



Silenciamento em sala de aula de língua adicional: a restrição à cidadania

Julia Oliveira Osorio Marques¹
UNIRITTER

Resumo: Neste estudo parte-se do princípio de que o silenciamento – ato de silenciar (tomar a palavra, tirar a palavra, obrigar a dizer, calar, etc.) – é considerado um fator negativo no processo de aprendizagem de uma LA (língua adicional). Isto porque ele dificulta o processo de construção de conhecimento referente à língua nova, que enquanto força libertadora, proporciona ao/à aprendiz um contato mais independente, livre e direto com mundo globalizado da atualidade. Sendo assim, ao aprender uma LA, a/o aluna/o tem mais chances de exercer os seus direitos e deveres enquanto cidadã/o global. Para tanto, este trabalho visa trazer à tona e problematizar alguns dos significados e potenciais consequências do silenciamento em contextos de sala de aula de LA. Uma melhor compreensão do assunto pode ajudar os professores a melhorar o modo como lidam com as dificuldades dos alunos tendo como base também aquilo que não é dito verbalmente. Em vista disso, uma revisão bibliográfica foi feita tendo como propósito o alcance do objetivo acima mencionado. Apesar de o silêncio ser caracterizado por uma evidente ausência de discurso oral, ele não deve ser necessariamente visto como uma entidade desprovida de sentido. Ao identificar o silêncio enquanto empecilho e/ou as estratégias excludentes de silenciamento nas interações em sala de aula, a/o professor/a tem mais condições de minimizar os obstáculos de aprendizagem, objetivando auxiliar na construção de conhecimento da/o aprendiz, almejando por fim, numa maior instância, a sua inclusão social.

Palavras-chave: Silenciamento, LA, cidadania.

Abstract: This study departs from the assumption that silencing – the act of causing silence – (taking the floor, depriving speech, compelling to speak, shushing, etc.) – is considered a negative factor in the AL (additional language) learning process. This is so because it strains the process of knowledge building concerning the new language, which is a liberating force that promotes the learner a more independent, freer and direct contact with the current globalized world. This being so, by learning an AL, the student has more chances to exercise her/his duties and rights as global citizens. Therefore, this paper aims to elicit and problematize some of the meanings and potential consequences of silencing in AL classroom contexts. A better understanding of the issue may help the teacher to improve the way s/he deals with students' difficulties based on what is not verbally said as well. Thus, a bibliographical review was done with the purpose of reaching the objective above mentioned. Despite the fact that silence is characterized by its evident lack of oral discourse, it should not necessarily be regarded as an entity deprived of meaning. By identifying silence as a holdback

¹ juliamarques79@hotmail.com



and/or the silencing excluding strategies in the classroom interactions, the teacher has more tools to minimize the learning obstacles, aiming to help the students' knowledge building, aspiring at the end, in a bigger instance, their social inclusion.

Keywords: silencing, AL, citizenship.

1. Introdução

Nota-se, muitas vezes, que o silêncio dos alunos é considerado falta de participação, o que vem a ser julgado como fracasso no processo de aprendizagem, pois o discurso oral é geralmente um dos principais objetivos das aulas de língua adicional, sendo muitas vezes uma importante maneira de avaliação dos resultados. Entretanto, assim como o silêncio pode ser encarado como instância negativa, como ocorre em especial no caso do ato de silenciar – o silenciamento – ele possui várias facetas e pode ser compreendido também como uma das fases de apropriação e construção de conhecimento.

Para melhor compreender o processo de aprendizagem de uma nova língua, inúmeras pesquisas com foco nas enunciações dos estudantes, participação ativa através da fala oral e de outros aspectos que demonstram uma evidente participação em sala de aula têm sido feitas ao longo dos anos por pesquisadores de diferentes áreas. A partir disso, o objetivo deste artigo é o de compreender quando e de que formas ele ocorre nas salas de aula de LA, em específico. Para que isso seja feito, outros elementos, tais como identidade e gênero social são também incluídos no trabalho, pois relacionar tais aspectos ao tópico propicia uma melhor compreensão sobre o assunto.

Não se tem intenção, através deste trabalho, de oferecer conceitos fechados e definitivos relacionados ao silêncio em sala de aula de LA devido a sua grande complexidade. Sendo assim, almeja-se chamar mais atenção ao tópico e trazer à tona algumas das diversas possibilidades de interpretações que o silêncio e o silenciamento proporcionam. Através disso, pretende-se ajudar a minimizar algumas das possíveis dificuldades de construção de conhecimento em sala de aula.



2. Língua e cultura

Gao (2006, p.58) afirma que ao ensinar outra língua é importante que se faça também uma explícita referência à cultura referente ao idioma em questão. Ela também afirma que uma língua carrega significado, o qual envolve compreensão da cultura. Sendo assim, uma relação próxima entre ambos deve ser exposta aos alunos. Porém, a mesma autora complementa dizendo que a definição de cultura não é uma simples tarefa. Somado a isso, ela afirma que dentro de um mesmo grupo é improvável que as pessoas nele pertencentes compartilhem de exatamente as mesmas características.

Além disso, Gao (2006, p.62) exemplifica essa questão ao citar que dizer “Onde vai você?”² na língua chinesa trata-se meramente de um cumprimento, portanto, não se espera uma resposta literal à pergunta. Como consequência, é necessário que se leve em consideração os aspectos culturais para que se compreenda a nova língua de forma apropriada. A autora menciona também que olhar diretamente nos olhos da pessoa quando se dirige a ela é considerado desrespeitoso pela mencionada cultura oriental, comportamento que se difere do da cultura brasileira, em geral. Sendo assim, o conceito de competência comunicativa está mais relacionado com a questão de apropriação do que com algum julgamento de valor enquanto “certo” ou “errado”. Conclui-se, portanto, que para se estudar os processos de silêncio, assim como os de enunciação em uma língua nova, deve-se considerar que um indivíduo competente comunicativamente é, grosso modo, aquele que considera a apropriação das palavras (ou da ausência delas) em cada contexto específico.

Finalmente, Gao (2006, p.64) relata que uma certa candidata à Miss Universo representando a Rússia recusou-se a responder uma pergunta referente à situação política do seu país naquele momento, pois tal atitude seria fortemente vista como moralmente inapropriada por seus compatriotas, especialmente na presença de estrangeiros, o que era exatamente a situação. O seu silêncio, portanto, era considerado absolutamente adequado e esperado e a sua reação, que não respondia à “indiscreta” pergunta a ela proposta, foi provavelmente a melhor possível aos olhos dos seus conterrâneos russos. Considerando-se

² “Where are you going?” (tradução própria)



que ela simplesmente sorriu e respondeu à pergunta de modo geral e evitativo, ela não obteve sucesso perante aos jurados do concurso neste requisito em específico; afinal ela foi julgada por pessoas que desconheciam este “código” russo de comportamento socialmente aceito. Assim, a moça foi silenciada pela pergunta considerada inapropriada que lhe foi feita e a sua conduta silenciosa sobre a situação política do seu país e o seu silêncio e evitação comportamental ao responder a pergunta, tinham um objetivo claro para ela e estava cheio de significações.

3. Teorias sobre o silêncio

3.1 Perspectiva psicanalítica

Segundo Ellis (1997, p.20), o Período do Silêncio 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. Entretanto, de acordo com Granger (2004, p.3), o silêncio na segunda língua é um fenômeno muito mais abrangente, o qual pode ser parcialmente, mas não absolutamente, explicado dessa forma. Sendo assim, a mesma autora sugere um outro modo de se analisar o silêncio, que seria dentro da perspectiva psicanalítica. Ela 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 para a pessoa. Para complicar ainda mais, a pessoa tende a lutar contra este processo através de 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.

Um 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, como ocorre com bebês. Sendo assim, o silêncio talvez possa ser parcialmente explicado por esse sentimento de impotência, ocasionado por esse sentir-se tolo diante da nova língua.

3.2 O silêncio a partir do discurso bakhtiniano

Embora Bakhtin não tenha se ocupado diretamente com a temática do silêncio em si mesma, nota-se que o autor russo refletia sobre o quê acontecia dentro do diálogo como um todo, o que portanto, não exclui as instâncias de silêncio ali presentes. Além disso, ao falar sobre o signo, ele define o *signo interior*, o qual pode ser relacionado com o tema.

Bakhtin (1990, p.49) afirma que o signo caracteriza o encontro entre o organismo e o mundo. E a atividade psíquica, de modo sucinto, estaria relacionada à passagem do interior para o exterior, sendo que o signo ideológico, faz o percurso inverso: do exterior para o interior. Para o autor, mesmo o psiquismo, que é individual (1990, p. 58), possui a sua origem no social. Além disso, Bakhtin (1990, p. 61) afirma que a fala do *signo interior*, objeto de introspecção, pode tornar-se, pela sua natureza, um signo exterior. A este respeito, Bakhtin (1990, p. 60) afirma que “a introspecção constitui um ato de compreensão”. Portanto, o silêncio pode também ser relacionado como uma ocasião de introspecção e compreensão.

Sendo assim, com base nesta perspectiva, o *signo interior* tem como objetivo o ato de compreensão de um determinado conteúdo, objetivando atribuir a ele um sentido concreto, ao invés de pura significação abstrata. Em se tratando de aprendizagem de LA, em específico, nota-se claramente que o filósofo da linguagem, embora não tenha tratado do silêncio relacionado à aprendizagem especificamente, percebeu que a introspecção pode ser considerada como fator importante para a compreensão de um determinado conteúdo. Assim, nesse processo de passagem do exterior para o interior, o silêncio pode ser considerado um espaço de assimilação do signo ideológico (exterior) para o psiquismo (interior).



Além disso, 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, ou melhor, do que se *quer dizer* 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. Faraco (2003, p. 73) afirma que “a vida humana é, por sua própria natureza dialógica”. Ele explica:

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana (BAKHTIN Apud FARACO, 2003, p. 73).

Faraco (2003, p. 73) explica que neste *simpósio universal*, a condição de não-ser está ligada ao estado de não ser ouvido, nem reconhecido, tampouco lembrado. Isto porque, segundo o autor, “ser significa se comunicar”. Este modo de existência humana é chamado por Bakhtin (Apud Faraco, 2003, p. 73) de *monologização*, que seria a posição de negação da existência alheia.

De forma semelhante, Ponzio (2008) afirma que a enunciação 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” (2008, p. 134). Sendo assim, pode-se concluir que a língua em uso – especificamente no tratante 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.

3.3 Pensamento, palavra e silêncio a partir de Vygotski

Vygotski (2005) focaliza grande parte do seu estudo sobre a palavra, relacionando-a ao pensamento. O autor defende que este não é simplesmente expresso em palavras e que tampouco se pode metaforizar as palavras a pensamentos inseridos em uma peça de vestuário. Vygotski (2005, p. 185) afirma também que “todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas.” De forma ilustrativa, ele explica que o pensamento pode ser comparado a nuvens, e as palavras com a chuva (2005, p. 186). Sendo assim, o silêncio pode ser interpretado como um espaço onde este subtexto, este pensamento oculto, procura exercer a sua função.

Conclui-se, então, que há mais nuvens do que chuva nas interações sociais. Consequentemente, há uma significativa quantidade de pensamentos que *não* são expressos; que são silenciados, sejam eles próprios ou alheios. Contudo, mesmo aquilo que não é enunciado, pode despropositadamente – ou não – manifestar as reais intenções do sujeito, ainda que nem sempre isso lhe seja consciente, seja através de sentidos secundários de outras palavras verbalizadas, ou por meio do silêncio e da linguagem corporal. Portanto, o silêncio pode estar relacionado a fatores psicológicos silenciosos, mas presentes, do discurso; ou seja, ele pode estar filiado a sentimentos, positivos ou negativos, ocasionados por estratégias comunicativas – intencionais ou não – que também estão presentes nas interações sociais.

3.4 Perspectiva linguístico-antropológica

Uma outra perspectiva para o fenômeno do silêncio pode ser encontrada em Nakane (2006) quando se refere à perspectiva linguístico-antropológica, através da qual o silêncio



pode ser visto como uma *estratégia de polidez positiva*, como quando ela representa um sinal de solidariedade; ou como uma *estratégia de polidez negativa*, como quando é usada como uma tática de distanciamento; ou ainda como uma *estratégia off-record*, que ocorre quando usada como uma forma indireta de ato discursivo. De acordo com esta mesma autora, existem três tipos de silêncios: (1) o temporário ou de absoluta evitação de comunicação; (2) o de evitação de determinados atos discursivos; (3) e os silêncios das trocas de turnos de fala.

Nakane (2006, p.1814) também afirma que o silêncio pode ser o resultado de uma *ansiedade de segunda língua*, a qual ocorre quando o indivíduo não se percebe suficientemente fluente no novo idioma. Ela ainda comenta que dentre 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. 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.

3.5 Outras perspectivas do silêncio

Dentro da perspectiva pragmática, 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, 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.

Enninger (Apud Jaworski, 1993, p.22) 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 em sala de aula de LA.

4. Silêncio e gênero

Ao se estudar o silêncio em sala de aula de uma nova língua, parece ser inevitável considerar a implicância do gênero social nestes estudos, pois se notam diferenças entre o silêncio feminino e o masculino. Diversas pesquisas têm sido feitas relacionando gênero social e aprendizagem. Desta forma, um dos objetivos do presente trabalho, seria então o de enfatizar essa mesma questão nos contextos específicos de sala de aula de LA.

Para se iniciar o assunto referente à relação entre silêncio e gênero, parece interessante que se comece pela própria língua inglesa. De acordo com Lei (2006, p.87), o sexismo da sociedade se reflete em palavras. A autora explica que, considerando-se o fato de que as mulheres têm sido vistas como “o sexo frágil” na sociedade, não há surpresas em se pensar que a língua reflita este fato. Ela ainda exemplifica com a questão de que os pronomes de tratamento “Mrs.” e “Miss” são indicativos do estado marital da mulher.

Além desta, existe uma gama de outras situações na qual se evidencia discriminação com relação a gênero social. Resumindo, as relações de gênero e o uso na linguagem oral, seja dentro ou fora da sala de aula, parecem estar relacionados ao silêncio, já que o gênero feminino tem historicamente sido “calado” por uma série de razões.

Para Swann (2005, p. 186), estudos relacionados às falas em sala de aula, as quais incluem ambos os sexos, apontam, em muitos aspectos, resultados semelhantes àqueles encontrados nos estudos que focam na conversa entre homens e mulheres em quaisquer outras situações, pois a escola é um dos lugares onde se aprende regras sociais. Sendo assim, é interessante observar que, de acordo com tais estudos, o homem tende a dominar a conversa entre o casal; porém, ambos são considerados responsáveis por esta situação, já que as mulheres também contribuem para esse comportamento, complementa a autora.



Swann (2005, p.186) afirma também que a sala de aula é um dos locais onde as crianças aprendem a se comportar de acordo com expectativas sociais. Sendo assim, através das conversas em sala de aula, elas aprendem também quais comportamentos são mais ou menos aceitos ou considerados apropriados de acordo com cada gênero. A autora menciona que meninos e meninas são tratados de forma diferente na escola (2005, p. 186). As meninas devem manter uma certa postura considerada adequada para um “bom comportamento”, o que inclui a fala, ou neste caso, o silêncio como ausência de discurso oral; ou seja, espera-se que “boas meninas” permaneçam em silêncio, sendo esse considerado, então, um adequado “comportamento feminino”, enquanto se espera que os meninos sejam mais participativos oralmente.

Sendo assim, percebe-se que as meninas são até mesmo recompensadas pelo seu comportamento silencioso no instante em se utiliza adjetivos e faces as quais aprovam e incentivam o seu comportamento silencioso. Tais práticas já estão para elas internalizadas e automatizadas, pois espera-se que para serem boas meninas elas necessitam estar em silêncio. Logo, percebe-se que diferenças quando de sexo podem ser consideradas como fatores significativos ao se tratar do silêncio em sala de aula, o que não exclui, portanto, a sala de aula de LA.

5. Silenciamento em sala de aula

5.1 Alunos do EJA

Ampliando um pouco a perspectiva do silêncio em sala de aula, para a alfabetização de adultos na primeira língua, como maneira de relacionar as descobertas com as situações de aprendizado de uma nova língua, pensa-se ser relevante a inclusão da pesquisa de Mota e Souza (1999), realizada em salas de aula de primeira língua no Brasil. Os autores afirmam que uma pessoa inevitavelmente expressa quem ela é e o quê ela sabe sobre o mundo, a linguagem e as relações sociais nas suas interações sociais (1999, p.7). Eles dizem ainda que o falante enfrenta três desafios: “1) (...) ter o que dizer; (...) querer dizer; (...) poder dizer”, sendo



assim, muitas vezes, o sujeito não se sente no direito de falar, permanecendo, então, em silêncio (1999, p. 7).

Ao observarem diversas aulas de EJA (Educação de Jovens Adultos), uma modalidade de ensino direcionados a jovens e adultos, Mota e Souza (1999, p.11) 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.

Conclui-se, então, que 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 ficar em silêncio. O que dizer então dos aprendizes de uma nova língua? Além de se depararem com outras estruturas gramaticais, 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” linguisticamente 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.

5.2 Língua estrangeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

De acordo com os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – (1998, p. 37), aprender uma língua estrangeira (LE) contribui para o processo educacional como um todo. Sendo assim, os benefícios para o/a(s) aluno(a/s) em muito ultrapassam o objetivo de desenvolvimento das habilidades linguísticas. Além de levar a uma nova perspectiva acerca da natureza da linguagem, o aprendizado em uma nova língua faz com que se compreenda melhor o modo de funcionamento da linguagem e se desenvolva uma maior consciência de



como a própria língua materna funciona. Além disso, a língua estrangeira pode exercer um papel interdisciplinar no currículo da/o aprendiz (1998, p. 37). É, portanto, neste sentido, que fazer uso de uma nova língua propicia melhores condições de se agir no mundo social (1998, p. 38).

Considerando-se, então, que a aprendizagem de língua estrangeira não é meramente um exercício intelectual lingüístico 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” (PCN, 1998, p. 38). Portanto, a LE 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 do sujeito, como também para outras formas de organização cultural em localidades mais distantes (1998, p. 38).

Nos PCNs (1998, p. 39) contata-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:

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. (PCNs, 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 a 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” (1998, p. 43).

6. Reflexões finais

Embora os PCNs, do ano de 1998 tenha elegido o termo *língua estrangeira* (LE) para referir-se a uma língua adicional, por razões ideológicas prefiro referir-me à língua nova aprendida em tempo posterior à primeira, como *língua adicional* (LA). A expressão *língua estrangeira* remete a discriminação feita por alguns autores (Kraschen, em especial) entre esta e a *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 crer 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 àqueles que a aprendem de forma implícita em um país onde ela é utilizada como primeira língua. Tal pressuposto remete também à questão de uma fala – e falante – ideal, que seria o *falante nativo*, o qual, como diria Rajagopalan (2003, p. 203), é tão real quanto Mickey Mouse. Por este motivo, prefiro utilizar o termo *língua adicional* para tratar da língua aprendida em um tempo cronológico posterior à primeira.

No tratante a questão do silêncio, considerando-se o contexto de sala de aula de LA, o tema não parece ter sido largamente explorado nas últimas décadas. Sendo assim, para melhor compreender o silêncio com relação a situações de aprendizagem de um novo idioma, parece ser mais produtivo estudar o assunto com uma mentalidade questionadora, flexível e aberta, mas, evidentemente, a partir de uma confiável fundamentação teórica.

Desta forma, vendo o silêncio como um tópico amplo e complexo que está relacionado com a também complexa natureza humana, juntamente com a inúmera quantidade de conflitantes teorias a respeito do assunto, pode-se dizer que uma resposta final breve e definitiva, almejando atender ao questionamento sobre o papel e influência exatos do silêncio



no processo de aprendizagem de LA, não deve ser vista como uma simples tarefa. Apesar disso, há diversas maneiras de abordar o tópico e uma pequena tentativa foi feita através deste artigo, cujo objetivo principal seria especialmente o de conscientização sobre o fato de o silêncio ser de fato uma potencial instância comunicativa que possui significações e intenções. Através do ato de “não-falar”, o sujeito já está se posicionando ideologicamente em um evento interativo. Entretanto, o sentido exato pode estar sujeito a um número variável de interpretações, sejam elas favoráveis ou não, dependendo do contexto referido.

Assim sendo, considerando-se que dentro de uma mesma comunidade pode haver diferenças determinadas pelos papéis sociais esperados nas diferentes situações sociais, não se pode esperar que as pessoas possuam identidades fixas; elas são, ao invés disso, contínuas, híbridas e heterogêneas. Da mesma forma, assim é também o papel do silêncio, cuja interpretação irá variar conforme os mais diversos contextos e relações sociais. Por conseguinte, conclusões fechadas podem ser confiáveis apenas em contextos bastante específicos.

Deste modo, generalizações acerca do sentido do silêncio juntamente com cada enunciação relacionada a contextos de aprendizagem de LA não é o objetivo deste estudo, pois se cada interação social é única e o silêncio faz parte do que dentro dela ocorre, então, mais uma vez, tentar generalizar de forma fixa e definitiva seria demasiadamente arriscado, pois provavelmente traria resultados não-confiáveis nem tampouco conclusivos. Mais importante do que tentar fazer este tipo de generalização, este artigo busca levar a consciência de que, apesar da evidente ausência de oralidade, o silêncio está presente nas comunicações em geral, em cada situação interativa e, também, portanto, nos contextos de aprendizagem de LA.

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 a 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, como consequência, em uma instância maior, que o aprendizado de língua adicional auxilia o/a(s) cidadã(o/s) na sua inclusão social.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

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

FARACO, C. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2003.

GAO, F. Language is culture- on intercultural communication. *Journal of Language and Linguistics*. Vol. 5, n. 1, 2006, p. 58-67. Available at:
<http://www.jllonline.co.uk/journal/5_1/gao.htm>. Acesso em: 4 Fev. 2010.

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

JAWORSKY, A. *The power of silence: social and pragmatic perspectives*. Newbury Park: Sage, 1993.

LEI, X. Sexism in language. *Journal of Language and Linguistics*. V. 5, n. 1, 2006, p. 87-94. Disponível em: < http://www.jllonline.co.uk/journal/5_1/lei.htm>. Acesso em: 10 Jan. 2010.

MOTA, K. S.; SOUZA, J. F. de. *O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em EJA*. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a09v1236.pdf> >. Acesso em: 10 Jan. 2010.

NAKANE, I. Silence and politeness in intercultural communication in university seminars. *Journal of Pragmatics*. Vol. 38, Issue 11, Nov. 2006. p. 1811-1831. Disponível em:
<http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VCW-4JDVNY6-1&_user=8944053&_coverDate=11/30/2006&_rdoc=1&_fmt=full&_orig=&_cdi=5965&_sort=d&_docanchor=&view=c&_ct=2&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=8944053&md5=f661bd8b015628f582c5d69b74ea77c6>. Acesso em: 10 Jan. 2010.

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

RAJAGOPALAN, K. Revisiting the native scene. Review: Davies, Alan 2003. *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon, USA: Multilingual Matters. ISBN: 1-85359-623-X (hbk). x + 237.



Campinas, 2003.

SWANN, J. Talk control: an illustration from the classroom of problems in analysing male dominance of conversation. In: COATES, Jennifer. *Language and Gender: a reader*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

VYGOTSKI, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p.