


A perspectiva dialógica no ensino de línguas: uma autorreflexão sobre o inglês como língua do outro


The dialogical perspective in language teaching: a self-reflection about English as an Other's language

La perspectiva dialógica en la enseñanza de lenguas: una autorreflexión sobre el inglés como lengua del otro

Andre Cordeiro dos Santos¹

 0000-0002-8760-192X

Rita Maria Diniz Zozzoli²

 0000-0002-0351-1397

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir contribuições da teoria dialógica da linguagem à compreensão de questões teóricas e práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Para tanto, alguns dos principais conceitos de Volóchinov (2017) e de Bakhtin (1997, 1998, 2010, 2011, 2013, 2016) são examinados: diálogo, língua/linguagem, enunciado, compreensão responsiva ativa, gênero e estilo. Além disso, tomamos, por meio da autorreflexão, uma experiência prática de ensino de língua inglesa, no contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, a fim de discutir como essas questões são levadas para a sala de aula, perpassando o processo de construção de sentidos para enunciados na língua inglesa. A partir dessa revisitação dos principais conceitos da teoria dialógica, verificamos que a articulação teoria-prática, contemplada amplamente pela teoria citada e defendida pela Linguística Aplicada, é viável para o ensino de línguas e pode ser considerada na formação em geral, tanto de estudantes como de professores. Mesmo em se tratando de uma língua do outro/estrangeira, o inglês se evidencia como possibilidade de contribuir para a formação de uma compreensão e uma produção ativa para os estudantes desde os níveis iniciais e em contextos de instituições públicas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: teoria dialógica; ensino e aprendizagem de línguas; articulação teoria-prática.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the contributions of the dialogical theory of language to the understanding of theoretical and practical issues of the teaching and learning of languages. Therefore, some of the main concepts of Volchinov (2017) and Bakhtin (1997, 1998, 2010, 2011, 2013, 2016) are examined: dialogue, language, utterance, active responsive understanding, genre, and style. Allied with that, we took, as self-reflection, a practical experience of teaching English in the context of basic, technical, and technological

¹ Doutor em Linguística. Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8760-192X>. andre.cordeiro@ifal.edu.br

² Doutora em Linguística. Universidade Federal de Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0351-1397>. ritazoz@gmail.com

education in order to highlight how these questions are brought to the classroom, passing through the process of construction of sense for utterance in the English language. From that, we verified that the theory-practice articulation, broadly contemplated by the quoted theory and defended by Applied Linguistics, is viable to be considered in the general formation, both for students and teachers. Even in the case of an Other/foreign language, English is evident as a possibility of contributing to the formation of an understanding and an active production for the student from the initial levels and in contexts of public educational institutions.

KEYWORDS: dialogic theory; teaching and learning of language; theory-practice articulation.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo discutir las contribuciones de la teoría dialógica del lenguaje a la comprensión de las cuestiones teóricas y prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Para ello, se examinan algunos de los principales conceptos de Voloshinov (2017) y Bakhtín (1997, 1998, 2010, 2011, 2013, 2016): diálogo, lengua/lenguaje, enunciado, comprensión activa responsiva, género y estilo. Además, tomamos, a través de la autorreflexión, una experiencia práctica de enseñanza del inglés, en el contexto de la Educación Básica, Técnica y Tecnológica, con el fin de discutir cómo estos temas son llevados para las clases, pasando por el proceso de construcción de significados para los enunciados en lengua inglesa. A partir de esta revisión de los principales conceptos de la teoría dialógica, comprobamos que la articulación teoría-práctica, ampliamente contemplada por la citada teoría y defendida por la Lingüística Aplicada, es viable para la enseñanza de lenguas y puede ser considerada en la formación en general, tanto de alumnos como de profesores. Incluso tratándose de una lengua extranjera/otra. El inglés se evidencia como la posibilidad de contribuir a la formación de una comprensión y una producción activa para el estudiante desde los niveles iniciales y en contextos de instituciones educativas públicas.

PALABRAS CLAVE: teoría dialógica; enseñanza y aprendizaje de idiomas; articulación teoría-práctica.

Introdução

A partir de experiências práticas em sala de aula, próprias e/ou registradas em pesquisas de mestrado e de doutorado do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL), do qual fazemos parte, e do intenso contato com a teoria dialógica de linguagem, compreendemos que ela, em suas visões de diálogo, língua/linguagem, enunciado, compreensão responsiva ativa, gênero e estilo, traz contribuições significativas para o ensino e a aprendizagem de línguas. Assim, neste texto, tratamos de maneira abrangente da inserção da teoria dialógica na sala de aula de línguas, tanto materna quanto estrangeiras³, focando, de modo mais específico, na articulação das noções acima

³ Empregamos a expressão estrangeira e não adicional, que, ao nosso ver, corresponde a uma visão de ordem de aquisição, como L1, L2 etc. Mantemos estrangeira, por entendermos que se diferencia da língua materna por ser a língua de outro, que aos poucos se torna também nossa, à medida que avançamos em sua aprendizagem e a incorporamos em nossas práticas cotidianas.

referidas a questões teóricas e práticas da sala de aula de língua inglesa da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (doravante EBTT).

Antes de tudo, é necessário deixar claro que essa relação teoria-prática, base deste trabalho, se dá numa perspectiva de mão dupla já enfatizada pela Linguística Aplicada contemporânea e por vários estudiosos como Morin (2000), para quem “todas as ciências são sociais.” (MORIN, 2000, p. 20). Haveria, portanto, um circuito no qual a ciência transforma a sociedade e retroativamente a sociedade transforma a ciência. Essa ideia se opõe a uma tradição ideológica cientificista, a qual ignora a complexidade das relações entre teoria e prática e postula que a realidade será totalmente explicada e manipulada diretamente pelo conhecimento científico (CHAUÍ, 1999).

Alinhando-se a esse pensamento, no contexto de ensino de línguas, sob a ótica da Linguística Aplicada, temos o processo por meio do qual teoria e prática coabitam o mesmo espaço, permitindo que o mundo da abstração e o mundo da vida se inter cruzem (BAKHTIN, 2010). Nesse processo, sem hierarquias, a teoria é remodelada pela prática, da mesma forma que a prática é remodelada pela teoria.

Em várias obras do chamado Círculo de Bakhtin, a inter-relação entre teoria e prática é defendida, sem anterioridade e prevalência de uma sobre a outra. Trata-se da relação entre arte e vida, entre teoria e vida. Segundo Bakhtin (2010), seria necessário um plano unitário e único onde o mundo da cultura e o mundo da arte se encontrem com o mundo da vida e se interpenetrem. Esse plano, de acordo com o autor, é aquele do ato responsivo e responsável. Nesse sentido, podemos defender a ideia de que o ato concreto de ensinar, bem como o ato concreto de aprender, só ganham sentido quando integrados no existir. Os dois atos precisam ser responsivos e responsáveis, uma vez que o mundo dos conteúdos teóricos a serem ensinados e aprendidos, se desvinculado dos atos efetivos e únicos de ensinar e de aprender, não penetra no mundo da vida singular e única dos sujeitos (aluno e professor).

Na contramão disso, ao apresentar conteúdos como abstração científica, artística ou cultural, trabalha-se comumente com a literatura, as artes e a cultura como transcendentais e impenetráveis no plano do evento singular do existir. Mais especificamente, no plano do ensino de línguas, ensinar itens linguísticos (sejam

eles da Gramática Normativa ou da Linguística) desvinculados de contextos vivenciais, significa considerar a língua materna ou estrangeira como língua morta-escrita-estrangeira (VOLÓCHINOV, 2017). Especificamente, a respeito do ensino de línguas estrangeiras, Volóchinov comenta que, no plano metodológico, a maneira mais efetiva de ensino de uma língua estrangeira viva é apresentar a forma linguística aos alunos “apenas em um contexto ou situação concreta”, pois a palavra traduzida e memorizada, após ser retirada de seu contexto, é apenas um sinal (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180).

Em resumo, quando mencionamos essa importância da inter-relação entre a teoria e a prática no ensino de língua, do mundo teórico com o mundo da vida, estamos ratificando a dimensão dialógica que a linguagem comporta e, conseqüentemente, reconhecendo a importância dela na construção dos sentidos nos espaços de aprendizagem de línguas. Dada essa importância, a seguir, discutimos as noções já anunciadas, iniciando pela noção de diálogo e suas implicações para o ensino de línguas.

O conceito de diálogo

Todos os sentidos são ideologicamente orientados e, devido a isso, o reconhecimento das relações que estes estabelecem com outras instâncias discursivas constitui momento inalienável da produção de sentidos. Nessa postura dialógica, encontra-se a base arquitetônica do pensamento social de linguagem, na qual todos os valores da vida e da cultura estão dispostos em torno de pontos do mundo real do ato realizado, sendo estes de caráter emotivo-volitivo. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 115), “[t]odos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, o eu-para-o-outro”.

Assim, Bakhtin (2010) expõe a lógica do diálogo que rege a compreensão de sentidos sempre outros, construídos por relações dialógicas de sentidos. Esse diálogo pode ser percebido no enunciado de diferentes formas. Santos (2015), a partir dos estudos do Círculo, resume essas formas do diálogo que habitam o

enunciado da seguinte maneira: a orientação social para outrem; a presença de diferentes vozes sociais que dialogam; a materialização do enunciado e como elo entre os já-ditos e a presunção de respostas; a adequação ao contexto enunciativo; e as marcas axiológicas do sujeito em relação ao objeto da enunciação.

Essa base arquitetônica é a lógica sobre a qual se assenta o conceito de interação discursiva. A interação discursiva constitui o processo por meio do qual a linguagem entra em funcionamento a partir da apropriação de um ser social e, ao mesmo tempo, único de um sistema de signos. Essa apropriação só pode se dar se, do outro lado, houver outros, ainda que virtuais, incluindo não apenas o outro do face a face, mas terceiros outros numa "comunicação discursiva ininterrupta." (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Por tornar-se um ser social, o sujeito instaura, na linguagem, valores ideológicos que não só perpassam os enunciados, mas também os orientam e os constituem. Assim, a interação discursiva caracteriza justamente o momento no qual os valores da vida e da cultura penetram o enunciado, demonstrando entonações individuais de um ser único no mundo (VOLÓCHINOV, 2017).

Como professores de línguas devemos estar aptos a considerar esse diálogo social que se apresenta por meio da linguagem. Isso só pode se dar se formos leitores ativos, pois assim, nos será possível considerar outras vozes, de outros seres sociais que, de algum modo, entram em relação na interação discursiva. Precisamos, assim, ter condições de perceber e de considerar as marcas dialógicas que constituem o enunciado e remetem ao mundo para construir sentidos do seu lugar único ocupado e fomentar no aluno o mesmo. Ao nosso estudante é fundamental a compreensão dessa interação de vozes, sujeitos e instâncias sociais, tendo em vista que daí surgem os sentidos.

Não basta interagir com a pessoa em formação, seja professor ou estudante. A qualidade da compreensão e da produção responsiva ativa é primordial, com o objetivo de contribuir para a formação de profissionais e alunos responsáveis e responsáveis. Assim, a "passagem" de conteúdos prontos, definidos previamente pelo formador, não significa avanço nessa perspectiva. Qualquer item lexical ou gramatical objeto de ensino deveria, então, envolver enunciados não do ponto de

vista estático da língua, mas enunciados inseridos na vida, uma vez que as relações dialógicas não se limitam às relações lógicas ou concreto-semânticas da língua, pois também são de natureza extralinguística. Nesse sentido, Bakhtin (1997) afirma que, para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem tornar-se discurso.

O mesmo autor vai mais além e diz que o enfoque dialógico não se restringe ao enunciado, mas pode, também, existir entre palavras, desde que não sejam palavras impessoais da língua, e ainda podem contemplar estilos, imagens pertencentes às artes, enfim, indo até “fenômenos conscientizados, desde que estes estejam expressos numa matéria *sígnica*.” (BAKHTIN, 1997, p. 184). Isso significa que, no ensino e na aprendizagem de modo geral, há necessidade de inserir qualquer objeto de estudo, seja ele linguístico, imagético, sonoro, gestual ou outro, num contexto vivencial.

Essa mudança, em direção à consideração do diálogo, pressupõe uma concepção de língua que dê espaço à sua dimensão dialógica. Por isso, a seguir, discutimos a concepção social/dialógica de linguagem que surge dessa arquitetônica do diálogo.

O conceito de língua/linguagem

Sendo a noção de língua/linguagem dialógica surgida da consideração do diálogo social inerente à interação discursiva, antes de qualquer coisa, faz-se necessário um esclarecimento. Os estudos que embasam essa teoria surgem a partir de discussões de estudiosos russos e, por isso, é preciso considerar que, em russo, não existe distinção entre o termo língua e o termo linguagem, pois ambos são contidos em um mesmo lexema (*язык*). No entanto, em português, e numa perspectiva estruturalista, é comum que os dois termos sejam usados em sentidos diferentes: o termo língua tende a ser usado para referir o sistema de signos linguísticos (no sentido objetivista abstrato) e o termo linguagem tende a ser usado para referir a língua em funcionamento. Neste texto, por concordar com Volóchinov (2017, p. 206), quando diz que a situação social penetra o enunciado em todas as

suas dimensões, inclusive em sua estrutura, não entendemos esses termos como sendo diferentes entre si.

A noção de língua do Círculo está firmada sob um entendimento de que as instâncias constitutivas da situação social perpassam e constituem o enunciado em toda a sua dimensão. Assim, posicionando-se contra a concepção da palavra dicionarizada, Volóchinov (2017) cita a figura de Janus, mas nesse caso para afirmar que todo signo possui duas faces. No âmbito do ensino de línguas, é comum, entretanto, que se apresente uma língua homogênea, na qual todas as palavras teriam sentidos já previstos, sem vinculação com grupo ou classe social. Mas sem ideologia não há signo, segundo Volóchinov (2017). Isso implica dizer que formar um leitor hoje é formar um sujeito que seja capaz de compreender, além do linguístico, do lugar em que se encontra, as marcas ideológicas constitutivas de sentidos.

Dessa forma, sendo a língua vista num “processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224), apresentá-la como pronta e homogênea representa uma posição que obedece às forças centrípetas⁴ (BAKHTIN, 1998) de dominação e homogeneização, não apenas na língua, mas também na sociedade. Formam-se leitores do mundo com uma visão unidirecionada para o pensamento hegemônico. Tais propósitos correspondem a interesses políticos e econômicos, autocráticos e excludentes. Neles não são possíveis várias leituras, porque o plurilinguismo é interdito (BAKHTIN, 1998); trata-se de uma língua da verdade universal (*istina*), reproduzindo-se, assim, “as mesmas forças centrípetas da vida social, linguística e ideológica” (BAKHTIN, 1998, p. 81). Nesse sentido, Bakhtin (1998) faz crítica aos “métodos de estudo e ensino das línguas mortas e, como tudo que é morto, unificadas” (BAKHTIN, 1998, p. 81) dentro dessa perspectiva de língua pronta e estática, retomando o que já foi afirmado por Volóchinov (2017).

Seria, assim, preciso romper com a noção de palavra dicionarizada para se chegar à noção social de linguagem, de que fala Volóchinov (2017) por meio da

⁴ Para Bakhtin (1998), há na língua/linguagem forças centrípetas que são responsáveis por manter a sua estabilidade; elas se referem ao imanente, ao repetível, ao compartilhado entre os falantes. Há, em oposição às forças centrípetas, as forças centrífugas que se referem ao irrepetível, ao individual e sempre novo.

expansão da unidade de estudo para o enunciado.

O conceito de enunciado

Sob os conceitos de diálogo e de língua postos, amparam-se noções que rompem a dicotomia representada pela imagem do Janus Bifronte, entre o imanente (centrípeto) e o novo (centrífugo) (BAKHTIN, 1998). Uma dessas noções basilares é a de enunciado. Compreender práticas sociais de linguagem no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, ainda que passe por uma etapa de reconhecimento linguístico – como é o caso da palavra alheia estrangeira, que, segundo Volóchinov (2017, p. 177-180), antes da compreensão, exige o reconhecimento da identidade linguística –, requer a articulação de diferentes instâncias enunciativas que constituem a linguagem e, por extensão, o enunciado, que é a unidade mínima de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017).

Sendo assim, um dos pontos centrais das reflexões sobre o enunciado, tecidas junto à noção dialógica de língua, é o entendimento da linguagem humana como algo que vai além de um sistema linguístico, caracterizando-se como algo que é originado de um diálogo único e singular no qual cooperam diversos fatores para a construção do sentido. Desse modo, um enunciado é mais que simples repetição de elementos imanentes de um sistema linguístico, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 326),

O enunciado nunca é apenas um reflexo ou uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc).

Essa caracterização do enunciado como algo não repetível e sempre novo implica interação entre a subjetividade, as instâncias sociais e o sistema linguístico para a construção do sentido sempre no porvir, apesar de sua base imanente. Assim, no plano do ensino de línguas, o reconhecimento de palavras ou orações em exercícios que não contextualizam o emprego da forma linguística representa apenas um conhecimento limitado à palavra e à frase, o qual não se transpõe para o

enunciado concreto, inserido em uma situação de produção oral ou escrita. O ensino de línguas, desse modo, precisa dar subsídios para que o aluno consiga construir sentido por meio da articulação supracitada, já que desta depende a compreensão responsiva ativa.

Essa questão aponta para a discussão de Volóchinov (2017) sobre tema e significação. Para o estudioso, o enunciado é composto de duas partes: o tema e a significação. O tema diz respeito a “Uma significação única e determinada, isto é, um sentido único pertence a qualquer enunciado como totalidade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 227). Já por significação, Volóchinov (2017, p. 228, grifo do autor) entende como “(...) aqueles aspectos do enunciado que são *repetíveis e idênticos a si mesmo* em todas as ocorrências”. A enunciação se constitui, assim, como um tema, quando em situação concreta, que se serve de uma significação (aparato técnico que permite a enunciação).

Essa noção de enunciado, sob a lógica do pensamento dialógico, dá indícios de como se deve observar a língua em contextos reais de interação discursiva. Os sentidos são produzidos não apenas a partir do reconhecimento do aparato linguístico, mas, também, a partir da consideração dos diferentes elementos que, dialogicamente, interligam-se e mantêm, assim, relações estreitas com o contexto social de produção e compreensão discursivas e com as subjetividades dos sujeitos.

O ensino de língua precisa considerar todos esses aspectos, pois só a partir deles se terá condições de produzir, tanto do ponto de vista do professor quanto do ponto de vista do aluno, sentidos de forma responsiva e responsável; só assim será possível fomentar atitudes de compreensão ativa de sentidos, percebendo-se o mundo que habita o enunciado. Frente a essa necessidade de fomentar compreensões ativas por parte dos sujeitos envolvidos em práticas de ensino de línguas, passamos à noção de compreensão responsiva ativa, relacionando-a ao ensino e à aprendizagem de línguas.

O conceito de compreensão responsiva ativa

Como discutido por Zozzoli (2013), professores com pouca prática pessoal de

leitura e de produção de textos terão dificuldades para formar leitores e produtores de textos que possam ir além da reprodução. Livros didáticos e práticas de sala de aula, mesmo com novas “roupagens”, muito frequentemente propõem o reconhecimento de formas e de sentidos e contribuem no máximo para a formação de um usuário/consumidor (DE CERTEAU, 1996) de leituras já autorizadas e um produtor de escritas paródicas, quando não provocam desinteresse por parte dos estudantes. Segundo o autor, “a autonomia (diríamos autonomia relativa) do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos.” (DE CERTEAU, 1996, p. 268). Escapar à lei da informação, transformando o leitor num “produtor de jardins” (DE CERTEAU, 1996, p. 269) é, portanto, a tarefa do professor.

Para tanto, a noção de compreensão responsiva ativa, presente nas obras do Círculo, pode ser proposta para a formação de leitores e produtores de enunciados orais ou escritos que possam ser, como diria De Certeau, “caçadores por conta própria, nas terras alheias”, quando em atividades de leitura, “fundadores de um lugar próprio”, (DE CERTEAU, 1996, p. 269) quando escritores.

Sobre a noção de compreensão ativa, Bakhtin esclarece:

Na vida real do discurso falado, toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao *seu próprio* círculo, expressivo e objetual e está indissolivelmente fundida a uma resposta, a uma objeção motivada – a uma aquiescência. [...] A compreensão amadurece na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra. (BAKHTIN, 1998, p. 90).

Favorecer a atitude responsiva ativa e a resposta ativa na compreensão e na produção tanto na formação de professores como na formação de alunos significa:

1. Estabelecer o diálogo como prática efetiva na formação, por meio de trabalhos em grupo em que sejam discutidos práticas e conceitos teóricos a eles subjacentes, de forma articulada e dando voz ao professor ou ao aluno em formação;
2. Integrar os saberes e experiências dos professores ou dos estudantes em formação com os saberes advindos da academia (integração entre conceito cotidiano e científico de Vygotsky, 2000);

3. Promover a produção responsiva ativa desses professores ou estudantes: o que Zozzoli denomina produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2002), que parte da noção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 1998, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) e se define como a continuidade da atitude responsiva ativa que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto (oral ou escrito) produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos. Essa produção ativa se traduz pela atuação na oralidade, na escrita e, ainda, na elaboração/avaliação de material didático, no caso do professor.

Mas, para isso, será necessário que o professor desista de qualquer posição autocrática, que se proponha como origem autorizada de um saber teórico e de práticas a serem aplicados para reduzir as dificuldades de aprendizagem, para abrir caminho à constituição de novos saberes em formação constituídos por experiências de vida e por conhecimentos acadêmicos adquiridos na formação.

Um dos caminhos para tal é considerar a linguagem como prática social que mantém relações dialógicas com o mundo e, mais especificamente, com o ambiente social no qual surge. Por isso, é preciso que professor e estudante considerem os enunciados como práticas socialmente situadas de interação discursiva entre sujeitos sociais que ocupam lugares únicos no mundo, produzindo sentidos sempre outros, no jogo processual entre o que já é dado e estável e o que é novo e instável. Entrar nesse “jogo” e dele construir sentidos pressupõe, por parte dos professores e alunos, considerar as formas sociais relativamente estáveis de construção de enunciados, que mantêm relações dialógicas fortes com a situação social na qual surgem.

Vistas a isso, passamos à discussão das formas relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso, articulando-as à noção de estilo.

Os conceitos de gênero e de estilo

Os enunciados são penetrados pelo mundo e, em caminho inverso, habitam o

mundo por meio de “formas” relativamente estáveis. Esses enunciados são perpassados por reflexos de sua finalidade social, bem como dos contextos sociais a partir dos quais surgem, que podem ser percebidos por meio dos conteúdos composicionais, dos temas e dos estilos (BAKHTIN, 2016). Diante disso, é necessário que o professor e o estudante reconheçam, no processo de leitura e/ou produção de texto, como esses enunciados carregam consigo marcas específicas de suas esferas da atividade humana, cumprindo um propósito comunicativo específico, e que produzir sentido passa por uma dessas formas relativamente estáveis.

Para Bakhtin (2016), o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado, são também determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. É verdade que a construção composicional é enfatizada pelo autor, mas não constitui o único fator a ser considerado no estudo do gênero. Entretanto, o discurso didático-pedagógico parece, com frequência, apostar unicamente nesse fator, deixando de lado os outros, os quais são responsáveis direta ou indiretamente pela dimensão extra, ou metalinguística do enunciado. Muitas vezes, restringe-se o gênero a características textuais estruturais, mesmo que a heterogeneidade funcional dos gêneros, evidenciada por Bakhtin (2016), entre em choque com classificações genéricas calcadas apenas na forma linguística ou no estilo formal. Essa perspectiva empobrece o estudo do gênero, deixando de lado estilo (de linguagem e funcional/ em geral e individual), tema e campo de comunicação.

Para Bakhtin, o estilo de linguagem funcional é relacionado a esferas de atividade humana e de comunicação e é indissociável de unidades temáticas e de determinadas unidades composicionais: “de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Relacionando reflexões sobre estilo e ensino de línguas, Bakhtin (2013) propõe que o professor reflita com os alunos sobre os aspectos estilísticos que envolvem enunciados que gramaticalmente poderiam ser considerados corretos e equivalentes em sentido, mas estilisticamente diferentes. Ao fazer considerações desse tipo, é possível perceber o que se enfatiza em um ou em outro, o que se

perde ou se ganha com um ou com outro no plano discursivo. Ou seja, seria possível determinar, para intenções discursivas específicas, o que seria mais adequado, o que evidentemente não seria possível fazer apenas com considerações no plano gramatical. Conseqüentemente, depreende-se que o ensino de formas gramaticais não é suficiente para que se forneça condições para a formação em produção de textos orais ou escritos. Gêneros, estilos e atividades sociais devem estar juntos nas ações que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas, sob pena de privar o aluno de criatividade e limitá-lo apenas a analisar e reempregar a linguagem alheia já criada e pronta, o que Bakhtin (2013) classifica de estudo escolástico.

A esse respeito, ao evidenciar a ação das forças centrípetas da vida social, linguística e ideológica na tarefa de centralização das línguas europeias, Bakhtin (1998) aponta como expressão dessas forças a poética eclesiástica medieval e a poética de Agostinho. Cabe salientar que, essa tarefa de unificação para garantir a vitória de uma língua (“a única língua da verdade” citada por Bakhtin) sobre outra leva também à subjugação de classes sociais por outras detentoras do poder e tal fenômeno continua a se reproduzir nas sociedades atuais: as forças centralizadoras da vida verbo-ideológica agem para garantir a dominação. Assim, ao proporcionar reflexões estilísticas aos alunos, dotam-se esses sujeitos de uma possibilidade de respostas ativas com expressividade para além do reconhecimento e da reprodução.

Discutidas as noções teóricas que nos servem de base, passamos à apresentação dos aspectos metodológicos.

Metodologia

Para compreender como as noções teóricas discutidas podem ser consideradas e/ou transpostas para a sala de aula de língua inglesa da EBTT, tomamos o relato de uma experiência didática nossa como ponto de partida para, a partir dela, refletir sobre aspectos do processo de ensino e aprendizagem e, dessa reflexão gerar novas compreensões. Sendo assim, considerando discussão de Alarcão (2011) sobre educação, escola e professor reflexivos, na qual a autorreflexão é caracterizada como um caminho metodológico para a construção de

conhecimentos novos por meio do retorno a práticas de ensino executadas, com auxílio de teorias, podemos afirmar que este trabalho configura uma autorreflexão, na qual refletimos sobre uma prática de ensino de língua, tomando a teoria dialógica como base teórica, a fim de gerar compreensões e conhecimentos a esse respeito.

Considerando esse caminho metodológico adotado, antes de passarmos à análise, fazemos uma descrição sucinta dessa prática⁵. Essa prática de ensino de língua inglesa se deu em uma instituição da rede federal de EBTT, em um quarto e último ano do curso técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio, de um dos *campi* do Instituto Federal de Alagoas, momento no qual eles cursavam a terceira disciplina de inglês do curso. Por meio dessa prática, trabalhamos um tema linguístico, o *reported speech*⁶, considerando a dimensão discursiva do seu uso em enunciados reais, dentro da temática *inequalities between men and women*⁷.

Desse modo, o intuito maior da prática de ensino foi levar os alunos a observarem as relações de sentido que se instauram nos enunciados relacionadas a posições do homem e da mulher na sociedade, por meio dos modos de apropriação do discurso de outrem, fazendo com que, para além da identificação e classificação de elementos da língua, os alunos entendessem a função discursiva do tema linguístico em questão; compreendessem que a presença de diferentes vozes e as relações que elas estabelecem entre si têm implicações na constituição dos sentidos. Ao final deste trabalho, os alunos produziram enunciados em forma de cartazes, buscando promover a equidade entre homens e mulheres.

Tomamos, além de aspectos do processo de ensino e aprendizagem relacionados a essa prática, uma das produções ativas de um grupo de alunos – Peter, Mary e John⁸ – para análise na seção a seguir.

Análise e discussão dos dados

⁵ Os dados que usamos para esse texto surgem de projeto aprovado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, parecer número 3.455.743 e CAAE: 06339618.1.0000.5013.

⁶ Em português: discurso reportado.

⁷ Em português: desigualdade entre homens e mulheres.

⁸ Nomes fictícios escolhidos pelos alunos-participantes.

Considerando as questões teóricas discutidas e os aspectos metodológicos postos, quando do desenvolvimento da prática de ensino descrita com o *reported speech*, levando em conta que não era suficiente tratar dos aspectos gramaticais do tema linguístico, fora de um ato concreto de linguagem. Essa posição, no entanto, se distanciava do que propunha a ementa da disciplina, que se direcionava à identificação e ao reconhecimento de elementos linguísticos, como pode ser visto a seguir:

- Reconhecer a Língua(gem) enquanto expressão cultural e identificar a sua diversidade a partir de leituras críticas;
- Identificar as funções da linguagem e os vários discursos presentes nos textos;
- Ler textos diversificados a partir do reconhecimento de diferentes níveis da linguagem.

Assim, ao invés de seguir estritamente a ementa, assumimos uma outra postura, alinhada aos pressupostos da teoria dialógica, fazendo com que o tema linguístico previsto na ementa⁹ fosse analisado a partir de enunciados vivos e reais. Na ocasião, pela proximidade do Dia Internacional da Mulher e tendo em vista a ainda necessária luta por direitos iguais entre homens e mulheres, optamos por usar, como ponto de partida, uma campanha publicitária da empresa *Thoseguys* que visava quebrar estereótipos relacionados às mulheres (https://www.facebook.com/pg/callthoseguys/photos/?tab=album&album_id=1850929205161574). Por referir, indiretamente a discursos estereotipados, os cartazes faziam uso do discurso reportado, assim, o linguístico e o discursivo podiam ser vistos na sua concretude, como ato concreto, responsivo e responsável. Desse modo, assumimos uma postura dialógica, distanciando-nos de posturas relacionadas à visão de língua da chamada gramática tradicional, ou do objetivismo abstrato criticado por Volóchinov (2017), no que se refere ao ensino de línguas.

Quando do trabalho com o *reported speech*, por meio da propaganda da empresa *Thoseguys*, foi preciso que considerássemos que os enunciados em questão circularam (e ainda circulam) no ambiente virtual, a fim de quebrar os

⁹ O projeto pedagógico de curso da instituição, construído por comissão específica, prevê os conteúdos para cada disciplina.

estereótipos que inferiorizam as mulheres em relação aos homens. Ainda no que se refere ao contexto discursivo da propaganda, levamos em conta que ela surgiu por ocasião do Dia Internacional da Mulher e que ele retoma muitas vozes sociais relacionadas às lutas históricas das mulheres por igualdade que se refletem e refratam no nosso cotidiano de diferentes formas. Além disso, pontuamos que os enunciados da campanha retomavam discursos de outrem em relação à mulher. Quando dessa retomada, foi instaurada uma zona de confronto, em um processo de reflexo e refração, nos enunciados, que têm homens como autores, buscando mostrar que as mulheres também podem realizar atividades tipicamente atribuídas aos homens. A partir disso, buscamos levar os alunos a perceber que os enunciados eram respostas-elos na cadeia da interação discursiva.

Na discussão dos enunciados dessa campanha, foi concedido espaço aos diferentes posicionamentos dos alunos para que a própria discussão servisse como exemplo de que os sentidos construídos para os enunciados da campanha dependiam das posições sociais que eles ocupavam. Disso, evidenciou-se que os sentidos estão além da palavra dicionarizada, pois, para estudantes diferentes, os discursos dos enunciados, com os discursos de outrem, que foram usados para sua constituição, assumiram sentidos diferentes a depender das suas posições e dos seus valores sociais individuais.

A título de exemplo, vejamos o enunciado a seguir, em um dos cartazes da campanha da *Thoseguys*, usados para o trabalho didático com o discurso reportado:

Figura 1 - Cartaz que faz parte de um conjunto de outros cartazes da Campanha da Thoseguys



Fonte: https://www.facebook.com/pg/callthoseguys/photos/?tab=album&album_id=1850929205161574

O enunciado acima pode ser traduzido para o português como: “#eu sou um homem e minha namorada dirige melhor que eu!”. Em sala de aula, para boa parte dos alunos, esse enunciado soou como sendo algo positivo, mostrando que as mulheres também podiam ser boas em desenvolver atividades que, de acordo com o senso comum e sob a ideologia machista, são típicas dos homens. No entanto, para uma parte menor dos alunos, apesar de reconhecer a intenção positiva da propaganda, houve, ao tentar quebrar estereótipos em relação à mulher, a inversão da posição do homem e da mulher: o homem, que é normalmente posto em uma posição superior à da mulher, passa a ocupar uma posição de inferioridade. Para esse grupo menor, essa inversão não apontaria para a ideia de igualdade entre homens e mulheres.

Desse processo de consideração de diferentes vozes a partir de lugares sociais diferentes, percebemos que os sentidos atribuídos ao enunciado estavam intimamente ligados à posição social dos estudantes e ao modo como eles receberam os discursos de outrem a partir de suas posições sociais. Assim, no processo de ensino aprendizagem com o *reported speech*, a consideração das relações dialógicas relacionadas aos lugares ocupados pelos alunos levou à construção de sentidos distintos relacionados ao mesmo enunciado. Esse processo aponta para uma compreensão de sentidos ativamente responsável e responsiva que se estende para além do aspecto linguístico em si.

Para que esse processo se efetivasse, foram dadas condições para que os

alunos compreendessem os enunciados inseridos numa realidade social, com um funcionamento real: os enunciados foram mostrados como uma campanha que surgiu por ocasião do Dia Internacional da Mulher e visava quebrar estereótipos em relação às mesmas. Foi, ainda, viabilizada a recuperação de diferentes vozes sociais que mantêm relações de diálogo ou de conflito com os enunciados da campanha, o que resultou em sentidos de formas diversas: uns valoraram positivamente a campanha; outros, negativamente.

Partindo da leitura dos enunciados e dando continuidade aos gestos de compreensão ativa que se iniciou com ela, os alunos produziram enunciados que pregavam igualdade entre homens e mulheres, como parte da avaliação da disciplina. A título de exemplo, trazemos uma produção ativa¹⁰ de um grupo formado por três alunos, Peter, Mary e John. Como resposta/produção ativa à orientação dada, eles produziram enunciados nos quais os estudantes aparecem encenando situações em que a mulher inverte a situação aludida no processo de apropriação do discurso machista. Na apresentação da sua produção, os alunos utilizaram o recurso do *PowerPoint*. A apresentação foi iniciada por Mary da seguinte forma:

“Bom! Como é muito comum que a gente veja memes machistas na internet, falando que a mulher é incapaz de fazer algumas coisas ou que determinadas atividades não são pra ela, a gente resolveu, primeiro, pegar esses memes e inverter situações mostrando que a mulher também pode fazer essas coisas. Depois, a gente criou cartazes com as nossas imagens e, nelas, a gente também mostra que o machismo não pode dizer o que a gente pode ou não fazer” (*ipsis litteris*).

Na fala de Mary, percebemos indícios do diálogo entre discursos, evidenciando o enunciado de Mary como uma zona de encontro entre diferentes discursos, ratificando o que defende Bakhtin (2016) sobre a pluralidade de vozes que constituem os enunciados. Há, em um primeiro momento, a voz do professor que figura como enunciado/elo motivador da resposta/produção ativa dos alunos e esse diálogo entre vozes é prolongado por meio do primeiro enunciado criado pelo grupo.

¹⁰ Devido à limitação de espaço deste artigo, apenas uma produção será mostrada aqui e as demais podem ser vistas em Santos (2019).

Figura 2 - Enunciado de alunos

Fonte: Arquivo pessoal.

No enunciado, há um menino e uma menina jogando futebol e há um texto escrito: “*Not all girls play doll, they play ball*”. Nas palavras de Mary, “nesse cartaz, temos uma menina jogando futebol com um menino e, no texto, a gente colocou que nem todas as meninas brincam de boneca, pois elas podem jogar bola”. Ainda a respeito da produção, Mary acrescentou: “com esse texto, queremos mostrar que não existe essa de brincadeira de menino e brincadeira de menina”.

Considerando o enunciado e sua apresentação pelo grupo, percebemos que o discurso machista que atribui, ao menino, a brincadeira com a bola e, à menina, a brincadeira com a boneca é tomado como referência para a construção do sentido, já que, para defender a posição de que nem todas as meninas brincam de boneca, é necessário recuperar o discurso machista que diz o contrário. Essa produção aponta para outras vozes, constituindo elos dialógicos e caracterizando uma produção responsiva ativa que se iniciou no processo de compreensão responsiva ativa da propaganda e que marca um lugar ocupado no mundo em relação ao tema em discussão.

Apoiado nesse entendimento, o discurso reportado foi apresentado aos alunos como uma possibilidade dentro da forma relativamente estável da propaganda. Assim, após a discussão do aspecto dialógico de sentido dos enunciados, fomentando compreensões responsivas ativas, trabalhamos questões de estilo relacionadas ao uso do discurso reportado, que tem relação com o lugar ocupado no mundo pelo sujeito autor. Foram discutidas as funções do discurso reportado dentro da propaganda e como ele, em suas formas direta ou indireta, tem implicações estilístico-discursivas para construção de sentido. Desse modo, no

processo de ensino e aprendizagem, foi possível tomar a linguagem como prática social, considerando o linguístico em suas relações discursivas com as instâncias enunciativas; foi possível considerar o discurso como um todo.

No que se refere aos aspectos estilísticos na produção dos alunos, podemos afirmar que nela há um recurso estilístico específico na apropriação do discurso de outrem. No enunciado em questão, temos o processo por meio do qual, embora o discurso machista não seja incorporado ao nível linguístico da produção dos alunos, ele é aludido, por meio do “Not all girl play doll...” do enunciado, já que o “Nem todas as garotas brincam de boneca...” impõe um contraponto ao que é posto. É justamente dessa relação de alusão ao discurso de outrem (o discurso machista) que se constitui o sentido do enunciado como um todo. Portanto, nesse processo de apropriação do discurso de outrem, baseado no que defende Authier-Revuz (2007) sobre a alusão, é necessário que o interlocutor consiga recuperar o discurso de outrem ainda que ele não esteja explícito no enunciado para que, assim, os sentidos propostos pelo enunciador sejam percebidos, dialogicamente, pelo interlocutor e, assim, o estilo é usado como um importante recurso dialógico de produção específica de sentido.

Nesse processo de apropriação do discurso de outrem por meio da alusão, percebemos que, na construção dos enunciados, os discursos outros tomados a sua composição não precisam, necessariamente, estar presentes na materialidade linguística do enunciado autoral. A sua presença pode se dar por meio da referência ao discurso de outrem, sendo essa referência necessária para a compreensão do todo do enunciado, conforme visto nos enunciados dos alunos. A partir desse processo, percebemos ainda que, quando do ensino da língua inglesa, é preciso criar condições para que os estudantes reconheçam indícios linguísticos para recuperação da alusão e, mais que isso, consigam recuperá-la por meio da observação da situação social imediata e também da situação social mais ampla (VOLÓCHINOV, 2017).

Considerações finais

Neste artigo, dada a importância da perspectiva dialógica no ensino de línguas, percebida por meio das nossas experiências e das pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no âmbito do GEDEALL, procuramos articular noções dessa perspectiva a questões práticas da sala de aula de línguas. Para tanto, recorreremos aos diversos textos escritos pelos estudiosos que fundaram a perspectiva e, assim, procedemos à discussão dos conceitos e noções, relacionando-os às questões práticas da sala de aula. Devido a isso, de forma sintética, tomamos, a título de exemplo, uma prática de ensino de língua inglesa na EBTT, sobre *reported speech*, como meio de exemplificar aspectos da teoria dialógica no ensino de línguas.

A partir da discussão realizada, buscando defender a posição de que para que os estudantes e os professores produzam sentidos, em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, é necessária a adoção de uma perspectiva social de linguagem (VOLÓCHINOV, 2017), que dê conta de promover a percepção das relações dialógicas que apontam para lugares únicos ocupados no mundo, o que, conseqüentemente, poderá culminar na compreensão e na produção de sentidos de forma responsiva e responsável (BAKHTIN, 2010).

Propomos, ainda, que é preciso transformar o aluno em um “produtor de jardins” (DE CERTEAU, 1996), mas isso só se dará se o professor também o for. É preciso romper com as práticas que reforçam as instâncias de poder, as quais dizem que interpretações e sentidos são autorizados (DE CERTEAU, 1996). Essa mudança só pode se dar se, quando do ensino de línguas, o professor criar espaços que permitam o estudo da língua/linguagem como sendo, em todas as suas dimensões, social (VOLÓCHINOV, 2017).

No que se refere à prática sucintamente descrita neste texto, consideramos que todo o processo de ensino de língua inglesa que se deu na EBTT permitiu que aspectos das principais noções da teoria dialógica de linguagem fossem levadas para a sala de aula, no sentido de permitir que a linguagem fosse vista para além da sua dimensão teórica e abstrata; permitiu que víssemos a linguagem como ato

concreto por meio do qual o mundo teórico e o mundo da vida se encontram, de forma responsável e responsiva.

Por fim, convém ressaltar que não houve a pretensão de tratar exaustivamente de todos os conceitos que podem ser levados a reflexões e práticas no ensino e na aprendizagem de línguas. Buscamos apenas relacionar alguns dos aspectos das noções tratadas à realidade do ensino de línguas para que, com isso, se abram espaços para discussão e implantação desse modo de conceber a língua/linguagem, criando espaços de recepção e apropriação ativa, responsiva e responsável de sentidos.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. Nos riscos da alusão. *Investigações: lingüística e teoria literária*, Recife, v. 20, n. 2, p. 9-46, 2007. Disponível: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1468>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de línguas*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: UNESP, 1998.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1999.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SANTOS, A. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica

base da interação verbal. *Odisseia*, Natal, n. 15, p.18-30, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/9585/7227/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, A. *Processos de apropriação do discurso de outrem em enunciados escolares escritos em língua inglesa*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKYI, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZOZZOLI, R. M. D. Respostas de Rita Zozzoli. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C, (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p.265-275.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. (org.). *Ler e produzir: discurso, texto e formação do leitor*. Maceió: Edufal, 2002. p. 17-31.

Recebido em: 20 set. 2022.

Aprovado em: 08 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: *Silvia Helena de Freitas Ruiz*

Revisora de língua inglesa: *Gabrieli Rombaldi*

Revisora de língua espanhola: *Laura Marques Sobrinho*