <p>“Se você tiver uma pergunta, você pode perguntar ao teu colega”</p>	<p>“Eu gosto de trabalhar em par porque nós podemos aprender uma com a outra</p> <p>“Foi bom porque nós ajudamos uma a outra a lembrar do conteúdo”</p> <p>“Nós trabalhamos as nossas ideias juntas até nós chegarmos a um acordo”</p>
B) Como você se sentiu falando em inglês?	<p>“Eu não gosto de falar em inglês na sala de aula”</p> <p>“Eu prefiro usar o português”</p> <p>“Eu me sinto insegura usando inglês”</p>	<p>“eu deveria arriscar mais porque a gente aprende com os erros”</p> <p>“Na minha cultura, uma nota baixa não é aceitável”</p> <p>“Eles são muito rígidos com o fracasso”</p> <p>“As vezes eu me sinto presa”</p>
C) Por que você estava em silêncio?	<p>“Eu não conseguia lembrar o tópico porque já fazia um tempinho a última vez que nós vimos o artigo”</p> <p>“Se você domina o conteúdo, fica mais fácil”</p> <p>“Nós não conseguíamos lembrar”</p>	<p>“Eu estava lendo, tentando responder as perguntas”</p> <p>“Eu sou muito tímida”</p> <p>“Eu tenho medo de errar”</p> <p>“Eu me sinto avaliada nas aulas, especialmente quando o foco é gramática”</p> <p>“Eu não gosto de arriscar”</p>

(Fonte: quadro elaborado pela autora)

Com base na sua fala, nota-se que, para Nicole, o seu silêncio ocorreu porque ela não conseguia lembrar o tópico tratado em momento anterior. Ela justifica dizendo que a leitura ocorrera há um certo tempo e que, por isso, não conseguia lembrar. Ela explica que, quando se domina o conteúdo, fica mais fácil realizar a atividade. Para ela, o silêncio ocorreu simplesmente porque ela e sua colega não conseguiam lembrar do conteúdo.

Já a participante Gisele respondeu à questão sobre o silêncio afirmando que ela estava em silêncio pois estava tentando responder à pergunta. Justificou também o seu silêncio com o fato de se considerar muito tímida. Além disso, explicou que seu medo de errar a deixa em silêncio. Quando o foco das aulas é gramática, ela se sente avaliada e por isso o silêncio parece ser uma consequência natural disso. Nicole não gosta de arriscar. Por esse motivo, fica em silêncio.

Desse modo, assim como relatado pela primeira dupla, para Nicole e Gisele, o seu silêncio possui a função cognitiva de busca mental; acesso à memória; lembrar-se do conteúdo tratado.

### **5.3 Sobre o silêncio da interlocutora**

Com a finalidade principal de responder a segunda pergunta de pesquisa (*Como os participantes explicam o uso do silêncio do seu interlocutor no contexto de sala de aula de LA durante a realização de uma tarefa colaborativa?*), foi aplicado um questionário, que se encontra no Apêndice B. Vejamos o quadro abaixo elaborado a partir dos questionários aplicados à DUPLA 1.

#### **5.3.1 Questionário DUPLA 1:**

O quadro a seguir ilustra dados gerados a partir do questionário, cujo foco era investigar a perspectiva das participantes com relação ao silêncio da interlocutora. Para isso, inicialmente outras questões foram propostas a fim de contornar o tópico do silêncio sem a necessidade de explicitá-lo como foco investigativo.

Quadro 3: Questionário – Dupla 1

DUPLA 1	Maria sobre Gabriele	Gabriele sobre Maria
A) Engajada na conversa	plenamente	geralmente
B) Elabora as respostas	plenamente	geralmente
C) “Falante”	plenamente	geralmente
D) Silenciosa	um pouco	nunca
E) Comunicadora competente (tem algo a dizer)	plenamente	geralmente

Ao ser questionada quanto a sua dupla na atividade colaborativa realizada em momento anterior, Maria entende que sua colega Gabriele apresentou-se *plenamente* engajada na conversa. Ela declara que sua colega é *plenamente* “falante” e que também *plenamente* elabora as suas respostas. Contudo, no item *silenciosa* ela marcou a opção *um pouco*, e na questão *comunicadora competente*, ela considera que somente às vezes sua parceira atendeu a esse requisito.

Diferentemente, de acordo com as suas respostas, Gabriele entende que Maria *geralmente* se apresenta engajada na conversa, *geralmente* elabora as respostas e é uma pessoa *geralmente* falante. Contudo, ao ser questionada se Maria é uma pessoa “silenciosa”, ela marca a opção *nunca*. Além disso, Gabriele considera que Maria é uma comunicadora competente.

Desse modo, observa-se que na concepção de Maria, a sua dupla Gabriele se coloca apenas *um pouco* em silêncio, o que está em concordância com a perspectiva da pesquisadora. Por outro lado, para Gabriele, Maria *nunca* põe-se em silêncio. Tal declaração difere da visão da pesquisadora, que a enxergou como uma participante cujo silêncio fora evidente e frequente nas observações.

Entretanto, nesta seção, focaliza-se na perspectiva das participantes quanto ao silêncio das colegas. Além disso, é válido ressaltar que não há uma visão mais acertada do que outra. O estudo almeja justamente trazer à tona diversos pontos de vista. Vejamos agora o quadro abaixo elaborado a partir dos questionários aplicados à DUPLA 2.

### 5.3.2 Questionários DUPLA 2:

Quadro 4: Questionário – dupla 2

DUPLA 2	Nicole sobre Gisele	Gisele sobre Nicole
A) Engajada na conversa	um pouco	plenamente
B) Elabora as respostas	plenamente	um pouco
C) “Falante”	um pouco	geralmente
D) Silenciosa	geralmente	plenamente
E) Comunicadora competente (tem algo a dizer)	geralmente	geralmente

Ao responder ao questionário sobre a sua dupla, Nicole afirma que Gisele é *um pouco* engajada na conversa e também *um pouco* “falante”. Além disso, para Nicole, Gisele elabora as suas respostas de forma *plena*. Complementando os dados, Nicole enxerga a sua dupla como uma comunicadora *geralmente* competente e *geralmente* silenciosa.

Em comparação, Gisele entende que Nicole elabora *um pouco* as suas respostas e é *geralmente* “falante” e também *geralmente* é capaz de se comunicar competently. De forma pertinente, observa-se que Gisele enxerga Nicole como uma pessoa *plenamente* silenciosa, sendo ao mesmo tempo, para ela, *plenamente* engajada na conversa. Tal fato ratifica o entendimento de que o silêncio não necessariamente seja indício de não-participação.

Desse modo, observa-se que na concepção de Nicole, a sua interlocutora Gisele é *geralmente* silenciosa, o que está em consonância com a perspectiva da pesquisadora. Em contrapartida, para Gisele, a sua dupla Nicole é *plenamente* silenciosa, visão divergente da perspectiva da pesquisadora, que a observou como uma participante *um pouco* silenciosa.

Contudo, reforça-se mais uma vez, o fato de que nesta seção, almeja-se acima de tudo, trazer à tona a perspectiva das participantes quanto ao silêncio das colegas. Assim, podem haver divergências quanto aos pontos de vista das

participantes e da pesquisadora sobre a interlocutora observada, o que não representa objeção alguma. Vejamos agora os protocolos verbais sobre o silêncio da interlocutora, segmento conexo a este, pois também focaliza no silêncio do outro.

### 5.3.3 Protocolos verbais sobre o silêncio da interlocutora

Como elemento complementar, uma pequena parte da entrevista gerou protocolos verbais relativos à perspectiva das participantes sobre o silêncio da interlocutora. Desse modo, nos quadros abaixo observam-se tais resultados. Esses dados, associados aos questionários, auxiliam a responder a segunda pergunta de pesquisa deste estudo.

Quadro 5: Protocolos verbais silêncio da interlocutora – dupla 1

DUPLA 1	Maria sobre Gabriele	Gabriele sobre Maria
Por que você acha que a sua colega estava em silêncio?	“Eu acho que a mesma coisa que eu: ela tava tentando lembrar os textos que nós lemos antes... eu espero que seja isso” (risos)	“Ela tava tentando lembrar o que dizia o texto pra gente poder chegar num consenso”

(Fonte: quadro elaborado pela autora)

Maria acredita que o silêncio produzido pela sua dupla em alguns momentos durante a realização da tarefa colaborativa deve-se ao fato de que Gabriele estava tentando se lembrar dos textos por elas estudados anteriormente. Da mesma forma, Gabriele entende que o silêncio da sua interlocutora Maria se deve ao fato de ela estar tentando se lembrar do texto estudado para que ambas chegassem a um consenso.

Assim, na concepção de Maria e Gabriele, o silêncio da colega pode ser explicado como uma tentativa de acessar ao pensamento, para lembrar-se do conteúdo armazenado na memória, o que teria uma função cognitiva, intra-relacional, no sentido de busca mental. Para Gabriele, além desta, o silêncio da colega também teria uma função interativa, pois ele serviu para negociar a resposta de modo que a dupla chegasse a um consenso, o que evidencia um silêncio focalizado no diálogo, na micro-relação das participantes.



Quadro 6: Protocolos verbais silêncio da interlocutora – dupla 2

DUPLA 2	Nicole sobre Gisele	Gisele sobre Nicole
Por que você acha que a sua colega estava em silêncio?	“Eu acho que ela tava tentando resolver os problemas; acho que ela tava pensando”	“Ela tava tentando lembrar do conteúdo da leitura anterior”

(Fonte: quadro elaborado pela autora)

Já Nicole acredita que sua dupla, Gisele, estava em silêncio porque estava tentando resolver os problemas propostos pela professora. Ela complementa dizendo que a colega estava pensando. Gisele, por sua vez, entende que o silêncio produzido pela sua dupla, Nicole se deve ao fato de que ela estava tentando lembrar do conteúdo oriundo de uma leitura feita em momento anterior à atividade.

Conclusivamente, tanto na concepção de Nicole quanto na visão de Gisele, o silêncio da colega teria uma função cognitiva, de busca mental e acesso à conteúdo na memória. Este fato é evidenciado pelo uso de palavras como “pensando” e “lembrar”, indicativos desta função de silêncio. Nicole declara também que a colega estaria em silêncio por estar tentando resolver problemas, o que pode ser indício da função interativa de silêncio, pois os problemas por ela referidos deveriam ser negociados e acordados pela dupla na interação.

#### 5.4 Indícios das funções de silêncio

Finalmente, a fim de responder à terceira pergunta de pesquisa deste estudo (*Quais as funções de silêncio observadas durante essas interações?*), parte da transcrição das interações foi analisada tendo como referência uma versão adaptada do GARS, conforme mencionado no capítulo 4. Portanto, a seguir serão tratados os indícios das funções de silêncio observadas nas tarefas colaborativas realizadas em pares.

Nesta seção, a perspectiva da autora é o ponto de partida para as análises. Foram analisados exatamente 33 minutos e 54 segundos de diálogo entre as alunas da primeira dupla e 34 minutos e 04 segundos de diálogo entre as alunas da segunda dupla. As análises obtidas são oriundas de investigações de trechos das transcrições desses diálogos bem como de observações das gravações em vídeo realizadas pela pesquisadora. Portanto, alguns elementos paralinguísticos<sup>25</sup> foram incluídos a fim de auxiliar na análise dos silêncios. Porém, por não ser o foco da análise, essas questões não foram aprofundadas neste estudo. Foram observados silêncios tanto entre os turnos de fala quanto dentro dos turnos.

Tanto a primeira dupla, Maria e Gabriele, quanto a segunda, Nicole e Gisele, pareciam estar bastante concentradas na atividade. Da primeira dupla, Maria mostrou-se calada durante a maior parte do tempo em comparação a sua interlocutora Gabriele, que se apropriava mais dos turnos de fala no sentido de verbalizações. Quanto à segunda dupla, ambas parecem ser tímidas de forma equiparável. Porém, Nicole se apropriou um pouco mais dos turnos de fala na interação observada, de acordo com os dados observados.

Ambas as duplas pareciam estar fortemente engajadas na atividade proposta de forma colaborativa, já que o seu posicionamento físico demonstrava atenção focada na tarefa e na interlocutora. Além disso, às questões não foram divididas para que cada uma resolvesse isoladamente parte da tarefa; todas as etapas da atividade foram por elas discutidas conjuntamente chegando a um acordo quanto às respostas.

#### **5.4.1 Indícios de função cognitiva do silêncio**

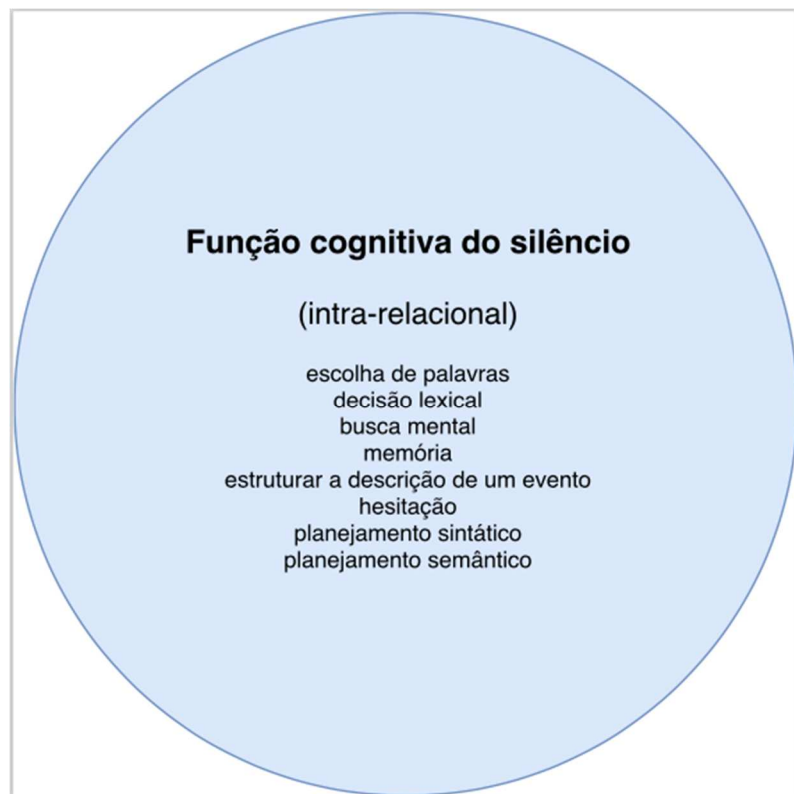
Foram analisados os diálogos entre as duas duplas de alunas a fim de investigar indícios das funções de silêncio de ordem cognitiva presentes nessas interações. As alunas iniciaram a atividade proposta pela professora, a qual deveria ser feita sem consultar outros materiais. Sendo assim, elas podiam recorrer somente a sua memória e à colega para responder as questões.

---

<sup>25</sup> Elementos paralinguísticos seriam aqueles comportamentos que a pessoa expressa e que não são propriamente de ordem linguística propriamente dita, tais como risos e gestos.

Os silêncios observados indicativos de função cognitiva do silêncio foram grifados na cor azul a fim de destacá-los. Além disso, alguns comentários foram acrescentados a fim de melhor contextualizar as falas.

A figura a seguir retoma as funções especificadas:



(Figura 2: imagem criada pela autora)

### Dupla 1: Maria e Gabriele

A seguir, serão ilustrados os indícios de produção de silêncio relativos a função cognitiva observados na primeira dupla.

#### Excerto 1:

1. Gabriele: special woman an amazing xxx ///
2. Maria: vamos pular esta acho que a intercultural
3. Gabriele: é + tá vamos fazer o treze então perai sessenta e quatro //// shopping and health ++ tá dentro disso tem going shopping de health --- e depois having fun ++ que é a pagina + quarenta e oito /// dentro dele + hanging out + weekend + weekend ++ e aí //// ó aqui tem como é que xxx + written listen read ///

Na terceira linha, os silêncios de Gabriele exaltados pelas demarcações em azul demonstram exercer uma função cognitiva, pois a aluna parece estar buscando as palavras mais adequadas para serem verbalizadas. Ao continuar a sua fala, a aluna continua demonstrando esta função ao hesitar um pouco antes de enunciar e também ao demonstrar estar realizando planejamento sintático.

Vejamos o próximo excerto:

#### Excerto 2:

1. Maria: e depois tu lê e xxx
2. Gabriele: e daí já junta + as habilidades mais //// tá ++
3. Maria: hmhhh xxxx bota ali ++
4. Gabriele: qual
5. Maria: não sei + por mim tanto faz
6. Gabriele: por mim também ++ acho que é melhor a gente pegar um que tenha sujeito ne + simple past ++ ta vamo ver trinta e oito + vamo analisar toda + a ah já começa com + com o texto ne//// you can learn how to write xxx

Gabriele novamente demonstra estar pensando sobre o conteúdo a ser explorado, ao se observar uma longa pausa na segunda linha. Nas imagens de vídeo observou-se que, neste momento, ambas as alunas estavam concentradas,

em silêncio, indícios da sua função cognitiva. Aparentemente, estavam acessando a memória para lembrar o que fora tratado em momento anterior.

Analisemos o próximo excerto:

Excerto 3:

1. Gabriele: ta + vamo ve o todo então + special woman ++ ai ele traz a objetiva esse livro parece diferente do que a gente tem na escola aqui
2. Maria: xxx ta melhor xxx
3. Gabriele: ta + let's talk
4. Gabriele: read the text again and answer the follow questions
5. Maria: tamem tem ++ xxx e perguntas baseadas no texto (*fala baixo*)
6. Gabriele: hu hummm é assim + ó mas aqui já tem uma coisa interessante + look at the Picture of Frida Kahlo + what is she doing + essa Frida Kahlo + eu só conheci quando fui fazer cursinho de inglês tu acredita

Neste trecho, observa-se que Maria fala pouco e baixo, porém a aluna demonstra estar engajada na atividade, pois demonstra estar atenta à atividade e à fala da colega. O seu silêncio na quarta linha demonstra estar relacionado a hesitação e busca lexical.

A seguir, encontra-se o próximo excerto:

Excerto 4:

1. Gabriele: é mas essas perguntas são basicamente hã ++ de + inferência assim né + tu né
2. Maria: sim
3. Gabriele: encontra no texto porque olha what's the blue house what can people see xxx ++ é tudo pergunta sobre o texto ++ tá similar meaning daí vai direto pro grammar
4. Maria: xxx (bocejo) ainda não xxx
5. Gabriele: hu hum eu acho que assim ó + a separação tá ok né + porque já foca em algumas outras mulheres que tiveram ne + mas daí + a forma como foi trabalhado eu acho que foi muito ++ tipo + não fez nenhuma reflexão

Conforme observa-se no excerto 4, muitos dos silêncios produzidos pela aluna Gabriele indicam a sua tentativa de estruturação frasal, elemento também caracterizado pela função cognitiva do silêncio.

Vejamos o próximo excerto:

Excerto 5:

1. Gabriele: hu hum + foi isso que eu pensei + mas talvez venha a seguir que nem ela falou né
2. Maria: mas eu acho que não + olha aqui ó + volta aí primeiro xxx
3. Gabriele: é e aí é no simple past né + que já tá /// é não + aqui não propõe nada além + tipo disso aqui + ta vamo ver depois let's read and talk é aí depois ele na verdade + traz esse Reading com a conversa ne
4. Maria: sim
5. Gabriele: mas não tão relacionado com aquele texto + é uma sequência + mas não é + com conexão aquele texto

Mais uma vez, observa-se na fala da aluna Gabriele, a presença de silêncios produzidos a fim de suprir uma necessidade voltada à busca lexical, também relacionada à função cognitiva do silêncio. A seguir, analisemos a segunda dupla.

## Dupla 2: Nicole e Gisele

Neste momento, serão ilustrados os indícios de produção de silêncio relativos à função cognitiva observados na segunda dupla.

Excerto 6:

1. Nicole: Aqui + é olhando essa imagem né + que eles vão responder ne ++ daqui tem um pouco de vocabulário + coisas que tem a ver com viagem xxx eles vão viajar
2. Gisele: xxx ///
3. Nicole: daí agora vem o texto em si + aquilo lá seria o pre reading ne
4. Gisele: hu-hum ///
5. Nicole: olha só daí aqui de novo vai trazer um outro textinho e vai trazer a ideia dele sobre viajar e tal ///

No início deste excerto, observa-se a tentativa de busca lexical da aluna Nicole. Nota-se também que há uma longa pausa produzida pela aluna Gisele, indício de busca de conteúdo e palavras na sua memória, indício de função cognitiva do silêncio.

Observemos o próximo excerto:

Excerto 7:

1. Nicole: Daí aqui entra a gramática /// vamo ver + tá ++ parece bom né +
2. Gisele: Hã? ///
3. Gisele: hu-hum
4. Nicole: daí pra cá + olha só + hã + vamo focar na língua ne
5. Gisele: hu-hum
6. Nicole: só que o que tá aqui não tem nada a ver com viagem ++ né
7. Gisele: ha-ha +
8. Nicole: daí aqui + tipo isso aqui já tá separado ++ daquilo lá /// tipo isso aqui não tem nada mais a ver com o texto né ///
9. Gisele: e o que que é isso aí

Os silêncios demarcados no excerto 7 demonstram, mais uma vez, a presença de indícios de silêncios produzidos relacionados a sua função cognitiva. Observa-se aqui a aluna Nicole buscando organizar as suas frases, usando os silêncios como forma de auxiliá-la nesse processo.

Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 8:

1. Nicole: que parte?
2. Gisele: hã agir + atuar
3. Nicole: tá --- é mas sobre um pouco aqui né
4. Gisele: é + aqui também ó é só essa parte aqui
5. Nicole: só a da gramática que ficou ++ xxx ///
6. Gisele: os dois então ///
7. Nicole: tá os dois

Na segunda linha desse excerto, observa-se claramente a tentativa de busca de palavras da aluna Gisele ao usar o silêncio entre as palavras *agir* e *atuar* na segunda linha. Ela pensa sobre qual palavra seria a mais adequada, sendo este um indício de função cognitiva do silêncio.

Eis o seguinte excerto:

Excerto 9:

1. Nicole: é que aqui ó + parte 2 e aqui tem duas partes + a gente escolhe um capítulo
2. Gisele: hummm
3. Nicole: eu acho dentro dessa parte ///
4. Gisele: xxx outro
5. Nicole: claro na ele tá quase né + porque ó ++ é a sequência do gênero né + depois há
6. Gisele: xxx xxx xxx (em inglês)
7. Nicole: é + mas isso aí ficou fora né
8. Gisele: é e ficou dentro do tema
9. Nicole: é e daí esses dois xxx xxx --- e depois criar o texto né ++ o que ficou fora também foi parte da gramática ///

No excerto 9, observam-se diversas vezes a presença de indícios de silêncio na sua função cognitiva. Na quinta linha, por exemplo, nota-se que a aluna Nicole tenta organizar a frase buscando as palavras mais adequadas para serem enunciadas. Na linha 7, ela hesita antes de verbalizar, questão também pertencente a esta função de silêncio. Vejamos a seguir indícios da função interativa do silêncio.

#### 5.4.2 Indícios de função interativa do silêncio

Foram analisados os diálogos entre as duas duplas de alunas a fim de investigar indícios das funções de silêncio de ordem interativa presentes nessas interações.



A figura a seguir retoma as funções especificadas:



(Fonte: imagem elaborada pela autora)

### Dupla 1: Maria e Gabriele

A seguir, serão ilustrados os indícios de produção de silêncio relativos a função interativa observados na primeira dupla.

Excerto 10:

1. Maria: xxx xxx
2. Gabriele: É +
3. Maria: written Read and talk +
4. Gabriele: Hã-hã é com o tempo parece que ele vai juntando as habilidades ne
5. Maria: Sim +

No excerto 10, observa-se a presença de indícios de silêncio na sua função interativa, que neste caso seria a de dar ênfase. Na segunda e quarta linhas, por

exemplo, nota-se que a aluna Gabriele enuncia *É* e *Sim*, respectivamente, e em seguida põe-se em silêncio, indicando ênfase ao que acabara de enunciar, fato corroborado pela observação da imagem em vídeo.

Analisemos o próximo excerto:

Excerto 11:

1. Gabriele: por mim também ++ acho que é melhor a gente pegar um que tenha sujeito ne + simple past ++ ta vamo ver trinta e oito + vamo analisar toda + a ah já começa com + com o texto ne//// you can learn how to write xxx
2. Maria: oh yeah ++
3. Gabriele. ta+ let's talk

No excerto 11, é possível observar novamente a função interativa do silêncio sendo exercida, por exemplo, no instante em que Gabriele usa o silêncio para fins de ênfase (após enunciar *né* na primeira linha). Além disso, a aluna Maria coloca-se em silêncio logo após verbalizar *oh yeah*, aparentemente indicando evitação de turno.

Vejamos o próximo excerto:

Excerto 12:

1. Maria: é primeiro tu lê
2. Gabriele: é +
3. Maria: e depois tu lê e xxx
4. Gabriele: e daí já junta + as habilidades mais //// tá ++
5. Maria: hmmm xxx bota ali ++
6. Gabriele: qual
7. Maria: não sei + por mim tanto faz

No 12º excerto, nota-se que ambas as alunas parecem exercer a função interativa do silêncio no momento em que elas o usam como forma de cuidado para com a sua interlocutora. A função interativa do silêncio caracteriza-se por questões da ordem da evitação de face negativa e de conflitos, o que ambas parecem fazer com os seus silêncios.

O próximo excerto é analisado a seguir.

Excerto 13:

1. Maria: sim porque tipo era só olhar no texto e buscar a resposta
2. Gabriele: hu hum + foi isso que eu pensei + mas talvez venha a seguir que nem ela falou né
3. Maria: mas eu acho que não + olha aqui ó + volta aí primeiro xxx
4. Gabriele: é e aí é no simple past né + que já tá /// é não + aqui não propõe nada além + tipo disso aqui + ta vamo ver depois let's read and talk é aí depois ele na verdade + traz esse Reading com a conversa ne

Observa-se na quinta linha o silêncio sendo usado com o objetivo de fortalecer a relação com a sua interlocutora, evitando face negativa no instante em que Gabriele contraria a opinião da colega, mas usa o silêncio para prepará-la para a sua justificativa, indicando que há uma preocupação com a face da interlocutora. Assim, nota-se mais um indício da função interativa do silêncio. A seguir, analisemos a segunda dupla.

### Dupla 2: Nicole e Gisele

A seguir, foram analisados os diálogos entre a segunda dupla de alunas a fim de investigar indícios das funções de silêncio de ordem interativa presentes nessas interações.

Excerto 14:

1. Nicole: Daí aqui entra a gramática /// vamo ver + tá ++ parece bom né +
2. Gisele: Hã? ///
3. Nicole: Aqui + é olhando essa imagem né + que eles vão responder ne
4. Gisele: xxx ///
5. Nicole: daí agora vem o texto em si + aquilo lá seria o pre reading ne
6. Gisele: hu-hum ///

Observa-se aqui que após a aluna Gisele verbalizar algo nas linhas 2, 4 e 6, ocorre uma longa interrupção da fala. O silêncio da aprendiz parece indicar a função

interativa do silêncio no sentido de que oferece espaço para a interlocutora. Este silêncio pode ser considerado um silêncio participativo, pois ele indica engajamento e devolução de turno, também associado à função interativa.

Eis o seguinte excerto:

Excerto 15:

7. Nicole: Daí aqui entra a gramática /// vamo ver + tá ++ parece bom né +
8. Gisele: Hã? ///
9. Nicole: Aqui + é olhando essa imagem né + que eles vão responder ne ++ daqui tem um pouco de vocabulário + coisas que tem a ver com viagem xxx eles vão viajar

Nota-se que o silêncio produzido pela aluna Nicole exerce a função interativa, pois ele é usado como dispositivo de ênfase (depois de *tá*). Os silêncios após o *né* também parecem ser usados para fortalecer o vínculo entre as interlocutoras.

Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 16:

1. Gisele: e o teu passaporte tá pronto
2. Nicole: como
3. Gisele: teu passaporte ++ tá pronto
4. Nicole: o que tá pronto
5. Gisele: o teu passaporte

O silêncio de pausa média observado na linha 3 do 17º excerto indica a função de dispositivo de ênfase. A seguir, observemos os indícios de função social do silêncio.

### 5.4.3 Indícios de função social do silêncio

Foram analisados os diálogos entre as duas duplas de alunas a fim de investigar indícios das funções de silêncio de ordem social presentes nessas interações.

A figura abaixo retoma as funções especificadas:



(Fonte: imagem elaborada pela autora)

### Dupla 1: Maria e Gabriele

A seguir, serão ilustrados os indícios de produção de silêncio relativos à função social observados na primeira dupla.

Excerto 17:

1. Maria: vamos pular esta acho que a intercultural
2. Gabriele: é + tá vamos fazer o treze então perai sessenta e quatro //// shopping and health ++ tá dentro disso tem going shopping de health --- e depois having fun ++ que é a pagina + quarenta e oito /// dentro dele + hanging out + weekend + weekend ++ e aí //// ó aqui tem como é que xxx + written listen read ///

Os silêncios produzidos por Gabriele, assinalados neste excerto, demonstram seu estilo pessoal de verbalização, o qual inclui pausas curtas, médias, longas e até mesmo interrupções de fala. Tal situação é um exemplo de silêncio relativo à função social, pois essas pausas são tipicamente usadas para impressionar interlocutores ou são marcas de estilos pessoais de fala.

Passemos para o próximo excerto:

Excerto 18:

1. Gabriele: read the text again and answer the follow questions
2. Maria: tamem tem ++ xxx e perguntas baseadas no texto (fala baixo)
3. Gabriele: hu hummm é assim + ó mas aqui já tem uma coisa interessante + look at the Picture of Frida Kahlo + what is she doing + essa Frida Kahlo + eu só conheci quando fui fazer cursinho de inglês tu acredita
4. Maria: xxx

Maria fala muito baixo neste trecho. Seu silêncio (pausa média) na segunda linha, associado ao seu baixo volume de voz, demonstra o estilo pessoal da participante, que parece ser bastante introvertido. A seguir, na fala 3. deste trecho, observa-se, mais uma vez, o estilo pessoal de Gabriele, que parece usar os silêncios para manter a apropriação dos turnos de fala. A seguir, analisemos a segunda dupla.

## Dupla 2: Nicole e Gisele

A seguir, foram analisados os diálogos entre a segunda dupla de alunas a fim de investigar indícios das funções de silêncio de ordem social nessas interações.

Excerto 19:

1. Nicole: olha só daí aqui de novo vai trazer um outro textinho
2. Gisele: hu-hum +
3. Nicole: daí pra cá + olha só + hã + vamo focar na língua ne
4. Gisele: hu-hum +
5. Nicole: só que o que tá aqui não tem nada a ver com viagem ++ né
6. Gisele: ha-ha +

7. Nicole: daí aqui + tipo isso aqui já tá separado ++ daquilo lá /// tipo isso aqui não tem nada mais a ver com o texto né ///

Nota-se neste excerto que a aluna Gisele se expressa pouco nas linhas 2, 4 e 6, ficando em silêncio. Isso indica ser este o seu estilo conversacional. Da mesma forma, na linha 7, a aluna Nicole produz pausas curtas, médias e longas interrupções de fala sendo este o seu estilo pessoal de fala, caracterizando esses silêncios pela sua função social.

Observemos o próximo excerto:

Excerto 20:

1. Gisele: hãñ agir + atuar
2. Nicole: tá --- é mas sobre um pouco aqui né
3. Gisele: é + aqui também ó é só essa parte aqui
4. Nicole: só a da gramática que ficou ++ xxx ///
5. Gisele: os dois então ///
6. Nicole: tá os dois
7. Gisele: hu-hum --- acho que pode ser + né

É possível se observar neste excerto, mais uma vez, os estilos pessoais de fala demonstrados pelos silêncios que ambas as alunas, Nicole e Gisele, usam na sua interação. Silêncios podem ser usados com o intuito de marcar um estilo pessoal de discurso, como também para impressionar o/s ouvinte/s. A seguir, os dados analisados são discutidos.

## 5.5 Discussão dos dados

Observou-se, inicialmente, que o idioma de escolha das alunas para a realização das atividades foi o português. Apenas em alguns momentos específicos elas utilizaram a língua adicional, o inglês, geralmente para nomear algo, como o título do capítulo tratado na atividade. Tal fato, corroborado pelos relatos das próprias alunas de que, de modo geral, sentem-se mais confortáveis falando na primeira língua, indica que a língua adicional é para elas, neste momento observado,

vista como um fim e não tanto quanto um meio. Ou seja, usar a língua nova para resolver questões *sobre* a língua adicional parece requerer uma certa energia provavelmente de ordem cognitiva, no sentido de recorrer às palavras na língua adicional.

Soma-se a isso o nível de fluência das participantes, especialmente no que se refere à habilidade de produção verbal, e também elementos socioculturais como o seu entendimento sobre o erro na língua adicional. Uma das alunas, por exemplo, relatou que errar é algo inaceitável no seu ambiente familiar. Assim sendo, o português foi predominantemente a língua usada nessas interações, o que não limitou a análise, já que ainda se tratava de uma sala de aula em que a língua adicional era usada na grande maioria do tempo, especialmente nas interações entre alunos e professora em discussões conjuntas com o grande grupo.

Sobre as funções de silêncio, é válido lembrar que elas foram aqui divididas para fins didáticos. Porém, na verdade, sabe-se que muitas vezes elas são sobrepostas, conforme a perspectiva da qual se parte. Dependendo do olhar dos investigadores, dos instrumentos utilizados e dos objetivos do estudo, esses mesmos dados podem ser vistos de outra forma. Ao se salientar trechos em que há indícios dessas funções propõe-se, acima de tudo, chamar atenção para a sua presença nas interações.

A função social do silêncio não se mostrou evidente neste estudo. Após ouvir os áudios e ver os vídeos inúmeras vezes, não se observou silêncios produzidos com a função de obter ou manter controle social, tampouco para criar ou perpetuar status de gêneros sociais. Da mesma forma, não se constatou, em nenhuma das duplas, falas sendo usadas para silenciar a colega de modo a impedi-la de verbalizar o que quiseram ou censurá-las de alguma maneira. Talvez pelo fato de as duplas pertencerem ao mesmo status conversacional, também não se observou o uso de silêncio com o intuito de marcação de autoridade e subordinação.

A função interativa do silêncio mostrou-se um tanto evidente no estudo, especialmente demonstrada pela marcação de ênfase na interlocução. Além disso, observou-se esta função de silêncio em momentos em que a evitação de face



negativa pareceu ser uma das funções salientes do silêncio nas interações investigadas.

A função cognitiva do silêncio foi, predominantemente a mais mencionada pelas participantes nos protocolos verbais, embora a elas não tenha sido oferecida esta expressão. Tampouco lhes foi explicitado o fato de que eram os silêncios especificamente os elementos observados nas suas interações. Foi dito a elas que tarefas colaborativas seriam observadas e gravadas para melhor compreender como a aprendizagem ocorre sem que houvesse qualquer juízo de valor quanto ao que fosse expresso nesses diálogos.

Assim, como as participantes utilizaram as suas próprias palavras, e evidentemente, elas não estavam apropriadas da teoria sobre as funções de silêncio, os protocolos verbais resultantes das entrevistas com a pesquisadora indicam que, para elas, os seus silêncios significavam a tentativa de lembrar os conteúdos dos textos anteriormente tratados nas aulas para que pudessem realizar a atividade que lhes fora proposta. Nesse sentido, de acordo com as próprias, as alunas ficaram em silêncio basicamente na tentativa de acessar o seu pensamento (memória) para lembrarem do conteúdo e poder resolver os problemas.

Conforme a teoria de Vygotsky preconiza, ao verbalizarmos, estamos reorganizando o nosso pensamento, sendo assim, a relação entre pensamento e linguagem é uma via de mão dupla. Ao engajarem-se de fato em tarefas colaborativas, em que ambas as duplas discutiram as questões acerca do conteúdo para responder as perguntas a elas propostas, elas estão também se desenvolvendo. Desse modo, conforme Smagorinsky (2010), durante o processo de produção de enunciados, a pessoa está, ao mesmo tempo, reorganizando-se cognitivamente. O silêncio, com suas funções, faz parte da linguagem e assim, ele é capaz de influenciar as interações das mais diversas maneiras, conforme visto nesta investigação. Essa influência pode ser tanto positiva quanto negativa.

Baseando-se na amostra de interações dessas duplas neste estudo, não se observou de forma evidente, indícios de funções negativas do silêncio, como ocorre nos casos de silenciamento. Ou seja, do ponto de vista da pesquisadora, não

pareceu que quaisquer das participantes buscou silenciar a colega seja por questões de controle social, preconceito, censura ou qualquer forma de silenciamento.

As alunas consideram a sua produção de silêncio como uma busca mental e como um recurso de concentração para acessar a memória. Assim, de acordo com os resultados obtidos mediante os protocolos verbais, a função cognitiva do silêncio parece ser a única que pode ser relacionada ao conhecimento espontâneo das pessoas. Para se chegar ao conhecimento científico sobre o silêncio e suas funções, é necessária fundamentação teórica e atenção deliberada para compreender o assunto.

Sobre a primeira dupla, nota-se que a perspectiva da aluna Gabriele com relação ao silêncio de sua colega Maria não está de acordo com o observado pela pesquisadora. Gabriele enxerga Maria como alguém que não pode ser *nunca* considerada uma pessoa silenciosa. Por outro lado, com base nas observações das aulas, das tarefas colaborativas, dos áudios gravados e das imagens de vídeo, a pesquisadora conclui que Maria aparenta ser bastante tímida, pois além de falar praticamente o tempo todo em voz muito baixa, ela enunciou muito pouco. Isso não significa, contudo, que haja certezas quaisquer sobre isso. O interessante da pesquisa é justamente demonstrar o quão multifacetadas as perspectivas podem ser.

Já a visão de Maria sobre Gabriele e suas produções de silêncio estão de acordo com aquilo que a pesquisadora enxerga. Ou seja, a participante Gabriele se coloca pouco em silêncio nos momentos interativos. Com base nas observações em aula e nos dados gerados, nota-se que a aluna utiliza o silêncio mais como elemento de participação, para dar oportunidade de ouvir os demais, pois Gabriele se apropria dos turnos de fala sem timidez aparente.

Observou-se que Maria ficou em silêncio grande parte do tempo. Contudo, isso não significa que ela estivesse menos engajada na tarefa, nem tampouco que ela fosse menos participativa. As imagens de vídeo reiteram essa declaração, pois além de aparentar estar visualmente atenta à atividade, as suas falas e os seus silêncios também demonstram isso.

No que se refere à segunda dupla investigada, nota-se que Nicole é vista pela sua colega Gisele como uma pessoa que está *geralmente* em silêncio. Contudo, com base nos dados gerados, a perspectiva da pesquisadora difere desse viés. Nesta dupla, Nicole foi a interlocutora que mais enunciou, além de falar em tom de voz mais alto que a colega, o que difere da perspectiva da colega quanto a sua produção de silêncio.

Já Gisele, por sua vez, é vista pela sua colega Nicole como uma pessoa que está *geralmente* em silêncio, o que corrobora com a impressão causada na pesquisadora. Assim, neste caso, houve congruência quanto à opinião de Nicole e da pesquisadora sobre os silêncios da participante Gisele.

Smagorinsky (1998) afirma que a perspectiva da pesquisadora não precisa ser necessariamente a mesma dos participantes. Não se está buscando chegar a um acordo, e sim ter consciência de diversos pontos de vista, os quais podem ou não ser convergentes. Assim sendo, diversos olhares quanto às produções de silêncios são trazidos à tona neste estudo sem quaisquer julgamentos valorativos quanto a uma pretensa realidade dos fatos nem tampouco com o objetivo de confirmar ou não hipóteses pré-estabelecidas, já que essa não era a intenção deste estudo.

Naturalmente que a subjetividade desses dados deve ser levada em consideração, sem que haja, contudo, demérito na sua análise. A perspectiva das alunas sobre a sua colega pode ou não estar de acordo com a realidade, pois isso está relacionado com o nível de conscientização que as alunas têm de si mesmas, das colegas e das suas interações, o que geralmente não é foco de atenção consciente das pessoas. Por outro lado, a perspectiva da pesquisadora também está influenciada pelo modo como ela interpreta essas interações, e pelo fato de que havia gravadores de voz e câmeras de vídeo presentes na sala de aula. Além disso, a própria presença da pesquisadora é, naturalmente, em algum grau, interferente nos resultados obtidos.

Assim, este trabalho buscou responder às perguntas de pesquisa, as quais justamente não têm a pretensão de descobrir “a verdade” do que ocorreu naqueles

momentos observados. É sabido que, sob a ótica da teoria sociocultural, não se almeja chegar a um ponto final conclusivo e generalizável para todos, pois cada ser humano está situado sociohistoricamente. Em contextos distintos, pode-se chegar a conclusões distintas. O objetivo nesta teoria é analisar o processo e não somente o resultado em si. Segundo Smagorinsky (1998) e Swain (2006), a produção dos protocolos verbais na geração de dados é em si mesma o resultado. Para Vygotsky (1987), a própria verbalização dá forma ao pensamento. É durante a interação, portanto, que o desenvolvimento ocorre.

Buscou-se analisar os fatos sob três óticas distintas: a de uma participante sobre si mesma, sobre sua dupla e a ótica da pesquisadora sobre os fatos, amparada por um viés teórico-metodológico. Os resultados foram, portanto, explanados e discutidos de modo a se trazer à tona a questão do silêncio como elemento presente nas interações, possuindo sentidos e funções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se demonstrar que a fala não se caracteriza apenas pelo que é enunciado. Ela inclui o que não é dito. Sendo assim, o silêncio faz parte deste entendimento de língua em uso nas interações sociais. Falou-se também sobre o silenciamento, que seria o ato de deixar o outro em silêncio, seja retirando-lhe a palavra ou impedindo que ele se expresse do modo que deseja. Aprende-se que o uso de palavras consideradas inadequadas ou inapropriadas em certos contextos pode levar a consequências, nem sempre agradáveis aos interlocutores. A fim de prevenir tal situação, é preciso melhor compreender os sentidos do silêncio nos diálogos observados. O não-dizer, por si só, já representa uma postura ideológica. Sendo assim, apesar da sua aparente ausência, trata-se de uma instância com sentidos e funções e, portanto, com potenciais consequências à aprendizagem de línguas adicionais.

Há diversas abordagens para se estudar o silêncio. No presente estudo, buscou-se relacioná-lo com a teoria sociocultural vygotskiana, pois essa parece ser a perspectiva mais adequada para quem entende o silêncio por um viés transcultural relativista. Assim, não se pode fazer generalizações sobre ele. A teoria da universalidade do silêncio não condiz com o fato de cada ser humano estar situado sociohistoricamente. Seus sentidos estão intrinsecamente associados à cultura. E como língua e cultura também são indissociáveis, o silêncio, sendo parte da fala, faz parte desse cenário maior. Sendo assim, há diversos modos de se interpretá-lo.

Buscou-se aqui trazer à tona a temática do silêncio nas interações para chamar atenção dos seus potenciais sentidos e funções. Como visto neste estudo, ele pode ter diversas utilidades conforme o escopo que se aborda. Ele pode ter a função cognitiva quando ele servir para buscas mentais de palavras no pensamento. Ele pode também estar a serviço da relação com o interlocutor no diálogo. E não menos importante, ele pode estar a serviço de demarcação de identidade cultural. Esses são apenas exemplos de algumas das suas utilidades. Estudá-lo mostrou-se ser um desafio devido a sua ambiguidade. Assim, conclusões totalmente objetivas acerca do estudo não foram possíveis de se alcançar. Descrições e análises foram feitas. Inicialmente, a análise de dados demonstrou a perspectiva das alunas investigadas e, posteriormente, o olhar da pesquisadora, que estava instruída de

ferramentas teóricas para essas análises.

É válido ressaltar que o estudo do silêncio em si mesmo já é uma temática muito pouco explorada. Grande parte do conteúdo bibliográfico encontrado foi escrito no idioma inglês, embora muitos deles fossem oriundos de países em que o inglês não é usado como primeira língua ou língua oficial, o que parece indicar que a temática seja foco de interesse de pesquisadores de várias partes do mundo. Contudo, em se tratando, especificamente, de silêncio nas interações na área da Linguística Aplicada brasileira, ele é praticamente inexistente. Considerando-se que este estudo enfoca nas funções de silêncio em sala de aula de línguas adicionais, o ineditismo do tema tem valor em si mesmo por preencher esta lacuna. Nesse sentido, mais estudos sobre o silêncio devem ser feitos para auxiliar no entendimento do tema e para que ele seja amplamente discutido com e entre professores de língua adicional. Estando o silêncio presente nas interações, e considerando que ele possui determinadas funções, mediadores podem auxiliar a oportunizar ZDPs mais adequadas aos seus alunos.

Ademais, há diversos estudos sobre a teoria vygotskiana no Brasil, mas muito poucos utilizando protocolos verbais como ferramenta-chave para a análise dos dados a partir desta perspectiva. Smagorinsky & Coppock (1994, 1995a, 1995b) e Smagorinsky (1995, 1997) questionam: *“Como as lentes teóricas que trazemos afeta o modo como nós coletamos e atribuímos sentido aos dados?”*<sup>26</sup> O entendimento da relação entre pensamento e palavra oriundo da teoria vygotskiana dão conta do tema sem entrar em contradições teórico-metodológicas. Assim, utilizar protocolos verbais sob este viés provou-se ser mais uma lacuna preenchida por esta tese, devido à raridade de estudos que investigam registros verbais sob a ótica vygotskiana. Nesse sentido, seria de grande contribuição para a academia que mais estudos utilizando protocolos verbais sob a ótica da teoria sociocultural fossem realizados.

Para aqueles que argumentam sobre uma considerada falta de objetividade da abordagem sociocultural na eleição de variáveis externas a serem incluídas nas análises, argumenta-se que eleger elementos culturais salientes a serem

---

<sup>26</sup> *“How does the theoretical lens that we bring affect the ways in which we both collect and attribute meaning to data?”* (tradução da própria autora)

investigados de fato implica em uma certa subjetividade. Porém, nos estudos culturais, isso não é visto como uma limitação metodológica, mas sim como uma característica intrínseca dos estudos dessa natureza. Desse modo, tendo em vista a vasta gama de variáveis sociohistóricas potencialmente salientes nos seus estudos, o/a pesquisador/a deve reduzir os elementos históricos a serem investigados a pontos relevantes, os quais, evidentemente, dependem do que ele/a quer demonstrar. De acordo com Smagorinsky (1998, p. 174), uma solução seria o/a pesquisador/a reconhecer as suas inclinações e intenções e qualificar quaisquer alegações em termos de contingências pessoais. Nesse sentido, pesquisas instrumentalizadas por protocolos verbais na teoria sociocultural requerem ajustes metodológicos, ajustes interpretativos e mudanças substanciais quanto ao gênero de cada protocolo, o que não significa, de modo algum, uma diminuição da confiabilidade desses estudos. As salas de aula de línguas adicionais podem se beneficiar de forma significativa com mais estudos sobre o tema a partir de uma abordagem que considere cada aprendiz enquanto ser social inserido em um determinado cenário sociocultural.

O silêncio relacionado à aprendizagem de língua adicional parece ainda não ser uma temática de grandes debates entre professores devido a sua aparente inexistência ou talvez devido à crença comum de que ele não deveria existir, já que a enunciação é um dos principais objetivos desses contextos. Outra questão é o fato de o tema parecer ser demasiadamente abstrato para uma aplicabilidade concreta em situações cotidianas nas salas de aula. Contudo, trata-se de um tópico bastante concreto devido às observadas queixas de professores sobre alunos que, supostamente, não participam das aulas. A noção de participação enquanto enunciação deve ser, portanto, problematizada, pois o silêncio pode também ser usado para fins de engajamento. As pessoas podem falar sem muito dizer como podem também estar em silêncio e, mediante ele, muito comunicar. Assim, a questão do silêncio enquanto instância significativa nas interações deve ser trazida à tona para que os seus sentidos e funções sejam discutidos de modo frutífero entre professores e até mesmo com os aprendizes.

Espera-se assim, que com este estudo, tenha-se esclarecido alguns preceitos básicos sobre a teoria sociocultural, fundamentais para o entendimento de como a

aprendizagem ocorre. Além disso, espera-se que tenha ficado claro que esta abordagem teórica se difere das teorias cognitivistas. Ao usar-se o termo *cognitivista* neste estudo, está-se referindo à cognição no sentido vigotskiano com todas as implicações ideológicas a que esta abordagem está atrelada.

Espera-se, por fim, que nas salas de aulas de língua adicional, os silêncios sejam considerados não necessariamente como falha comunicativa, como falta de interesse dos alunos ou como retrocesso na aprendizagem. O silêncio pode estar ligado a uma série de sentidos e funções as quais contribuem para o estabelecimento de ZDPs, para a ocorrência de tarefas genuinamente colaborativas, e para a construção de conhecimento. Para isso, é preciso que os professores mediadores tenham claro como ocorre a aprendizagem de língua adicional. Isso significa que mais conceitos estejam claros sob o viés vigotskiano. É preciso também que eles estejam atentos às interações no seu sentido mais amplo, pois a fala inclui as verbalizações como também o silêncio.



## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. *Vozes silenciadas, palavras evocadas: conceitos de história em Mayombe*. Londrina: Estação literária, 2011.
- AL-HARAHSEH, Ahmad. *The perception and practice of silence in Australian and Jordanian societies: a socio-pragmatic study*. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/theses/429>, 2012.
- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. *Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development*. *The Modern Language Journal*, v.78, n. 4, p.465-487, 1994.
- ALONGE, W. *Homossociabilidade midiática: do silenciamento aos relatos íntimos da auto-afirmação identitária em blogs gays*. V.8. n. 11. 2014 Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2261/1694>
- ARAUJO, J. A.; MOREIRA, J. S.; MORAIS, R. S. *As culturas silenciadas e marginalizadas na escolar*. III EBE III Encontro Baiano de Estudos em Cultura. Bahia, 2012.
- BAUMAN, Zygmund. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BERK, L. E. Children's Private Speech: An Overview of Theory and the Status of Research. In: DIAZ, R. M.; BERK, L. E. *Private Speech: From Social Interaction to Self-Regulation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1992, p. 17-55.
- BICKHARD, M. H. Scaffolding and self-scaffolding: central aspects of development. In: WINEGAR, L.T.; VALSINER, J. (Org.). *Children's development within social context: research and methodology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992, p. 33–52.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire; JEANJEAN, Collete. *Le Français parlais*. Paris: INALF/CNRS, 1987. Disponível em: [http://www00.unibg.it/dati/corsi/13075/55437-\(Conventions%20Gars%20simplifi%C3%A9es\).pdf](http://www00.unibg.it/dati/corsi/13075/55437-(Conventions%20Gars%20simplifi%C3%A9es).pdf)
- BLUM-KULKA, S. Interlanguage pragmatics: The case of requests. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 255-272). Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1991.
- BOSAKI, S. *The culture of classroom silence*. New York: Peter Lang, 2005.
- BRANDÃO, P. J. A. *Momentos e quadriláteros: a relação entre histórias em quadrinhos e silêncio*. São Paulo: Histórias em quadrinhos, 2013.
- BRASIL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (língua estrangeira)*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: 1998.

BRECKENRIDGE, J.; LAING, L. *Challenging silence: innovative responses to sexual and domestic violence*. Allen & Unwin. St. Leonards, 1999.

BRUCE, S.G. *Silence and sign language in Medieval Monasticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

BYGATE, M. *Effects of task repetition on the structure and control of oral language*. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Org.) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Harlow: Longman/Pearson Education, 2001, p. 23-48.

CAMPINHO, R. *O silenciamento e o livro didático nas aulas de leitura no ensino médio da rede pública de ensino: um estudo de cunho etnográfico*. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador.

CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, L. S. *Por que silenciadas e invisibilizadas? Relações de gênero nas aulas de matemática*. Revista Tecnologia e Sociedade. 2ª. Ed. 2012.

CAVALLARI, J. S. *(Im)possibilidades diante da língua do outro*. In: CORACINI, M. J. (org.) *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas: Pontes Editores, 2001, p. 277-289.

Chafe. W. *Some Reasons for Hesitating*. In D. Tannen & M. Saville-Troike (Eds.), *Perspectives on Silence* (pp. 77-111). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1985.

CLOUD, D. L. *The null persona: race and the rhetoric of silence in the uprising of 34*. Atlanta: Rhetoric & Public Affairs, v.2, n. 2. 1999.

Cruz, M. "Phatic utterances as face-threatening/saving acts or politeness strategies: A pragmatic reflection for their teaching in the L2 class." In R. Monrov & A. Sánchez (Eds.), *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges*. Murcia: Edit.um. 2008, p p. 799-804.

CUNHA, M. I. *Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão*. Revista Brasileira de educação, UNISINOS, v. 11, mai/ago. 2006.

DARVIN, R. NORTON, B. *Social class, identity and migrant students*. University of British Columbia. Journal of language, Identity and Education. Routledge, 2014.

DIAZ, R. M.; BERK, L. E. (Org.) *Private Speech: From Social Interaction to Self-Regulation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1992.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. *O enigma da competência em educação*. Porto DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: J. P. LANTOLF, (Org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 26-50.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: J. P. LANTOLF, (Org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 26-50.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUCAN, P. *Tell this silence: Asian American women writers and the politics of speech*. Iowa: University of Iowa Press, 2004.

ELLIS, N. C. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. In: *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: 2005.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICSON, K. A. e SIMON, A. H. *Verbal Reports as Data*. *Psychological Review*, 87. 1980. P. 215-256.

ERICSON, K. A. e SIMON, A. H. *Protocol Analysis: verbal reports as data*. Cambridge, MA. MIT Press, 1984.

ERICSON, K. A. e SIMON, A. H. *Portocol Analisys: verbal report as data*. Cambridge, MA. MIT Press (Ed.2), 1993.

ERICSON, K. A. e SIMON, A. H. *Thinking out loud as data: effects on verbalization*. Pittsburg –PA: Carnerige-Mellon University. 1979.

FARMER, F. *Saying and silence: listening to composition with Bakhtin*. Logan: Utah State University Press, 2001.

FERREIRA, M. M. *Constraints to peer scaffolding*. In: *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 47, n. 1, p 9-29, Jan./Jun., 2008.

FLAVELL, J. *Le Language Privé* *Bulletin de Psychologie*, v. 19, n. 1, p. 698-701, 1966.

FLICK, U. *Introdução a pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed, 2009.

FONTANA, A., FREY, J. H. The interview. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y.S. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage, 2005.

GAGO, P. C. *Questões de transcrição em Análise da conversa*. *Verdas*, Juiz de Fora. v.6, n. 2. p.89-113, 2004.

GARCEZ, P. *A situação negligenciada*. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. *Sociolinguística Interacional*. Rio de Janeiro: Edição Loyola, 2002.

GOLFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. *Sociolinguística Interacional*. Rio de Janeiro: Edição Loyola, 2002.

Gass, S. M.; Mackey, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research Second Language Acquisition Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

GOLATO, A. *Studying compliment responses: a comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk*. *Applied Linguistics* 24(1), 90–121, 2003.

Gould, T. (2008). *Topic Development, Affiliative Mimesis and L1 Use in a Novice-Novice L2 English Conversation*. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 28, 9-26.

GOMES, C. F. *A linguagem lúdica do corpo silenciada pela escolar – notas de uma pesquisa etnográfica*. IX Congress Nacional de Educação – EDUCERE, 2009.

GRANGER, C. A. *Silence in second language acquisition: a psychoanalytic reading*. Clevedon: Cromwell Press, 2004.

GRANOTT, N. *Scaffolding dynamically toward change: previous and new perspectives*. *New Ideas in Psychology*, v. 23, n. 1, p. 140–51, 2005.

HALL, J.K. *Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

HASEWAGA, T., GUDYKUNST, W. *Silence in Japan and the United States*. Osaka/ Fullerton: Journal of Cross-Cultural Psychology, 1998.

HOLTON, D.; CLARKE, D. *Scaffolding and metacognition*. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, v. 37, n. 1, p. 127–43, 2006.

JACK, D.; ALI, A. *Silencing the self across cultures: depression and gender in the social world*. Oxford: University Press, 2010.

JAWORSKY, A. *The Power of Silence: Social and Pragmatic Perspectives*. Newbury Park: Sage, 1993. P. 191.

JAWORSKI, A. *Silence: studies in antropological linguistics*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 1997.

JOHN-STEINER, V., PANOFSKY, C. P. e SMITH, L.W. *Sociocultural Approaches to Language and Literacy: an Interactionist Perspective*. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

JONES, S. *Speech is silver, Silence is Golden: The Cultural Importance of Silence in Japan*. In: *The ANU Undergraduate research jornal*. V.3, Cambera, 2011.

JORGE, M. A. S. *A produção de sintomas como silenciamento da violência*. (Tese de doutorado) Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

KENNY, C. *The power of silence: silente communication in daily life*. London: Karnac, 2011.

Kivik, P-K. *What Silence says: Communicative Style and Identity*. *TRAMES*, 2, 66-90,

1998.

KNOUZI, I.; SWAIN, M.; LAPKIN, S.; BROOKS, L. Self-scaffolding mediated by languaging: microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics*: v. 20, n. 1, p. 23-49, 2010.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES, L. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and L2: State of the Art*. *SSLA*, v. 28, n. 1, p. 67-109, 2006.

LANTOLF, J.P. *Introducing Sociocultural Theory*. In: *Lantolf, J.P. Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford University press, 2000.

LANTOLF, (Org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J. & THORNE, S. L. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. In: B. van Patten & J. Williams (eds.). *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.

LEANDER, K. M., *Silencing in Classroom Interaction: Producing and Relating Social Spaces*. Department of Teaching and Learning. São University. *Discourse Processes*. 34(2), 2002.

LEE, B. Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. In: J. V. Wertsch (Ed). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York. Cambridge University Press, 1985.

LEITE, N. *Língua Mã-terna*. Anais do VI Encontro Nacional de Tradutores - UFC, Fortaleza, 1996. p. 227 à 232

LEMAK, A. *Silence, intercultural conversation and miscommunication* (Phd Thesis) 229 pages. University of Toronto. 2012.

LEE, J. *Gesture and Private Speech in Second Language Acquisition*. *SSLA*, v. 30, n. 2, Cambridge, 2008.

LEES, H. *Silence in schools*. Staffordshire: Trentam books, 2012.

LIMA, M. S.; PINHO, I. C. A Tarefa Colaborativa como Estímulo à Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: LIMA, Marília dos Santos; GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira.

(Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Relações de Pesquisa Brasil/Canadá*. Porto Alegre, RS: Armazém digital, 2007, p. 87-101.

LING, W. L. *Communicative functions and meanings of silence: an analysis of cross-cultural views*. 2003. Disponível em: <http://ir.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/bitstream/2237/8405/1/wong3.pdf>

LOSEY, K. M. *Listen to the Silences: Mexican American Interaction in the Composition Classroom and Community*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company, 1997.

MALHOTRA, S.; ROWE, A.C. *Silence, feminism, power: reflections at the edges of sound*. Northridge: Palgrave, Macmillan, 2013.

MATARAZZO, J. D. Prescribed behavior therapy: suggestions from non-content interview research. In A. J. Bachrach (Ed.), *Experimental foundations of clinical psychology* (pp. 171- 509). New York: Basic Books, 1962.

MARQUES, I. M. *O silenciamento na sala de aula, conceitos e representações de estudantes num contexto disciplinado*. Revista Escola de pais, v. 3, p. 36. Biguaçu, 2011. Disponível em: <http://www.escoladepaisdebiguacu.org.br/2011/06/o-silenciamento-na-sala-de-aula-conceitos-e-representacoes-de-estudantes-num-contexto-disciplinado/>

MARQUES, J. *Silêncio e silenciamento em sala de aula de língua adicional: quando o dizer transcende às palavras*. Dissertação (Mestrado). UNIRITTER, Porto Alegre: 2012.

MASCOLO, M. F. *Change processes in development: the concept of co-active scaffolding*. New Ideas in Psychology, v. 23, n. 1, p.185–96, 2005.

MELLO, R. *O Silêncio Faz Sentido*. Disponível na coletânea de trabalhos apresentados no XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, realizado em Uberlândia de 22 a 24 de novembro de 2006. Disponível em [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_146.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_146.pdf)

MILLER, W. *Silence in the contemporary soundscape*. (Tese de Mestrado) Simon Fraser University, 1993.

MINTZ, S. *Culture: An Anthropological View*. The Yale Review, XVII (4), 1982. P. 499-512.

MITCHELL, R; MYLES, F., MARSDEN. *Second language learning theories*. London: Routledge, 2013.

MOTA, K. S. e SOUZA, J. F. de. O Silêncio é de Ouro e a Palavra é de Prata? Considerações Acerca do Espaço da Oralidade em EJA. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a09v1236.pdf> > Acesso em: 10 Jan 2010.  
MOYER, A. *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: an*

Integrated Approach to Critical Period Inquiry. Clevedon: Multilingual matters, 2009.

NAKAMURA, I. *Understanding a learner's responses: Uses of silence in teacher-student dialogues*. JALT 2003 at Shizouka Conference Proceedings, 79-86, 2004.

NAKANE, I. *Silence in intercultural communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

\_\_\_\_\_, I. *Silence and Politeness in Intercultural Communication in University Seminars*. Journal of Pragmatics, Volume 38, Issue 11, Nov. 2006.

NEWMAN, D., Griffin, P., & Cole, M. *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OHTA, A. S. *Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar*. In: LANTOLF, J. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: OUP, 2000, p. 5178.

OLIVEIRA, F. *A vez e a voz do sujeito da enunciação em aulas de língua inglesa*. 80 f. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Ritter dos Reis. Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, L. S.; OLIVEIRA, L. A. *O silenciamento literário das mulheres brasileiras*. Interdisciplinar. Ano 5, v. 10. 2010. Disponível em: [http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ\\_INTER\\_11/INTER11\\_13.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_11/INTER11_13.pdf)

ORLANDI, E. *As formas do silêncio*. São Paulo: Editora Unicamp, 2010.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

\_\_\_\_\_. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 47-64.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PHILIPS, D. *The functions of silence within the contexto of teacher training*. ETL journal. Oxford: Oxford University Press, 1994.

PINHO, Isis da Costa. *Os efeitos de uma tarefa colaborativa em inglês na produção de alunos do Ensino Médio*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras). Porto Alegre, PPGLet/UFRGS, 2006. 63 p.

\_\_\_\_\_, I. *A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira*. Tese de doutorado. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

\_\_\_\_\_, I. C. *A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas*. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação de Mestrado). 88 p. Porto Alegre, PPGLet/UFRGS, 2009.

PINHO I. C.; LIMA, M. S. *A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês*. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 171-190, 2010.

PLANK, G.A. *What Silence Means for Educators of American Indian Children*. *Journal of American Indian Education*, 34 (1), 3-19, 1994.

POEHNER, M. Both sides of the conversation: the interplay between mediation and learner reciprocity in dynamic assessment. In: LANTOLF, J.P.; POEHNER, M. (Org.). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox Press. 2008, p. 33–56.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto: 2008.

POYATOS, F. *Nonverbal communication across disciplines: Volume II: paralinguage, kinesics, silence, personal and environmental interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002.

RAJAGOPALAN, K. *O Linguista Aplicado e a Definição de Políticas Linguísticas*. Comunicação oral realizada no IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro, jul 2011.

RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. *Sociolinguística Interacional*. Rio de Janeiro: Edição Loyola, 2002.

RODRÍGUEZ-SILVA, I. M. *Silencing race: disentangling blackness, colonialismo, and national identities in Puerto Rico*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S.M.R.; VIEIRA, I. M. *O jogo discursivo do dizer e do silenciar: denúncias de corrupção no governo Lula*. *Achegas.net*. v. 39. 2008. Disponível em: [http://www.achegas.net/numero/39/romao\\_39.pdf](http://www.achegas.net/numero/39/romao_39.pdf)

ROMITO, P. *A deafening silence: hidden violence against women and children*. The policy press, Bristol: 2008.

SAMAR, R. G.; YAZDANMEDHR, E. *Multiple interpretations of EFL learners' silence in the Iranian context*. 2013. Disponível em: <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/945>

SCHULTZ, K. *Rethinking Classroom Participation: Listening to silent voices*. New York: Teachers College Press. New York, 2009.

SCHRÖTER, M. *Silence and concealment in political discourse*. Lancaster: John Benjamins B.V., 1984.



SCOLLON, R., SCOLLON, S. Face in interethnic communication. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 156-190). New York: Longman, 1983.

SCOLLON, R. The Machine Stops: Silence in the Metaphor of Malfunction. In D. Tannen & M. Saville-Troike (Eds.), *Perspectives on Silence* (pp. 21-30). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1985

SELLI, L.; CHECHIN, P. L. *Mulheres HIV/AIDS: silenciamento, dor moral e saúde coletiva*. O mundo da saúde. São Paulo, ano 29, v. 29. 2005.

SILVA, E. C. P. S. *O silenciamento da violência conjugal contra a mulher: um estudo de caso na cidade de Cachoeira, Bahia*. 2009. (Mestrado) Salvador.

SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data*. London: Sage, 2001.

SIFIANOU, Maria, *Politeness Phenomena in England and Greece*. Oxford University Press, Oxford. 1992.

SMAGORINSKY, P., DAIGLE, E. A., O'DONNELL-ALLAN, C. BYNUN, S. *Bullshit in Academic Writing: A Protocol Analysis of a High School Senior's Process of Interpreting Much Ado about Nothing*. *Research in the Teaching of English* Volume 44, N. 4, 2010.

SMAGORINSKY, P. *Thinking and speech and protocol analysis*. *Mind, Culture, and Activity* 5: 1998. P. 157-177

\_\_\_\_\_,. *Rethinking protocol analysis from a cultural perspective*. *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 2001. P. 233-245.

SMAGORINSKY, P. e COPPOCK, J. *The reader, the text, the context: an exploration of a choreographic response to literature*. *Written communication* 11. *Journal of reading behavior*, 1995 (a) P. 271-298.

\_\_\_\_\_,. *Reading through the lines: an exploration of drama as a response to literature*. *Reading and Writing Quarterly* 11. , 1995 (b) P. 369-391

STEINER, J. The retreat from the world. In: *Language and Silence. Essays on Language, Literature and the Inhuman*. New York: Atheneum, 1970.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond. Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. p. 97-114, 2000.

\_\_\_\_\_, M. *Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks*. *The Canadian Modern Language Review*, v. 58, n. 1, p. 44-63, 2001.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction Through Narratives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011.

SWAIN, M. Verbal Protocols: what does it mean for research to use speaking as a data collection tool? Chapter for Chalhoub-Deville, M. In: *Inference and generalizability in Applied Linguistics: multiple research perspectives*. Toronto: John Benjamins, 2006.

SIM, S. *Manifesto for silence: confronting politics and culture of noise*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

SINNER, A. *Women learners in the classroom: exploring the experience of voice, listening and silence*. Journal of International women's studies, 2003.

WILSON, D. & SPERBER, D. *Pragmatics and modularity*. Chicago Linguistic Society 22, Parasession on Pragmatics and Grammatical Theory. 68-74. Reprinted in Davis (ed.), 1986, P. 583-95.

Tannen, D., Saville-Troike, M. (Eds.). *Perspectives on Silence*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1985.

THIESMEYER, L. *Discourse and silencing representation and the language of displacement*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam, 2003.

TOCALLI-BELLER, A.; SWAIN, M. *Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates*. International Journal of Applied Linguistics, v. 15, n. 1, p. 5–29, 2005.

TOMAZ, A. P. *Interpretações para o silêncio: por uma abordagem pragmática dos sinais não-verbais*. 118 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2008.

TROUILLOT, M. *Silencing the past: power and the production of History*. Boston: Beacon Press, 1995.

TRYGGVASON, M. Communicative behavior in family conversation: Comparison of amount of talk in Finnish, Swedish Finnish, and Swedish families. *Journal of Pragmatics*, 38, 2006. P. 1795–1810. □

TYLOR, E. *Primitive Culture*. Londres, John Mursay & Co., 1958.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_, L. S. *Pensamento e linguagem*. V. 4. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_, L. S. *O desenvolvimento da percepção e da atenção. In: Vygotsky, L. S. A Formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.41-49.

\_\_\_\_\_, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky. V.1. Thinking and Speaking.* New York, N.Y.: Plenum Press, 1987.

\_\_\_\_\_, L. S. *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press, 2005.

\_\_\_\_\_, L. S. *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

\_\_\_\_\_, L. S. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1978.

USTICK, N. R. *A postmodern-psychoanalytic perspective on interviewing,* 2007.

WAJNRYB, R. *The silence: how tragedy shapes talk.* Crows Nest: Allen & Unwin, 2011.

WALTERS, F. S. *A conversation-analytic hermeneutic rating protocol to assess L2 oral.* Norwood: Ablex Publishing Corporation, 2007.

WATTS, R. J. Silence and the acquisition of status in verbal interaction. In A. Jaworski (Ed.), *Silence: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 87-115). Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

WELLS, G. *Using L1 to master L2: A Response to Antón and DiCamilla's 'Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom'.* The Canadian Modern Language Review, v. 54, n.3, p. 343-353, 1998.

WERTSCH J. V. The Regulation of Human Action and the Given-new Organization of Private Speech. In: ZIVIN, G. (Org.). *The Development of Self-Regulation through Private Speech.* New York: John Wiley and Sons, 1979.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. *The Role of Tutoring in Problem Solving.* *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, n. 1, p. 89-100, 1976.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZERUBAVEL, E. *The elephant in the room: silence and denial in everyday life.* Oxford: Oxford University Press, 2006.

ZUO, Y. *The Golden Silence: Pragmatic Study on Silence in Dyadic English Conversation.* Muenchen: LINCOM Europa, 2002.

**APÊNDICES****Apêndice A****Entrevista**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. O que significa interação para você?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. Você gosta de trabalhar em dupla?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. O que você achou desta tarefa junto com o/a colega?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. Por que você ficou em silêncio neste momento?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. O que você estava pensando neste momento?

6. O que você acha que seu/sua colega estava pensando neste momento?
7. Como você explica o seu silêncio neste momento da interação?
  
8. Como você explica o silêncio do/a seu/sua colega neste momento da interação?
  
9. Você se considera uma pessoa tímida?
  
10. Como você se sente produzindo na LA?
  
11. Como você se sentiu durante a tarefa?

## Apêndice B

### Questionário

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

*Avalie o/a participante (na gravação) com relação às seguintes características.*

#### Engajada/o na conversa

nunca \_\_\_\_\_ um pouco \_\_\_\_\_ geralmente \_\_\_\_\_ plenamente \_\_\_\_\_

#### Elabora respostas

nunca \_\_\_\_\_ um pouco \_\_\_\_\_ geralmente \_\_\_\_\_ plenamente \_\_\_\_\_

**Honesto/a** não \_\_\_\_\_  um pouco \_\_\_\_\_  geralmente \_\_\_\_\_  plenamente \_\_\_\_\_

**Sincera/o** não \_\_\_\_\_  um pouco \_\_\_\_\_  geralmente \_\_\_\_\_  plenamente \_\_\_\_\_

**Confiável** não \_\_\_\_\_  um pouco \_\_\_\_\_  geralmente \_\_\_\_\_  plenamente \_\_\_\_\_

#### Disposto/a a compartilhar informações

nunca \_\_\_\_\_ um pouco \_\_\_\_\_  geralmente \_\_\_\_\_  plenamente \_\_\_\_\_

**Coerente**  nunca \_\_\_\_\_  um pouco \_\_\_\_\_  geralmente \_\_\_\_\_  plenamente \_\_\_\_\_

**Respeitosa/o**  nunca \_\_\_\_\_  um pouco \_\_\_\_\_  geralmente \_\_\_\_\_  plenamente \_\_\_\_\_

**“Falante”** nunca \_\_\_\_\_  um pouco \_\_\_\_\_  geralmente \_\_\_\_\_  plenamente \_\_\_\_\_

**Silenciosa/o**  nunca \_\_\_\_\_  um pouco \_\_\_\_\_  geralmente \_\_\_\_\_  plenamente \_\_\_\_\_

#### Comunicador/a competente (tem algo a dizer)

nunca \_\_\_\_\_ raramente \_\_\_\_\_ as vezes \_\_\_\_\_ plenamente \_\_\_\_\_

(Fonte: Questionário elaborado pela autora baseado em LEMAK, 2012)

## Apêndice C

### Formulário de informações biográficas

1. Gênero: Masculino \_\_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

2. Idade \_\_\_\_\_

3. a) Qual é(são) a(s) sua(s) primeira(s) língua(s)?

\_\_\_\_\_

b) Qual língua você mais domina? \_\_\_\_\_

(a resposta para a) e b) podem tanto ser a(s) mesma(s) quanto diferentes)

4) Onde você nasceu?

\_\_\_\_\_

5) Qual a sua experiência com a língua inglesa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) Você já morou ou visitou algum país em que a língua inglesa seja a língua oficial ou principal?

\_\_\_\_\_

7) Qual/quais dessas habilidades você mais domina?

a) Escrita ( )

b) Fala ( )

c) Compreensão auditiva ( )

d) Leitura ( )

8) Como você se sente quando comete um erro em sala de aula?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Apêndice D



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS**  
 Centro de Ciências da Comunicação - CENTRO 3  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Olá! Meu nome é Julia Oliveira Osorio Marques e sou responsável pela pesquisa “Interações e aprendizagem em sala de aula de língua adicional”, orientada pela professora Dra. Marília dos Santos Lima do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, e convido você para participar como voluntário/a deste estudo.

Esta pesquisa pretende investigar as interações em sala de aula de inglês e a sua relação com o aprendizado de línguas novas durante a realização de tarefas colaborativas na disciplina. Tal estudo pretende contribuir para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Para a realização da pesquisa serão gerados os dados a partir de gravações de áudio e vídeo das interações de alunos de uma disciplina de Inglês do curso de Letras da UNISINOS. Você será convidado a responder um questionário e a participar de uma entrevista sobre a sua percepção das aulas, sendo que a sua participação nesta será totalmente voluntária, será realizada presencialmente e não afetará a sua avaliação final do no Curso.

Ao aceitar a participação nesta pesquisa você autoriza a pesquisadora a fazer uso do conteúdo das suas gravações (áudio e vídeo), questionário e entrevista, os quais serão usados para fins estritamente acadêmicos.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada em hipótese alguma, sendo guardada em sigilo.

Reitero que sua identidade será preservada, pois não serão divulgados nome e informações que possam identificá-lo(a) como participante e/ou local da pesquisa. Ainda, os dados obtidos serão utilizados apenas para os fins de investigação. Você pode desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum. Além disso, você poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados sempre que desejar. Este termo deve ser assinado em duas vias, uma via ficará sob meus cuidados, e a outra ficará com você. Para tirar possíveis dúvidas e receber informações mais detalhadas desta pesquisa, entre em contato comigo pelo e-mail [juliamarques79@gmail.com](mailto:juliamarques79@gmail.com) e/ou pelos telefones (XX) XXXX-XXXX e (XX) XXXX-XXXX.

Participante \_\_\_\_\_

Ass. \_\_\_\_\_

Porto Alegre, \_\_\_\_\_

Ass. \_\_\_\_\_  
 Pesquisadora Ma. Julia Oliveira Osorio Marques

## Apêndice E

### Convenções de transcrição do silêncio

#### Convenções de transcrição do silêncio

##### Transcrição ortográfica

Ortografia normalizada com fidelidade ao morfema

Nenhum sinal de pontuação

Maiúsculas nos nomes próprios

Onomatopeias transcritas conforme ortografia do dicionário

##### Convenções gerais

+□	pausa curta (1/2 segundo)
++	pausa média (1 à 2 segundos)
---	pausa longa (2 à 3 segundos)
///	longa interrupção da fala
x	símbolo para uma sílaba incompreensível
xxx	sequências de sílabas incompreensíveis
-	iniciador (início de morfema), por exemplo fran- (para francês)
<u>oui</u>	declarações que se sobrepõem (cada declaração é sublinhada)

(Fonte: adaptado pela autora a partir do GARS - *Grupo Aixois de Investigação de sintaxe de Cl. Blanche-Benveniste*)