

# Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica\*

Athelstan Suresh Canagarajah

113

---

## Resumo

O artigo discute e compara atitudes de não-participação em aulas de inglês como língua estrangeira no Sri Lanka e como primeira língua nos Estados Unidos, nas quais o autor avalia o papel do que chama de zonas de segurança na negociação de identidades e na construção ou não de conhecimento linguístico. Essa constatação expande a compreensão de questões identitárias e de resistência na interação e contribui para a busca de soluções pedagógicas para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem e do pensamento crítico dos alunos.

Palavras-chave: inglês como língua estrangeira; zonas de segurança; negociação de identidade; resistência.

---

---

\* Original: Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Orgs.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Cap. 7, p. 116-137. Disponível em: <<http://www.wisc.edu/english/rfyoung/333/canagarajah2004.pdf>>.

Tradução: Beatriz Fontana; revisão da tradução: Lucia Rottava.

## **Abstract**

### *Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning*

*The article discusses and compares non-participation attitudes in English as a foreign language in Sri Lanka and as first language in the United States, in which the role of the so-called safe houses is evaluated in identity negotiation and linguistic knowledge construction. This perception expands the understanding of identity and resistance issues in the interaction, and contributes to the development of pedagogical solutions in promoting students' learning and critical thinking.*

*Keywords: English as a foreign and first language; safe houses; identity negotiation; resistance.*

---

A prática de se preservar alguma coisa de si contra a investida das garras de uma instituição... essa recalitração não é um mecanismo incidental de defesa, mas, sim, um aspecto essencial da constituição do *self*. (Goffman, 1961, p. 319).

No livro *A century of English education (Um século de educação inglesa)*, John V. Chelliah (1922), um professor nascido em minha cidade natal, num período em que o Sri Lanka era governado pelos ingleses, esforça-se para glorificar a pedagogia e as políticas do sistema educacional colonialista. Com respeito às abordagens de ensino nos internatos dos missionários, Chelliah reconhecia o quanto elas eram eficientes na produção de uma nova raça de tamis do Sri Lanka, capaz de dominar tanto o conhecimento quanto a língua dos governantes. Nesses internatos, os missionários isolavam os alunos das influências vernáculas dos seus lares e procuravam moldá-los aos valores dessas instituições. Ocasionalmente há referências a alunos rebeldes no livro de Chelliah. Tais alunos foram expulsos dos internatos por terem sido flagrados fugindo à noite para participar de festivais religiosos em templos hinduístas, por guardarem secretamente em seus armários imagens em miniatura de deidades hindus e por praticarem sub-repticiamente danças e entoarem canções consideradas pagãs. Embora o autor deixe clara sua vergonha por tais atos e sua conivência com as punições que receberam, pode-se adivinhar que muitos mais atos semelhantes foram praticados sem serem descobertos. Quem lê Chelliah hoje, com certeza, tem uma visão diferente desses rebeldes, avaliando-os com respeito. Aparentemente, eles tentavam negociar um conflito que era comum a outros assuntos relacionados à colonização. Como, de um lado, conseguiriam aprender inglês e, de outro, manter a condição de participantes da comunidade e cultura vernáculas? Ao mesmo tempo em que alguns estavam preparados para fazer parte da nova comunidade de falantes de inglês, formada pelos missionários e pelos colonizadores britânicos, esses alunos também não desejavam perder as identidades de pertencimento às suas comunidades de origem. Talvez eles tenham lutado para encontrar um meio de manter identidades duplas – aprender inglês, mas manter-se hindus. No entanto, tal hibridismo não era aceitável pelos

parâmetros educacionais dos missionários, o que forçou esses alunos a buscarem formas indiretas e sub-reptícias para viverem também sua identidade original.

Sabe-se hoje que esse tipo de desafio faz parte dos processos de aprendizagem de línguas. O que motiva essa aprendizagem é a construção das identidades que se deseja e a possibilidade de participação em determinada comunidade com a qual se almeja manter contato social e comunicativo. Para nos tornarmos aprendizes bem-sucedidos de línguas, precisamos confrontar-nos com conflitos e tentar resolvê-los. Identifico-me com os teóricos que dão as boas vindas ao que se chama de a *virada social* nos estudos sobre aquisição de uma língua e sobre letramento. Em outras palavras, o foco muda do ensino de um sistema gramatical abstrato e da visão do aprendiz como um portador de reflexos psicológicos para a de um ser social complexo. O nosso interesse reside em considerar como os aprendizes negociam posições de sujeito que competem entre si em comunidades discursivas conflitantes e como essa disputa dá forma às práticas de aprendizagem da língua.

A fim de realizar de forma proveitosa a proposta acima mencionada, foi necessário redefinir nossa compreensão do que se convencionou denominar sujeito humano. Tomamos emprestado constructos de outras disciplinas tão diferentes como a filosofia, a retórica, o letramento crítico e as ciências sociais. Adotamos distintos posicionamentos retóricos, passando por: feminismo acadêmico, estudos de socialização da linguagem, semiótica bakhtiniana e pós-estruturalismo foucaultiano. Essas orientações teóricas ajudaram a entender a identidade como múltipla, conflitante, negociada e em processo de desenvolvimento. Afastamo-nos muito das pressuposições tradicionais dos estudos da linguagem sobre identidades como sendo estáticas, unitárias, isoladas e dadas.<sup>1</sup> Para melhor compreensão dessas modificações, vejamos:

- 1) O *self* (o si-mesmo) é formado em grande parte pela linguagem e pelo discurso;
- 2) O *self* é composto por múltiplas subjetividades geradas por códigos, registros e discursos heterogêneos encontrados na sociedade;
- 3) As subjetividades não desfrutam do mesmo *status* nem do mesmo poder, originando diferentes posicionamentos em termos socioeconômicos;
- 4) Por causa dessas desigualdades, as relações do sujeito consigo mesmo e com os outros são conflituosas;
- 5) Para conseguir coerência e poder, é necessário que o sujeito negocie essas identidades não-fixas e esses posicionamentos de sujeito;
- 6) Os *selves* não são nem imutáveis nem inatos; são reconstruídos e reconstituídos em relação aos contextos discursivo e material não-fixos.

Apesar dos significativos avanços teóricos alcançados nesta pesquisa, percebo o dilema vivido pelos pesquisadores ao investigarem as identidades de aprendizes em situações de sala de aula. Embora eles estejam afinados com os pressupostos teóricos

<sup>1</sup> Para uma revisão abrangente dessas definições, ver Smith (1988). Para a aplicação da definição em contextos de ensino de línguas, ver Norton (2000).

que representam a resistência dos aprendizes como vinculada às identidades desfavoráveis que lhes são impostas, esses pesquisadores não têm nenhuma evidência dessas negociações nos seus dados de pesquisa. Em muitos casos, parece que os aprendizes assumem uma identidade unitária (pautada na deficiência, na inferioridade e na desvantagem) a eles conferida pelo discurso dominante. Com certo desapontamento, esses pesquisadores prometem analisar melhor seus dados ou continuar a fazer mais pesquisas sobre sala de aula e sobre sujeitos, a fim de verificar de que modo os aprendizes criticamente negociam identidades. O objetivo deste texto é identificar alguns espaços não-visíveis da sala de aula, nos quais os alunos negociam identidades com consequências positivas para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

### **O dilema pedagógico**

Vejamos algumas pesquisas sobre identidades em sala de aula, desenvolvidas na última década, para avaliarmos como os alunos estão se saindo na busca de soluções para as situações de conflito que encontram na aula de línguas. Sandra McKay e Keith Chick (2000) referem-se às contradições entre o discurso multicultural do African National Congress (ANC) e as políticas escolares monolíngues no artigo "Positioning learners in post apartheid South African schools: a case study of selected multicultural Durban schools" (Posicionando os alunos em escolas sul-africanas pós-apartheid: um estudo de caso sobre escolas multiculturais selecionadas de Durban). McKay e Chick examinam o poder de dois discursos dominantes – *Só inglês* e *Padrões decadentes* – e demonstram como o uso da língua Zulu é associado a atitudes de confrontação, deficiência e grosseria na sala de aula. A não-adoção do "etos da classe média cristã" (que consiste em certos valores, tais como: comprometimento, ética de trabalho, honestidade e caridade) é negativamente associada ao comportamento da classe trabalhadora monolíngue ou da classe mais desprivilegiada. Nas salas de aula e nas interações com os professores, os alunos gradualmente passam a alinhar-se com os discursos e as identidades dos mais poderosos, distanciando-se das suas identidades originais de classes desprivilegiadas.

Apesar de a narrativa acabar nesse ponto, pode-se imaginar que há mais a ser analisado sobre a experiência desses alunos do que o descrito acima. Como esses discentes negociam as situações de conflito entre a política governamental de multiculturalismo em oposição à política monolíngua da escola? Certamente algum tipo de tensão na vida social e escolar deve ser perceptível para eles. Como lidam com essa duplicidade em relação à vida no vernáculo *fora* da escola e ao etos cristão em inglês *dentro* da escola? É necessário que as nossas pesquisas aprofundem a análise dessas questões menos visíveis em relação à consciência e à intervenção dos alunos. McKay e Chick (2000) percebem a necessidade de descobrirem evidência de que os alunos resistem, e prometem voltar ao local da pesquisa para obterem de mais dados. No entanto, os dados necessários para essa comprovação podem não estar lá; talvez devam ser coletadas em diferentes instâncias das vidas dos alunos.

O estudo de Eva Lam (2000), "L2 literacy and the design of *self*: a case study of a teenager writing on the Internet" (Aprendizagem de uma L2 e a criação do *self*: um estudo de caso de um adolescente que escreve na Internet), apresenta Almon, um aluno de uma escola chinesa de ensino médio. Ele se frustra com a identidade negativa que seu inglês "macarrônico" lhe confere na sala de aula. Mas na internet, Almon consegue se engajar em vários discursos – cultura *pop*, religião, terapia, cibercultura – todos em inglês, interagindo tanto com falantes nativos como não-nativos. O resultado é que ele pode observar um sensível progresso na sua proficiência à medida que se engaja com eficiência nessas interações comunicativas. A capacidade que demonstra em se distanciar da língua numa situação de comunicação mediada pelo computador talvez o esteja habilitando a ser expressivo ao escrever textos biográficos e narrativas na sua página pessoal na internet. Ele fica certamente fortalecido pelas novas identidades que consegue exibir na internet como amigo, fã bem-informado sobre música *pop* japonesa, fundador do fã-clubes do cantor *pop* Ryoko e responsável por uma página na internet internacionalmente conhecida. Lam (2000, p. 476) conclui, avaliando o lado irônico dessa situação:

Se, por um lado, as aulas de inglês pareciam contribuir para um sentimento de exclusão ou marginalização (a incapacidade de o aluno falar como um nativo), fato que, paradoxalmente, contradiz o mandato atribuído à escola como responsável para preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para o envolvimento cívico, por outro lado, o inglês que ele usava na internet permitiu que desenvolvesse um sentimento de pertença e de conexão com a comunidade global de falantes de inglês.

Dada a situação acima descrita, resta uma pergunta: o que há com a escola que impede os alunos de negociarem identidades favoráveis? Por que será que Almon só consegue articular essas identidades que o empoderam fora das paredes da sala de aula? Será que há outras áreas dentro de uma sala de aula nas quais Almon pode exercitar ou negociar os conflitos de sua subjetividade?

Mais um exemplo de estudo que me aproxima do nicho que estou criando para meus próprios estudos: o trabalho de Kelleen Toohey (2000a), "Assigning marginality: the case of an 'ESL/learning disabled' student" (Determinando a marginalidade: estudo de caso de uma aluna de inglês "portadora de deficiência"). Toohey discute como Surjeet, uma aluna indiana, vai gradualmente agindo de acordo com o *status* de aprendiz deficiente determinado pelas professoras da escola de ensino fundamental no Canadá. Ironicamente, Surjeet não se enquadra nem na situação de aprendiz de inglês como segunda língua (L2), nem como deficiente. Ela fala inglês em casa com seus pais, que falam Punjabi como língua materna, e com os irmãos. Ela exibe algumas habilidades sociais interessantes e de negociação linguística nas suas interações fora das tarefas de sala de aula. Mas a enorme ansiedade, quando tenta evitar o *status* de deficiente, justamente produz falhas na sua produção oral. Num caso de profecia que se cumpre por si, a atribuição de deficiência dada pelas professoras de Surjeet consolida sua identidade de deficiente a cada ano que passa e a sobrecarrega com cursos de recuperação. Mas, aqui, novamente, percebe-se que há muito mais a ser comentado sobre essa história do que foi percebido em sala de aula. Como será que Surjeet

explica para si mesma a contradição entre a sua vida em casa e na sala de aula, entre as interações com a sua professora e com os seus amigos? Como ela negocia os papéis conflitantes e as identidades que exhibe nesses contextos diferentes? Num outro texto sobre este estudo, Toohey (2000b) observa que há mais agentividade e resistência de parte da aluna em atividades fora da sala de aula e longe das professoras do que em sala de aula. Meu objetivo é explorar esses lugares fora das obrigações escolares para compreender que papel desenvolvem na construção de identidades mais complexas e no desenvolvimento de práticas de aprendizagem críticas.

### **A política das zonas de segurança**

Para entender porque os alunos procuram zonas alternativas na sala de aula para construir identidades complexas, é preciso entender a escola como um espaço de disputa de poder. Os alunos ficam tão intimidados com a autoridade e com o poder do professor que desistem de exhibir identidades que não são institucionalmente desejáveis. Da mesma forma, o sistema de avaliação estabelece restrições sutis para as opções de resistência às subjetividades impostas pela escola. O fato de terem que interagir com colegas de diferentes culturas (alguns de classes mais privilegiadas) pressiona os alunos a se ajustarem ao discurso dominante e às identidades desejáveis na escola. Esses são alguns dos mecanismos que a escola utiliza como meio de reprodução ideológica e social. Ironicamente, mesmo quando os alunos abertamente exibem identidades não desejáveis na sala de aula, a escola tem meios de defini-los como fracassados, determinando sua marginalização social. Linda Harklau (2000) descreve como os alunos imigrantes, que são permanentemente definidos com a identidade estereotipada de "aprendizes de inglês como segunda língua" (ou seja, de alienígenas culturais e deficientes da língua), resistem a esses papéis em favor de identidades mais complexas, conforme vão se tornando gradualmente socializados dentro da nova comunidade nos Estados Unidos. Mas, quanto mais eles resistem, tanto mais eles conseguem a má-vontade dos professores e a conseqüente avaliação de fracasso. Confrontados com um poder dessa dimensão, os alunos ficam submetidos a duas opções: ou se sujeitam ou são reprovados.

Embora o currículo invisível da sala de aula não seja de todo desconhecido dos alunos (por exemplo, Almon tinha perfeita consciência das identidades negativas atribuídas a ele), eles não têm nem os recursos nem o espaço para uma negociação favorável desses conflitos. Mais importante ainda, eles precisam de uma alternativa segura para adotarem identidades que não sofram penalização de comportamento desviante (se essas identidades assim forem percebidas). Gostaria de apresentar alguns desses espaços escondidos da sala de aula nos quais os alunos conseguem negociar identidades de forma mais crítica. Meu argumento é o de que se os etnógrafos e pesquisadores de sala de aula puderem ir além da análise superficial das interações entre professores e alunos (especialmente em situações institucionais de realização de tarefas), será possível perceber com mais clareza a agentividade dos alunos em lidar com os conflitos relacionados às suas identidades.

Chamo esses espaços escondidos de *zonas de segurança*, conforme a análise teórica de Pratt (1991) sobre o papel que elas desempenham nas situações de contato cultural presentes em sociedades pós-coloniais. Ela define essas zonas de segurança como “espaços sociais e intelectuais onde grupos podem se constituir em comunidades horizontais, homogêneas e soberanas, com alto grau de confiança e compreensão compartilhada dos eventos ao seu redor e proteção temporária contra os legados da opressão” (p. 40). Essa definição, apresentada na convenção anual da Modern Language Association (Associação de Línguas Modernas), repercutiu em áreas como redação, literatura e língua inglesa. A expressão zonas de segurança é genericamente usada em contextos acadêmicos como sinônimo de vida clandestina – como nos estudos sociológicos de Goffman (1961) a Scott (1990). Também percebo conexões com estudos sobre inglês como segunda língua, bilinguismo e letramento em que os pesquisadores perceberam que os alunos adotavam discursos e comportamentos não-autorizados pelos professores (na nota 7 há uma lista de estudos nesse campo). Eu tenho usado a expressão para contextos de sala de aula de inglês como segunda língua (cf. Canagarajah, 1999).

Assim, zonas de segurança, na estrutura acadêmica, são áreas relativamente livres de vigilância, especialmente aquela exercida por uma autoridade, possivelmente por se situarem fora da atividade institucional, por não serem oficiais ou por serem extra- pedagógicas. Abaixo está uma lista do que eu percebi como zonas de segurança em minha pesquisa:

- na sala de aula: apartes entre alunos, troca de bilhetes, interações em pequenos grupos, atividades aos pares, anotações em livros-texto e cadernos, a transição entre um professor e outro, antes da aula começar e depois da aula terminar oficialmente;
- fora da sala de aula: a cantina, a biblioteca, os dormitórios, as áreas de lazer e os laboratórios de informática;
- no ciberespaço: *e-mails*, discussões *on-line*/sítios de bate-papo.

Pode ser simplista descrever as zonas de segurança dessa forma esquemática e estruturada. O que se percebe é que os alunos podem conspirar e apresentar comportamentos de clandestinidade em qualquer espaço dentro do ambiente educacional que esteja livre de vigilância. Eles podem desenvolver códigos gestuais, sinais e símbolos que os habilitam a interagirem e a se comunicarem segundo seus próprios termos, bem “debaixo do nariz” do professor. Nesse sentido, zonas de segurança são, de certa forma, fluidas e móveis.

Para alunos que pertencem a grupos minoritários, essas áreas parecem ter sido sempre uma saída para a expressão de identidades clandestinas que se desdobram em discursos subversivos que, por sua vez, inspiram resistência contra a dominação exercida sobre os discentes. Em acréscimo ao livro de Chelliah (1922), citado no início deste artigo, há mais documentação da minha comunidade no Sri Lanka durante os tempos coloniais, quando a população local, ao mesmo tempo em que fingia ser cristã em público, mantinha uma vida intensa como hindus no interior das suas

comunidades (cf. Wickramasuriya, 1976). Eles fingiam ser cristãos para serem aceitos em melhores empregos e para terem acesso à educação superior dos britânicos. Esse comportamento sub-reptício com frequência levou os governantes colonialistas a avaliar a população local como mentirosa, inescrutável, não-confiável, hipócrita, astuta e manhosa. Mas essas são as *armas dos fracos* – tomando emprestado o título do livro de James Scott (1985), no qual o autor articula as políticas dessas estratégias usadas por camponeses no sudeste asiático. Para os desprovidos de poder, que se dão conta das dificuldades de desafiar diretamente o poder dos grupos dominantes, esses são atos simples do cotidiano para conquistarem um mínimo de controle sobre suas próprias vidas. Os roubos, o arrastar dos pés, a fraude e a insubmissão são formas parciais e seguras de resistência ao poder dos dominadores, ao mesmo tempo em que são formas de aliviar, em termos materiais, as dificuldades de sobrevivência. São atos através dos quais também é mantida a dignidade e são desenvolvidas ideologias clandestinas que explicam a situação injusta e ajudam a realizar as atividades espirituais alternativas que lhes trazem esperança. Com o passar do tempo essas comunidades desenvolveram a compreensão compartilhada sobre seus opressores e as formas de lidar com o ambiente hostil. Inclusive as piadas, paródias, sarcasmo, impropérios e ameaças veladas são formas disfarçadas de resistência. Há um crescente número de trabalhos etnográficos que mostram haver uma tradição bem desenvolvida de resistência em comunidades minoritárias. Na Ásia, são conhecidas comunidades de castas baixas utilizando zonas de segurança contra as castas superiores, mulheres contra homens, e servos contra proprietários de terras.<sup>2</sup>

Na América do Norte, é sabido que as comunidades de afro-descendentes têm uma considerável tradição em zonas de segurança. Os escravos tinham que adotar uma vida dupla – fingindo preencher as expectativas do dono, mas compartilhando com a comunidade dos outros escravos um outro nível de vida social do qual o dono não participava – como forma segura, e muitas vezes a única, de recuperarem a dignidade de seres humanos. Há um considerável número de trabalhos etnográficos sobre a escravidão que analisa a vida clandestina dos escravos (cf. Raboteau, 1978). As narrativas de escravos fornecem a percepção de como os negros organizavam a escola dominical e as aulas de alfabetização sem o conhecimento do dono. Nessas atividades, eles desenvolviam teologias que condenavam a injustiça e prometiam a utopia de uma vida após a morte. A trajetória de Frederick Douglass (1845) para aprender a ler é marcada por estratégias sub-reptícias, inclusive subornando crianças brancas para conseguir livros e aprender com quem frequentava a escola. O sociolinguista Thomas Kochman (1981) tem encontrado em atos de fala contemporâneos algumas das formas não-visíveis de resistência usadas nos tempos da escravidão. A fala ambivalente, a conversa pelas costas, a paródia, a gozação e a satirização da fala das comunidades dominantes são uma forma indireta de oposição. Kochman (1981, p. 125) chama essas estratégias de enfrentamento (*fronting*).

Afora esses precedentes antropológicos, há também explicações sociológicas para a importância das zonas de segurança, tanto para grupos sociais minoritários

<sup>2</sup> Abu-Lughod (1986), Adas (1992), Guha (1983) e Khare (1984) relatam formas disfarçadas de resistência nessas comunidades.



quanto para os dominantes, na construção da identidade. Há uma tradição interessante na psicologia social, originada num estudo de Goffman (1961), sobre comportamento de vida clandestina no que ele chama de “instituições totais”, como asilos para doentes mentais e prisões. Ao mesmo tempo em que os reclusos se submetem às restrições exigidas pela instituição (ajuste primário), eles adotam uma variedade de práticas e identidades alternativas clandestinas a fim de desenvolver uma adaptação mais qualificada ou independente (ajuste secundário). Goffman teoriza que é nas lacunas e brechas da vida institucional que desenvolvemos orientações independentes para as identidades, embora seja esperado que exibamos nossos “eus” restritos de acordo com o exigido pela vida pública. Meu pressuposto é o de que todos os alunos podem construir zonas de segurança nas escolas para desenvolverem sua cultura intergruppal e alternância de identidades, enquanto para comunidades minoritárias há a vantagem adicional de poderem se referir às tradições da cultura clandestina de suas comunidades de origem, aplicando estratégias já testadas de negociação de identidades conflitantes.

### **Estilos de negociação nas zonas de segurança**

Os exemplos que uso para demonstrar o funcionamento das zonas de segurança como forma de auxílio para a negociação de identidades dos alunos foram retirados de dois contextos pedagógicos diferentes, mas que compartilham algumas semelhanças – alunos afro-descendentes estadunidenses que fazem curso de escrita acadêmica numa universidade no sudoeste dos Estados Unidos e alunos tamis que aprendem inglês instrumental no Sri Lanka).<sup>3</sup> Ao contrário dos alunos do Sri Lanka, os estadunidenses aprendem inglês para desenvolver a escrita acadêmica como segundo dialeto e não segunda língua. Escolhi duas comunidades distantes uma da outra para demonstrar como essas práticas de clandestinidade estão presentes em diferentes contextos. Em ambos os casos, contudo, os alunos percebiam que a aquisição e uso de códigos padronizados e de discursos do inglês acadêmico implicaria assumir novas identidades indesejáveis para eles, traria complicações para a consciência que eles têm a respeito de comunidade ou de solidariedade, e poderia denegrir as identidades por eles valorizadas. Os discentes percebiam a academia impondo identidades unitárias que não consideravam a complexidade cultural das suas histórias. Ainda assim, eles adotavam os papéis e as identidades exigidas para obterem sucesso acadêmico,

---

<sup>3</sup> Um estudo etnográfico de sala de aula foi conduzido na Universidade do Texas, Austin, sobre os desafios enfrentados por alunos afro-americanos em um curso de escrita acadêmica. Esses alunos participavam de um curso que oferecia orientação para grupos minoritários a fim de melhorarem seu aproveitamento. Na maioria, eram alunos de classe média que se inscreveram no curso através dos processos regulares de matrícula. Por ser uma atividade mediada por computador, tive acesso aos *e-mails*, discussões *on-line*, rascunhos e ensaios produzidos durante um semestre. Meus dados também incluíam entrevistas sociolinguísticas e notas de observação de sala de aula (cf. Canagarajah, 1997). O estudo com os alunos do Sri Lanka foi conduzido na Universidade de Jaffna. Na sua maioria, esses alunos provinham da zona rural e pertenciam ao grupo étnico que fala tamil. Foi um estudo etnográfico sobre os desafios de aprenderem inglês instrumental nas minhas aulas, ficando agrupados conforme os resultados dos seus testes de nivelamento. Esses alunos se encontravam entre os mais fracos. Neste estudo de um ano, coletei dados de entrevista de antes e depois do curso, realizei levantamento de atitudes, fiz observações de sala de aula, além dos textos escritos e das falas. As práticas de zonas de segurança não eram o foco do estudo; surgiram durante o processo de pesquisa (cf. Canagarajah, 1993). Em ambos os casos, obtive permissão dos alunos para utilizar os dados coletados. No caso dos afro-americanos, eles assinaram um consentimento para ter acesso aos seus *e-mails* após o encerramento do curso. Para os demais textos foi dada permissão de uso durante o curso.

motivados pela mobilidade social e pelo bem-estar econômico. No entanto, nas zonas de segurança, os alunos exibiam uma negociação mais crítica de identidades que lhes conferiam evidência de agentividade. Já foram discutidas anteriormente por mim (Canagarajah, 1993, 1997) as dimensões dos desafios e conflitos vivenciados por esses discentes; aqui, quero demonstrar de que forma as zonas de segurança os auxiliam na construção de identidades alternativas e práticas críticas de letramento.

Para começar, zonas de segurança são instâncias que fornecem um espaço no qual os alunos podem adotar identidades híbridas a partir dos discursos heterogêneos nos quais são competentes. Essas identidades, que não podiam ser exibidas na sala de aula, exigiam códigos e discursos em inglês padronizado. Na Universidade do Sri Lanka havia frequente troca de código nas interações na vida clandestina desses alunos. Quando a norma era só o uso do inglês para as interações na aula de inglês como língua estrangeira (LE), a alternância dos códigos nas zonas de segurança era subversiva. Na interação abaixo, os alunos S1 e S2 mudam para a língua tamil para construir o significado do texto que o professor está lendo em voz alta, em frente à turma:

#### Texto 1

P: (lendo) ... é nosso dever cuidar das árvores e replantá-las através de reflorestamento. (Para a turma) Reflorestamento significa replantar as árvores e a vegetação.

(Continua lendo)

S1: Reflorestamento *enRaal emappaa*? (O que quer dizer reflorestamento?)

S2: kaa Takkam. Umaku teriyaataa? Ciências Sociais lai pa Ticcam [Você não sabe o que é reflorestamento? Nós já estudamos em Ciências Sociais].

S1: enna? Ka Tukai aLikkirato? [O que, a destruição de florestas?]

S2: illai appaa. Marankalai tirumpa na Tukiratu. [Não, cara, é o replante de árvores]

Ao falarem suavemente um com o outro, numa conversa paralela, os alunos estão definindo essa situação como uma zona de segurança. O uso da língua tamil, nesse caso, lhes permite compartilhar informações de uma outra atividade escolar fora dessa aula, para colaborativamente entender uma palavra difícil em inglês. Da mesma forma, essa atividade comunicativa é uma representação da vida bilíngue e bicultural desses alunos fora da sala de aula. Os alunos afro-americanos também fazem uso de códigos próprios, alternando com o código padrão de classe média conhecido por eles. Através de *e-mails*, eles podiam exibir as identidades alternativas não aceitas em sala de aula, configurando essas interações mediadas pelo computador como zonas de segurança.

Em muitos casos, os alunos aproveitavam para exibir identidades suprimidas na sala de aula, por serem consideradas desviantes em contextos educacionais. Por exemplo, a rotina de insultos entre os garotos afro-americanos Donnie e Ray:

#### Texto 2

De: DONNIE JONES

Para: RAY WRIGHT

Assunto: ELE MESMO 8/09

NEGUINHO DO C... PELUDO!!!!



Embora esses alunos tenham tido boas notas, fica claro pelos *e-mails* que eles odiaram o tópico sobre o qual tiveram que escrever. Os livros dos alunos do Sri Lanka tinham *graffittis* insultando os professores, os personagens dos livros, até mesmo as editoras americanas e os autores desses livros. Comentários como esses demonstram que os discentes assumem uma orientação crítica sobre as tarefas, mas acabam realizando o que lhes é solicitado para que mereçam uma boa nota. É mais ou menos óbvio que qualquer crítica direta sobre o curso pode levar a uma visão negativa do aluno pelos professores. Tal imagem negativa pode perturbar as chances de boas notas ao longo do curso. Desse modo, a imagem do aluno bonzinho, obediente e disciplinado exibida no domínio público fica problematizada pelas identidades exercitadas nas zonas de segurança.

Por outro lado, por razões diversas, esses alunos experimentam também identidades imaginárias que lhes parecem desejáveis. Nos *e-mails* abaixo, entre Sonny e Dexter, são exibidas identidades “radicais” retiradas do universo da música rap, pelo uso de frases e *slogans* popularizados por uma banda chamada *Public Enemy* (Inimigo Público):

#### Texto 6

De: SONNY TYPENS  
Para: DEXTER BOMAR  
Assunto: LUTE CONTRA O PODER 8/10

permaneça negro, lute contra o poder, apóie o seus.  
PAZ!!

#### Texto 7

De: DEXTER BOMAR  
Para: T.K.  
Assunto: O HOMEM NEGRO 8/10

PARA O FORTE ... PARA O NEGRO ..... PARA O FORTE ... PARA O NEGRO .....  
FFFFFFFFF  
FFF  
F  
F LUTE CONTRA O PODER

Esses discursos podem ser associados à ruptura, à confrontação e à parcialidade nos círculos convencionais da sala de aula. Embora bem-humorados e criativos, não se pode deixar de analisar essas identidades como sendo inspiradas pela pressão da reprodução cultural e do conformismo ideológico do contexto institucional. Em outros momentos, os alunos adotaram papéis acadêmicos também de forma bem-humorada. Ao fazer uma crítica ao colega, Donnie adota o tom autoritário do professor. De início, ele fornece um *feedback* extremamente equilibrado e complexo sobre o trabalho da colega:

Rhonda, isto aqui é potencialmente um bom trabalho, mas precisa de muito esforço para chegar a tanto. Embora seja um trabalho de pesquisa, não apresenta nenhuma pesquisa, exceto uma entrevista. Você está sendo muito subjetiva na sua escrita. Tudo bem você se permitir alguma subjetividade, mas não demais. Você está bem focada no assunto, mas parece ter perdido o senso de quem é o seu público. Lembre-se de que eles são exigentes cientistas sociais.

Em seguida, no espaço determinado para “outros comentários”, ele deixa “cair a máscara” e se revela quando expressa seus verdadeiros sentimentos: “Se liga. Este trabalho está muito mal-feito”. Essa afirmação tão direta contrasta com as anteriores, tão cuidadosamente expressas e com termos bem escolhidos. No entanto, a brincadeira foi tão convincente que não dá para negar uma certa admiração pela forma com que ele domina o discurso acadêmico (realizando comentários altamente qualificados, palavras abstratas, sintaxe complexa e tom de autoridade).

Atos de identidade, em geral, não são de todo inúteis do ponto de vista educacional. Donnie está desenvolvendo um aspecto prático no uso do gênero acadêmico. Esta habilidade de transitar entre gêneros é uma importante competência comunicativa exigida pelo mundo contemporâneo de discursos fluidos e de grupos sociais mistos. A adoção de identidades competitivas – vernácula e acadêmica neste caso – convida a comparações interessantes e a uma análise reflexiva desses papéis. Essas vantagens psicológicas e educacionais são também evidenciadas pelos alunos do Sri Lanka, nos comentários escritos nos livros-texto. Um deles escreveu: “Eu amo todas as moças ‘ponitas’ da Universidade de Jaffna”, complementado por outra pessoa em tinta de outra cor: “Leitor: eu te amo. Crei-me”, em vez de creia-me. Uma nova contribuição, provavelmente de uma garota, em tinta de outra cor: “Eu não te amo porque não acredito em você. Você é... homem terrível”. Esses alunos estão brincando de namorados. Eles estão engajados num discurso que seria considerado tabu nas salas de aula, cujos alunos fazem parte de uma sociedade conservadora. Essas frases foram trazidas pelos discentes de fora da sala de aula e estão sendo usadas criativamente. Essa brincadeira contribui para a aprendizagem de léxico e de organização sintática, além dos benefícios psicológicos de estarem representando papéis fora do seu alcance (muitas vezes reprimidos), ao mesmo tempo em que estão compreendendo o discurso alienígena subentendido nessas identidades. Tais práticas também favorecem a reflexão consciente sobre os *status* dos próprios alunos e seus papéis em relação às identidades imaginárias, às quais eles frequentemente não têm acesso.

Os exemplos demonstram que os alunos adotam identidades mais complexas, interessantes, independentes, criativas e com frequência pedagogicamente opostas às que eles exibem publicamente na sala de aula. Pode-se examinar mais detalhadamente os dados e tentar responder como eles explicam a si mesmos essa vida dupla, porque eles adotam a estratégia de negociação de zonas de segurança e quais as implicações desses atos de negociação para a sua educação e suas vidas sociais como um todo. A análise dessas interações demonstra que esses alunos têm a possibilidade de ir mais além e refletirem criticamente sobre os desafios de construir suas próprias explicações e estratégias. Desse modo, vejo nas zonas de segurança a capacidade dos alunos de conscientização e agentividade.

Os discentes têm consciência dos benefícios relativos promovidos pelas zonas de segurança no contexto educacional. Eles consideram que as áreas públicas na academia são muito opressivas e reducionistas, levando-os a almejam a imparcialidade dessas zonas. Alguns alunos afro-americanos se referem a isso numa conversa *on-line* da seguinte forma:

#### Texto 8

Rhonda: SINTO MUITA PRESSÃO PARA TER UM DESEMPENHO BOM, PORQUE TODO MUNDO SABE O QUE ACONTECE SE VOCÊ NÃO DESEMPENHA BEM. ACHO QUE ELES NÃO DEVIAM NOS TRATAR COMO ESTATÍSTICAS. ELES RECOMENDAM A INDIVIDUALIDADE, ENTÃO QUE NOS TRATEM COMO INDIVÍDUOS E NÃO FIQUEM NOS COMPARANDO UNS AOS OUTROS.

Sonny: (...) como o Donnie disse, só dá para se ir longe na mesma pista. Parece que estão nos ensinando a sermos exatamente iguais aos membros do conselho estadual de educação.

Dexter: a universidade está tentando nos despir das nossas identidades, nossas crenças a fim de fazer com que o mundo seja confortável para eles. (NT 8/15)<sup>4</sup>

Fica claro nessas declarações que os alunos percebem os efeitos reprodutores da educação. Eles também se percebem claramente sob pressão para se ajustarem e adotarem identidades desejáveis que lhes são impostas pela instituição educacional. Também é perceptível a oposição dos alunos às identidades impostas por essa instituição. As áreas de segurança oferecem uma trégua dessas pressões para que os alunos possam negociar suas identidades de acordo com o que lhes for conveniente.

O que torna as áreas de segurança ainda mais atraentes é o fato de que nelas os alunos têm o espaço para desenvolver solidariedade e espírito de comunidade contra as imposições da escola. Embora esse espírito não se manifeste no início do semestre (e assim o que se percebe são identidades seguras e conformistas), ele vai ficando mais consistente à medida que se estabelece confiança entre os alunos nas áreas de segurança. Essa atmosfera de apoio é importante quando os alunos se confrontam com colegas alienados ou antagonistas. Essa solidariedade também é importante para se oporem aos ataques do discurso e da ideologia dominante. Comprovação disso são as mensagens que os discentes trocam, animando-se uns aos outros ao lembrarem conquistas passadas.

#### Texto 9

De: SONNY TYPENS  
Para: N.O.S. & H.O.S.<sup>5</sup>  
Assunto: BOLSA DE ESTUDOS

Ei! Nós ganhamos bolsa de estudo!!!!!!

<sup>4</sup> Esses dados foram retirados de uma discussão *on-line* entre os alunos e, portanto, a forma de representação que adotam é diferente do que fazem nos *e-mails* (textos 2 a 7). O código no final do texto refere-se à data na qual a discussão aconteceu.

<sup>5</sup> Não fica claro aqui a quem Sonny está enviando a mensagem. Pareceu-me que havia panelinhas entre os alunos, identificáveis por diferentes siglas, mas não consegui identificar esses grupos. Em termos de discurso, é possível que Sonny esteja usando essas siglas como uma linguagem secreta para confundir outros colegas da turma, especialmente porque a mensagem foi enviada como *e-mail* aberto.

Algumas mensagens aconselham os alunos a ficarem unidos para enfrentarem os desafios às suas identidades e aos seus valores, que são comuns a todos.

#### Texto 10

De: SONNY TYPENS  
Para: TODOS  
Assunto: É BERN GERT<sup>6</sup> 8/19

...para o nosso grupo: fiquem juntos. Vamos precisar uns dos outros pra realizar isso, e eu queria dizer que todos nós minorias, vamos conseguir. Faça isso por sua família, sua comunidade e sua cultura, mas acima de tudo, por você mesmo.

... boa sorte a todos

E lembrem-se, vocês com bolsas de estudo!!!!

Sonny Tippens (T.K!)

Outros alunos enviam lembretes aos colegas para não deixarem de manter contato com suas raízes. Essas mensagens lembrando-os para “permanecerem negros” aparecem nos lugares mais inesperados durante as discussões e trocas de e-mails:

#### Texto 11

De RHODA NICHOLAS  
Para: TODOS  
Assunto: LUTEM PELO PODER 8/19

Oi, todo mundo, isto é um lembrete para todos:

“PERMANEÇAM NEGROS”

AMO TODOS VCS,

KELLI(MOOKY)

Indiretamente, essas mensagens demonstram a pressão que os alunos sofrem para adotar identidades que não desejam. Tais mensagens apontam para a necessidade que sentem de zonas de segurança nas quais possam colaborativamente encontrar formas de lidar com os desafios acadêmicos. Uma vez dentro dessas zonas, os alunos podem adotar diversas estratégias e ações para negociar as identidades.

O processo de adoção de identidades pelos alunos não é simples. As zonas de segurança fornecem uma área de reflexão sobre as diferenças entre os discursos divergentes e as subjetividades. A reflexão crítica é essencial para que os alunos negociem suas identidades com eficiência. Essas discussões também evidenciam uma consciência metadiscursiva entre eles em relação aos desafios às suas identidades. Por exemplo, os afro-americanos são vistos em zonas de segurança discutindo e

<sup>6</sup> Esta estratégia de violar as convenções ortográficas é usada por Sonny com frequência, tanto para parodiar como para debochar da variante padrão. Aqui, obviamente ele quer dizer *It's been great* (Tem sido o máximo!) ao invés de *Is bern gert*. Na mesma mensagem ele escreve a palavra *scholarship* deliberadamente errada (*scholarshirp*). Procurei manter as mensagens exatamente como escritas no original.

comparando o discurso acadêmico com o discurso de casa e as implicações as suas identidades:

#### **Texto 12**

Andrew: o cientista, no início do seu trabalho, estabelece o problema. Em seguida, o autor continua vomitando dados em linguagem científica que só muito letrados ou iniciados conhecem. O padrão se repete ao longo do texto todo: apresenta dados científicos e os interpreta para confirmar seus argumentos. Em geral, mais ou menos pelo meio do texto, um leitor mais atento já pode anteciper a conclusão. Qualquer coisa tão previsível não tem a menor graça e não estimula a aprendizagem. (INT 8/15)

Embora os alunos tenham que realizar esse tipo de atividade, como descrito acima, eles o fazem se posicionando criticamente em relação a esse discurso, esclarecendo os motivos desses posicionamentos.

#### **Texto 13**

Sonny: Não sei com relação ao resto dos negros, mas quanto a mim, sei que tenho muita imaginação e sentimentos, e é assim que eu escrevo. Acho que é por isso que eu não gosto das aulas de inglês, porque a gente tem que se ater a um assunto e uma mente como a minha prefere escrever apenas e incluir o assunto, entende? (INT 8/15).

128

Esse tipo de comentário deixa evidente o grau de consciência que esses alunos têm sobre as identidades que lhes são impostas e o que lhes sobram de escolhas.

Também fica claro que as estratégias para negociar suas identidades são cuidadosamente avaliadas. Eles têm seus próprios motivos para considerar que as zonas de segurança são adequadas para a negociação dos seus conflitos. Esses alunos demonstram consciência metassocial na forma como ajustam suas identidades ao que é esperado deles em situações públicas, deixando suas identidades subversivas para as zonas de segurança:

#### **Texto 14**

Rhonda Nicholas: Não tenho muito a dizer, porque estou aqui e sei o que é que tenho que fazer aqui pra ser bem-sucedida. Nada mudou e não parece que vá mudar tão cedo, então, ao invés de lutar contra o sistema, vou na onda e faço o que é esperado que eu faça. Assim, minha vida universitária vai ficar mais calma e agradável. Imagine que tipo de pessoas e que tipo de atitudes nós teríamos se ficassemos por aí, demonstrando hostilidade em relação a esta universidade. Você acha que eles se preocupam com isso? Provavelmente eles achem que quanto menos minorias, melhor. (INT 8/17).

Os alunos de grupos minoritários, por perceberem que atitudes de oposição ao sistema irão, em última instância, comprometer seu sucesso escolar, adotam identidades duplas. Sonny racionaliza essas atitudes de “enfrentamento”, como descrito no texto 15.



## Texto 15

Sonny Tipples: ... de certo modo, a nossa experiência universitária depende de nós. Não precisamos engolir tudo e acreditar no que nos dizem. Deve-se lembrar, marcar como a resposta correta e seguir adiante com boas notas. Não se deve acreditar em tudo que se ouve, mas lembrar para tirar boa nota. (INT 8/17).

Essa é uma estratégia consciente de adoção de dupla identidade. Os alunos percebem que as zonas de segurança fornecem a possibilidade de preencherem as expectativas dos professores, a fim de obterem boas notas, ao mesmo tempo em que conseguem manter sua independência e distanciamento nos espaços escondidos dessas zonas.

Tudo isso demonstra que os alunos estão conscientes dos desafios que precisam enfrentar e sabem que precisam se ajustar às exigências de certos contextos. Isso não quer dizer que essas atitudes de ajustamento sejam demonstrações de passividade ou complacência. Se pudéssemos ter acesso ao interior do grupo e aos processos pessoais de raciocínio desses alunos, teríamos a compreensão da lógica da qual eles fazem uso para essa atitude controvertida de negociar identidades em conflito. Com os dados colhidos nas zonas de segurança, fica evidente que eles estão no controle da situação. Os alunos demonstram agentividade em avaliar os desafios e em decidir estrategicamente como lidar com eles. Também têm seus próprios meios de explicação para o uso de zonas de segurança na negociação de conflitos de identidade.

### Implicações sociais e educacionais

Será que a manutenção do hábito de aprendizagem crítica nas zonas de segurança com a adoção de identidades ajustadas às demandas das tarefas tem algum valor educacional? Será que essa abordagem hipócrita não compromete a aprendizagem e a vida social desses alunos pertencentes a grupos minoritários? Em princípio, podemos pensar em vários benefícios indiretos relacionados à consciência linguística e ao letramento. Um aspecto importante em relação ao letramento crítico é que os alunos devem ser estimulados a irem além da adoção das convenções textuais normativas ou estruturas gramaticais nas suas atividades de escrita. Eles devem aprender a negociar as convenções e a gramática, a fim de desenvolverem um tipo de texto que favoreça o pensamento crítico independente. Mas os alunos frequentemente adotam uma de duas opções opostas: ou eles se ajustam incondicionalmente às convenções de escrita de um determinado gênero, ou ignoram-nas completamente, usufruindo de completa liberdade de expressão. Como argumenta Foucault (1969/1972), ambos os extremos produzem formas de silenciamento. No primeiro caso, a atitude incondicional leva à supressão das vozes dos autores em favor das estruturas textuais dominantes, enquanto que no segundo, os alunos idealisticamente acreditam que é possível ter uma voz sem seguir qualquer convenção. No entanto, acredito que a voz se desenvolve nos interstícios dos discursos e das regras (cf. Foucault, 1969/1972). O distanciamento que as zonas de segurança geram tanto do discurso acadêmico formal quanto da

linguagem vernácula permite aos alunos se posicionarem estrategicamente em relação a vozes criativas e independentes.

Além disso, a retenção de discursos e atos de fala heterogêneos – que, graças às zonas de segurança, ajuda os alunos a manterem as identidades e os discursos proibidos vivos – contribui para o desenvolvimento de letramentos multívocos. Tudo isso é importante num momento em que, conforme as práticas comunicativas pós-modernas (Warschauer, 2000), textos são analisados como não sendo construídos necessariamente por discurso unívocos e gêneros uniformes. Textos podem conter discursos múltiplos na medida em que lhes for conferida uma inteireza criativa pelos escritores para evocarem as identidades híbridas dos leitores. A representação de diversos estilos e códigos num mesmo texto não faz com que ele fique incoerente. O texto tem sido redefinido no universo digital, no qual múltiplos textos podem ser embutidos num mesmo texto. Desse modo, os alunos podem transitar por um grande escopo de discursos alternativos e não-acadêmicos – inclusive a linguagem vernácula e a gíria – no gênero escrita acadêmica. As zonas de segurança fornecem uma instância de negociação de como introduzir discursos não-acadêmicos em contextos acadêmicos.

A prática de movimentar-se entre as zonas de segurança e as zonas públicas da sala de aula também propiciam o desenvolvimento de competências necessárias para o cruzamento de discursos e a convivência com diferentes comunidades. Essa mobilidade entre as zonas comunicativas e os diferentes contextos promove o desenvolvimento de habilidades importantes para o letramento na sociedade contemporânea, na qual é continuamente exigido que os alunos transitem entre diferentes gêneros e discursos de diferentes comunidades, a fim de conseguirem uma funcionalidade social. Os alunos se exercitam em estratégias comunicativas multilíngues, como a troca de código e a mudança de estilo, ao longo das interações nas zonas informais da sala de aula. Enquanto as atividades formais restringem o discurso ao que é oficialmente aceito e recomendado pela escola, as zonas de segurança encorajam o desenvolvimento de competência nos discursos informais. Dessa forma, os alunos desenvolvem estratégias seguras de construção das identidades que almejam para si, sem serem penalizados pela instituição acadêmica. Essas estratégias são úteis na construção de letramento acadêmico, pois os discentes aprendem a posicionar-se criticamente sem ofender o público da academia. Num texto que escrevi em 1997, apresento exemplos de como um aluno, Donnie, fazendo uso de citações de fontes acadêmicas, se esforça por mostrar o quanto o universo acadêmico é uma instituição racista. Mas, quando as citações são lidas mais detidamente, verifica-se que ele escolheu estrategicamente pensamentos de reconhecidos educadores para construir seu argumento contra a academia. Assim, ao fazer uso do discurso de outros, Donnie está protegido para fazer a crítica ao sistema acadêmico usando o tom, o estilo e a voz das suas fontes.

Por fim, as zonas de segurança viabilizam formas complexas de participação periférica legitimada. Além disso, a sala de aula, por ser uma comunidade de prática, envolve conflitos e desigualdades para alunos de grupos minoritários (Toohey, 2000a) e os força a certas formas indiretas de participação. Embora os alunos fiquem um tanto distanciados das atividades de sala de aula, eles ainda assim participam delas. A vida nas zonas de segurança tem uma grande relevância para as atividades

pedagógicas de sala de aula. Os alunos simplesmente se orientam para as atividades de formas diferentes. O distanciamento promovido pelas zonas de segurança contribui para que eles tratem dos assuntos acadêmicos de maneira mais crítica e mais criativamente – especialmente em relação a valores que lhes são relevantes fora da escola. Assim, as zonas de segurança são um complemento para a escola e para a sala de aula. Os discursos e as identidades que os discentes desenvolvem nessas instâncias enriquecem criativa e criticamente sua contribuição ao letramento e aos discursos acadêmicos.

Em relação à questão do poder, este estudo permite a adoção de uma orientação mais complexa para se tratar de micropolítica na sociedade e na educação. Se adotarmos modos tradicionais de análise, as zonas de segurança podem representar uma forma elaborada de conformismo, pois se os alunos mantêm escondidos seus discursos e suas identidades de resistência, ao mesmo tempo em que se ajustam ao que lhes é imposto pelos discursos dominantes na vida pública, aparentemente não estará ocorrendo nenhuma ameaça ao *status quo*. Mas, conforme James Scott (1990), há outras possibilidades de análise que ele denomina “infra política” da vida clandestina. A política das zonas de segurança é “infra” porque fica escondida aos olhos dos não-participantes e representa uma forma de micropolítica pouco perceptível em termos de impacto que possa ter na vida social mais ampla. Escondida nos recessos dos espaços sociais, constitui-se em bolsões de resistência cujo potencial é o de desdobrar-se em algo mais profundo e radical. O que acontece nas zonas de segurança é uma representação de um período de mobilização e colaboração de que grupos marginalizados fazem uso para a produção de uma cultura de oposição. Essas culturas podem emergir em situações extremas de opressão, de crise, ou mesmo quando há uma grande confiança entre os desprivilegiados. Se a tática das instituições dominantes é a de destruir qualquer indício de protesto ou eliminar qualquer oportunidade de fomento de ideologias e identidades de oposição, as zonas de segurança são uma forma inteligente de confrontação do poder. Os oprimidos colaborativamente constroem espaços sociais que lhes permitam criar vínculos, apoiar-se, desenvolver a consciência crítica e construir culturas subversivas.

Também não se deve desconsiderar a possibilidade implícita de comunidades e identidades imaginárias. Embora as zonas de segurança representem condições ideais acolhedoras, inexistentes fora dela para as minorias, essas zonas ainda mantêm a perspectiva das possibilidades imaginárias, pois os alunos sempre poderão expressar seus desejos em relação a comunidades e a identidades imaginárias. A própria contradição entre as duas lhes permite refletir sobre as diferenças, favorecendo o desenvolvimento de uma sensibilidade mais apurada sobre o que *é* e o que *poderia ser*. As comunidades imaginárias podem, de fato, ser funcionais, já que nela se desenvolvem papéis, discursos e valores que contrariam os das instituições e preparam os oprimidos para que os adotem quando chegar a hora da mudança. James Scott (1990) cita os exemplos das muitas revoltas camponesas, nas quais a luta espontânea por mudanças rapidamente assume formas de ação organizadas e planejadas. Segundo ele, os participantes assumem identidades e papéis que estavam sendo gestados na suas vidas comunitárias clandestinas. Da mesma forma, os discursos e as identidades

que os alunos adotam nas zonas de segurança – embora elas sejam de brincadeira – podem de fato ser extremamente subversivas. Elas nutrem o sonho de possibilidades alternativas na vida educacional e social.

## Conclusão

Existem outras pesquisas em educação que começam a reconhecer que há áreas e culturas alternativas na sala de aula.<sup>7</sup> Embora sem teorizar sobre as zonas de segurança como fiz neste artigo, elas demonstram que os discursos e as culturas de sala de aula são mais complexos do que se tem reconhecido. O objetivo deste ensaio é suscitar o interesse sobre as zonas de segurança e as áreas clandestinas da vida dos alunos como possibilidades para se compreender a sua agentividade na construção de identidades alternativas. A compreensão da vida dos alunos nesses universos pode provocar novas perspectivas para o que julgamos sobre o seu potencial do pensamento e da aprendizagem crítica. Ao fazermos a conexão com as estratégias exibidas por nossos alunos, nós, professores, podemos ajudá-los a se engajarem no letramento crítico e na aprendizagem da língua.

## Referências bibliográficas

---

ABU-LUGHOD, L. *Veiled sentiments: honor and poetry in a bedouin society*. Berkeley: University of California Press, 1986.

ADAS, M. From avoidance to confrontation: peasant protest in pre-colonial and colonial Southeast Asia. In: DIRKS, N. (Ed.). *Colonialism and culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1992. p. 89-126.

BROOKE, R. Underlife and writing instructions. *College Composition and Communication*, v. 38, n. 2, p. 141-153, 1987.

CANAGARAJAH, A. S. Critical ethnography of a Sri Lanka classroom: ambiguities in opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 601-626, 1993.

\_\_\_\_\_. Safe houses in the contact zone: coping strategies of african-american students in the academy. *College Composition and Communication*, v. 48, n. 2, p. 173-196, 1997.

\_\_\_\_\_. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CHELLIAH, J. V. *A century of English education*. Vaddukodai: Jaffna College, 1922.

DOUGLASS, F. *Narrative of the life of Frederick Douglass, an American slave*. Boston: Massachusetts Anti-Slavery Society, 1845.

FOUCAULT, M. The discourse on language. In: \_\_\_\_\_. *The Archeology of knowledge*. New York: Pantheon, [1969] 1972. p. 215-237.

---

<sup>7</sup> Para estudos que se referem às zonas de segurança, ver Brooke (1987); Lucas e Katz (1994); Martin-Jones e Heller (1996) e Rampton (1995).

GOFFMAN, E. *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor, 1961.

GUHA, R. *Elementary aspects of peasant insurgency*. New Delhi: Oxford University Press, 1983.

HARKLAU, L. From the "good kids" to the "worst": representations of English language learners across educational settings. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 1, p. 35-68, 2000.

KHARE, R. S. *The untouchable as himself: ideology, identity and pragmatism among the Lacknow Chamars*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

KOCHMAN, T. *Black and white styles in conflict*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

LAM, E. W. S. L2 literacy and design of the self: a case study of a teenager writing on the internet. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 3, p. 457-482, 2000.

LUCAS, T.; KATZ, A. Reframing the debate: the roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 537-562, 1994.

MARTIN-JONES, M; HELLER, M. Introduction to the special issues on education in multicultural settings: discourses, identities, and power – Pt. 1: Constructing legitimacy. *Linguistics and Education*, v. 8, n. 1, p. 3-16, 1996.

MCKAY, S.; CHICK, K. *Positioning learners in post apartheid South African schools: a case study of selected multicultural Durban schools*. Paper presented at the meeting of the American Association for Applied Linguistics, Vancouver, British Columbia, Canada, 2000.

MILLER, R. The arts of complicity: pragmatism and the culture of schooling. *College English*, v. 61, n. 1, p. 10-28, 1998.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and education change*. London: Pearson Education, 2000.

PRAT, M. L. Arts of the contact zone. *Profession*, n. 91, p. 33-40, 1991. Disponível em: <<http://www.csus.edu/english/TA/Readings/PrattContact.pdf>>.

RABOTEAU, A. J. *Slave religion: the "invisible institution" of the Antebellum South*. New York: Oxford University Press, 1978.

RAMPTON, B. *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman, 1995.

SCOTT, J. C. *Weapons of the weak: everyday forms of peasant resistance*. New Haven: Yale University Press, 1988.

\_\_\_\_\_. *Domination and the arts of resistance*. New Haven: Yale University Press, 1990.

SMITH, P. *Discerning the subject*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

TOOHEY, K. *Assigning marginality: the case of "ESL/Learning disabled" student*. Paper presented at the meeting of the American Association of Applied Linguistics, Vancouver, British Columbia, Canada, 2000a. Disponível em: <<http://www.riim.metropolis.net/Virtual%20Library/2005/WP05-04.pdf>>.

TOOHEY, K. *Learning English at school: identity, social relations, and classroom practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000b.

WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 3, p. 511-536, 2000.

WICKRAMASURIYA, S. Strangers in their own land: the radical protest against English education in colonial Ceylon. *Navasilu*, n. 1, p.15-31, 1976.

---

Athelstan Suresh Canagarajah, doutor em Linguística Aplicada, é professor de literatura e língua inglesa no departamento de Inglês da Pennsylvania State University, EUA. Atualmente é o editor da revista *TESOL Quarterly* (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*).

asc16@psu.edu