

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PAPEL DO PROFESSOR NA
TOMADA DA PALAVRA PELO ALUNO
NA LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE
ENUNCIATIVA DAS INTERLOCUÇÕES
EM SALA DE AULA**

RENATA H. P. PUCCI

**PIRACICABA, SP
2011**

O PAPEL DO PROFESSOR NA TOMADA DA PALAVRA PELO ALUNO NA LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DAS INTERLOCUÇÕES EM SALA DE AULA

RENATA H. P. PUCCI
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA NAZARÉ DA CRUZ

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP como
exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em
Educação**

**PIRACICABA, SP
2011**

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz
(Orientadora)
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)**

**Profa. Dra. Karin Quast
Universidade de Taubaté (UNITAU)**

**Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)**

*Dedico este trabalho ao meu pai.
Meu grande exemplo na academia e na vida.
À você, que sempre acreditou em meus
empreendimentos, impulsionando-me e apoiando-me de
todas as maneiras que alguém pode fazer.*

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Brasil e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq - Brasil, pelo apoio à realização do presente trabalho.

À Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz, pela delicadeza, gentileza e disposição com que me acolheu desde a entrevista de seleção para o ingresso no mestrado. Pela amizade, leveza, orientação, interlocução, leitura e ensino. Por acreditar neste estudo.

À Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes pela generosidade e gentileza com que compartilha sua riqueza humana e sabedoria. Pela mestria com que me apresentou aos meus referenciais teóricos. Por sua valiosa presença e contribuições no exame de qualificação deste trabalho.

À Profa. Dra. Karin Quast, por conhecê-la em tão boa hora! Pelas contribuições importantes no exame de qualificação que foram essenciais à elaboração de meu pensamento.

À Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler, minha professora! Pela firmeza e paixão com que nos ensina. Pela excelência acadêmica e por também acreditar neste trabalho.

Aos professores e funcionários do PPGE da UNIMEP pela receptividade e disponibilidade com que sempre me receberam.

Às minhas colegas de mestrado, companheiras de lutas e de descobertas. Especialmente Renata Ceribelli e Branca, pelas trocas intelectuais e afetivas, pela alegria, amizade e cumplicidade.

À Valéria Braidotti, companheira querida, pelo encorajamento, gentileza e afeto que me despendeu desde sempre. Pelos trabalhos e experiências compartilhadas em nossa *relação dialético-afetiva*.

À Josianne Cerasoli, pelas palavras de incentivo em vários momentos difíceis da produção deste texto e por inspirar com o amor a que se dedica aos trabalhos acadêmicos. Pela leitura cuidadosa e significativas contribuições.

Aos participantes desta pesquisa. À professora que abriu gentilmente as portas de sua sala de aula e aos alunos que aceitaram fazer parte deste estudo e permitiram as filmagens, por me ensinarem tanto.

Aos professores e alunos com os quais trabalhei e trabalho, por terem contribuído direta e profundamente na constituição de quem sou hoje.

Às minhas amigas queridas, por todos os momentos de carinho incondicional. Especialmente à Márcia Mendes, pela verdadeira amizade, por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava.

À minha querida mãe, pela dedicação a mim e a nossa família. Pela compreensão e toda ajuda que permitiram minha dedicação a este trabalho.

Aos queridos Gabriel e Ricardo. Ao Gabriel, filho amado, pela leveza que trazia para amenizar os momentos mais tensos do percurso deste trabalho, pela alegria e inocência, por lembrar-me de agradecer à vida o tempo todo, de rir e de relaxar de vez em quando. Ao Ricardo, pelo apoio e amor que me dedica há anos. Por estar ao meu lado e contribuir de várias maneiras para que este trabalho se realizasse.

A todos, meu eterno carinho.

Exorcismo

*Das relações entre topos e macrotopos
Do elemento suprasegmental
Libera nos, Domine*

*Da semia
Do sema, do semema, do semantema
Do lexema
Do classema, do mema, do sentema
Libera nos, Domine*

*Da estruturação semêmica
Do idioleto e da pancronia científica
Da confiabilidade dos testes psicolinguísticos
Da análise computacional da estruturação silábica dos falares
regionais
Libera nos, Domine*

*Do vocóide
Do vocóide nasal puro ou sem fechamento consonantal
Do vocóide baixo e do semivocóide homorgânico
Libera nos, Domine*

*Da leitura sintagmática
Da leitura paradigmática do enunciado
Da linguagem fática
Da fatividade e da não fatividade na oração principal
Libera nos, Domine*

*Da organização categorial da língua
Da principalidade da língua no conjunto dos sistemas semiológicos
Da concreteness das unidades no estatuto que dialetaliza a língua
Da ortolinguagem
Libera nos, Domine*

*Do programa epistemológico da obra
Do corte epistemológico e do corte dialógico
Do substrato acústico do culminador
Dos sistemas genitivamente afins
Libera nos, Domine*

*Da camada imagética
Do espaço heterotópico
Do glide vocálico
Libera nos, Domine*

*Da linguística frástica e transfrástica
Do signo cinésico, do signo icônico e do signo gestual
Do clitização pronominal obrigatória
Da glossemática
Libera nos, Domine*

*Da estrutura exo-semântica da linguagem musical
Da totalidade sincrética do emissor
Da linguística gerativo-transformacional
Do movimento transformacionalista
Libera nos, Domine*

*Das aparições de Chomsky, de Mehler, de Perchomock
De Saussure, Cassirer, Troubetzkoy, Althusser
De Zolkiewsky, Jakobson, Barthes, Derrida, Todorov
De Greimas, Fodor, Chao, Lacan et caterva
Libera nos, Domine*

Resumo

Este trabalho analisa o papel do professor na tomada da palavra pelo aluno em sala de aula de língua inglesa. Trata-se de uma análise enunciativo-discursiva das interlocuções entre os sujeitos - alunos de uma turma do estágio intermediário e sua professora. Para a construção dos dados deste estudo foram realizadas filmagens das aulas ao longo de aproximadamente dois meses em uma escola de idiomas localizada no interior de São Paulo.

Nas concepções atuais de ensino de língua estrangeira espera-se que os alunos exerçam suas habilidades orais na língua em estudo, tomem a palavra. Este objetivo dirige o encaminhamento do discurso do professor nas aulas. Neste estudo voltei-me para o papel do professor como mediador importante na aquisição do conhecimento pelos alunos e, ainda, como aquele que promove ao aluno o lugar de interlocutor no espaço institucional de aquisição de conhecimento, a sala de aula.

Assumi nesta investigação um olhar norteado pela abordagem histórico-cultural, o que significa compreender os sujeitos como seres sociais, que se constituem na relação com outros indivíduos, em contextos histórico-culturais determinados. Esta abordagem situa a constituição do psiquismo no terreno da cultura, nas interações sociais mediadas pela linguagem. Por me valer desta abordagem teórico-metodológica, diálogo fundamentalmente com Vygotsky, em sua teoria psicológica historicamente fundamentada e com Bakhtin, em sua teoria enunciativa de linguagem.

As análises mostram que o discurso da professora enquanto moldado em um formato discursivo tipicamente escolar, como o esquema pergunta-resposta, por exemplo, não alcança seu objetivo, não confere ao aluno um espaço para uma participação oral significativa. Movimentos em seu discurso, porém, quando a professora toma parte no diálogo, devolve a palavra ao seu interlocutor, participa com sua opinião, com suas histórias, promove uma mudança qualitativa nos discursos dos alunos. Estes deixam o posto de colaboradores do discurso escolar para tomar a palavra, opinar, argumentar, compartilhar experiências. Vemos que a professora tem papel mediador fundamental no processo da tomada da palavra pelo aluno. Com a sua participação e colaboração, os diálogos vão sendo construídos em sala de aula e quando por ela não é propiciado o espaço para as interlocuções dos alunos, estas não acontecem.

Palavras-chave: enunciação em língua inglesa; medição do professor; análise enunciativa.

Abstract

The aim of this work is to analyze the role of the teacher in the students' oral participation, in English as a second language classes. The study carries out an enunciative-discursive analysis of the discursive dynamics in the classroom. The data was collected during classroom interactions in an English course for a group of intermediate students. The classes were video-recorded, during two months, and analyzed afterwards. The study took place in an English school in the state of São Paulo.

The currently recognized approaches, that are generally accepted norms in the field, imply that students ultimately have to use the language, productively. This goal is sought by the teacher and guides her speech during the classes. In this work I look at the teacher's mediation in the students' process of building knowledge. Also, I see the teacher as the one who can provide to the students their own place of enunciation in the classroom.

Following the cultural and historical approach, where the knowledge is built through social mediation and where meanings/senses are produced within social situations, the discussion is based mainly on Vygotsky's studies and on the bakhtinian concept of language.

The data analysis indicates that while the discursive dynamics in the classroom follows a teacher-centered format, based on a 'question and answer' strategy, there isn't effective oral participation of her students. On the other hand, when the teacher engages herself in a dialog with the students, listens to their answers and replies to them, in a non-mechanical way and shares opinions and experiences, the students feel invited to do the same. We can verify that the teacher has a major role in the students' oral production. Her participation and collaboration helps students to build their speech. The interaction among them occurs when the teacher conceives the language as a fluid event, enmeshed in the discursive dynamics in the classroom, where language is transformed, created, where meanings/senses are produced.

Key words: student's oral participation; teacher's role; discursive analysis.

Sumário

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO I - O cenário de ensino e aprendizagem de língua inglesa | 16 |
| 1.1 Possibilidades percebidas na teoria e na prática | 16 |
| 1.2 A Abordagem Comunicativa | 18 |
| 1.3 Outras considerações sobre a Abordagem Comunicativa | 22 |
| CAPÍTULO II - A fundamentação teórica | 26 |
| 2.1 Configuração do objetivo da pesquisa | 26 |
| 2.1.1 O processo discursivo | 27 |
| 2.1.2 Falar uma outra língua | 32 |
| 2.1.3 Objetivo da pesquisa | 34 |
| 2.2 O olhar teórico metodológico | 36 |
| 2.3 Contribuições do escopo teórico de Vygotsky | 39 |
| 2.3.1 O papel do outro na construção do conhecimento..... | 40 |
| 2.3.2 A palavra em contexto – seu significado e sentido..... | 42 |
| 2.3.3 A ligação entre intelecto e emoção | 44 |
| 2.4 Contribuições da teoria enunciativa de Bakhtin | 46 |
| 2.4.1 A língua em acontecimento | 48 |
| 2.4.2 A constituição discursiva | 50 |
| CAPÍTULO III - O percurso da pesquisa | 52 |
| 3.1 Abordagem metodológica | 52 |
| 3.2 Os Procedimentos e os Sujeitos | 54 |
| 3.2.1 Os alunos | 54 |
| 3.2.2 A professora | 55 |
| CAPÍTULO IV - Os episódios e as análises | 58 |
| 4.1 Bloco I – Da “escolarização” dos discursos | 61 |
| 4.2 Bloco II – Das oportunidades de fala | 73 |
| 4.3 Bloco III – Dos movimentos dos interlocutores | 81 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 91 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 96 |

Apresentação

*Um professor tem uma história de vida, é um ator social,
tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade,
uma cultura, ou mesmo culturas, e seu pensamento
e ações carregam as marcas dos contextos
nos quais se inserem.
Tardif*

Neste momento, quando me proponho a enredar minha história com a educação, com a língua inglesa e justificar o que me trouxe à realização deste empreendimento de estudo, nesta universidade e neste programa, penso que a imprevisibilidade e a complexidade fazem parte do meu percurso de aprendizagem, o que esta breve narrativa talvez deixe um pouco entrever, dado os diversos componentes e agentes que interferiram e (re)direcionaram o caminho.

A escola sempre me foi um ambiente familiar, lugar de produção e arte (participava das festas cívicas, recitava poesias, escrevia boas redações) e posteriormente, em menor grau de intimidade, a faculdade ocupou este lugar de produtividade artística (cursei Publicidade e Propaganda).

Naquele contexto, iniciei um curso particular de inglês, pois era extremamente importante que eu dominasse o idioma para me apresentar ao mercado de trabalho. A língua inglesa entra, então, com ares de prioridade em minha história, tanto assim que ao término da faculdade embarquei em uma temporada de sete meses divididos entre Boston e São Francisco dedicados ao aprimoramento do inglês. Ao retornar ao Brasil, no entanto, todas as minhas expectativas de uma carreira glamourosa e bem sucedida se tornaram dúvidas, as idealizações de outrora se converteram em receios quanto a minha vida profissional e eu não me enquadrava mais em minha própria escolha.

Ser professora não estava previsto até então, porém, como dito por Edgar Morin, a educação deveria preparar os alunos para viverem a incerteza, pois foi exatamente o que vivenciei ao entrar em uma escola de idiomas, com um currículo na mão, me oferecendo para um ‘trabalho temporário’ de professora de inglês. Após alguns testes e pouca espera, fui aprovada: “É professora, parabéns!”

Principiei naquele momento uma busca infinda por um aprender a ensinar que tem se desenvolvido graças à aproximação com os alunos e aos mestres que passaram por mim ao longo de uma vida e me serviram de modelos. Iniciei um trabalho novo e exigente, o de planejar, construir, desconstruir e adaptar os planos de aula que recebia das mãos de um

coordenador pedagógico muito prático que orientava: “Olhe, você dá mais ou menos duas páginas por aula e tenha sempre uma atividade na manga, pois cada turma é uma turma, os alunos são diferentes”. Sem muita demora, compreendi que havia algo de certo nestas palavras. Stenhouse nos diz que

[...] cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares [...] e essa atenção à singularidade dos casos que os professores enfrentam nos faz rejeitar toda pretensão teórica em educação concebida como determinação de técnicas para aplicar na sala de aula. (1985, apud Contreras, 2002)

Muitas eram as perguntas que rondavam a minha prática. Estas ora me perturbavam, parecendo apenas transparecer a minha insegurança, ora me impulsionavam para frente, para a investigação, para a inovação, que por vezes dava certo.

Este início, no entanto, data de dez anos atrás. O temporário foi se definindo como certo e as perguntas permanecem muitas. Quando em 2005 assumi a coordenação pedagógica da escola, assumi também um papel de orientadora e os questionamentos dos professores urgiam por respostas, o que me incitou a buscar um estudo mais consistente na área de educação. O olhar teórico estava me fazendo falta, minha prática demandava por um olhar norteado que pudesse fundamentá-la e transformá-la.

Uma vez que os cursos voltados ao aperfeiçoamento da língua inglesa, à elaboração e execução de atividades em sala de aula e as provas de proficiências nesta língua mostraram-se insuficientes para dar conta de acontecimentos que me acometiam em minha prática de professora de inglês e de coordenadora pedagógica, ingressei como aluna especial em uma disciplina do PPGE da UNIMEP. A disciplina “Necessidades Formativas de Professores”, ministrada pela Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler me abriu horizontes ao contemplar epistemologias da prática adversas como a racionalidade técnica e a racionalidade prática, e o professor como um profissional reflexivo, muito além do especialista, aplicador de técnicas e detentor de conhecimento. Onde me contextualizava neste novo território que eu acabava de vislumbrar?

No semestre seguinte, na disciplina “Educação e Interação Social” sob regência da Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes, fui apresentada, com toda a propriedade, a autores como Vygotsky e Bakhtin que concebem o sujeito como um ser social, que produz e vive de sua produção cultural, produtor de linguagem e que por meio desta se transforma e transforma o outro, ampliando imensamente a minha visão acerca de como compreendia, até então, minha atuação como professora de uma língua estrangeira.

Era este o contexto, de férteis discussões e construção de conhecimento, que poderia contribuir positivamente para minha constituição, conseqüentemente para a minha prática e a de outros professores. Entrei, então, com meu projeto no mestrado. Sentia a alegria, a ansiedade e o receio de ter adentrado em um lugar desconhecido e de revolver algumas de minhas convicções bem estabelecidas. Com as discussões essenciais no núcleo de formação de professores, as contribuições da disciplina “Tópico Especiais em Formação de Professores” ministrada por minha orientadora Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz, sua orientação, interlocução, disposição e ensino, o objeto de meu estudo foi tomando a forma que aqui se apresenta.

O objetivo do estudo consiste na análise das interlocuções em sala de aula de língua inglesa, ocorrentes entre professor e alunos, com o propósito de problematizar o papel do professor na ‘tomada da palavra’ pelo aluno na língua que estudam. Os dados foram coletados em uma escola de idiomas localizada no interior de São Paulo em uma turma composta por cinco alunos.

Chama-me agora a responsabilidade, depois de cuidadosamente elaborar o problema da investigação, ficar frente a frente com ele e amparada pelo arcabouço teórico estudá-lo e analisá-lo com o apreço que este merece e o é exigido pela academia.

A empreitada investigativa impõe questões éticas e estéticas das quais há de se dar conta. Sobral (2008, p. 115) discorre sobre a questão da ética, da estética e da pesquisa em ciências humanas com referencial em Mikhail Bakhtin e explica que os primórdios de toda pesquisa implica um conhecimento e um desconhecimento, o desconhecimento se refere ao que o pesquisador não percebe a princípio, “aspectos do objeto que não se dão imediatamente ao olhar.” Neste esteio, continua Sobral, o papel do pesquisador é ter claro o que procura e ter em mente que a busca pode conduzi-lo a algo insuspeitado, já que não pode o pesquisador moldar o objeto ao método que escolheu ou ainda aos interesses da pesquisa. Eticamente, o pesquisador deve promover revisões da teoria e do método caso eles não possam dar conta do objeto e, caso este revele algo que o pesquisador não concorde, também é ético que o pesquisador reconheça e mantenha o resultado, “o pesquisador não nega, naturalmente sua inserção social e histórica, mas tem obrigação de manter com relação a ela e ao seu objeto (que podem ser ‘sujeitos’!) uma atitude exotópica” (Sobral, 2008, p. 116).

A exotopia na obra de Bakhtin se refere ao princípio de que apenas o olhar do outro pode nos dar acabamento e vice versa. A visão completa de mim mesmo, só o olhar do outro pode construir a partir do lugar exterior, que permite que se veja do sujeito algo que ao

próprio sujeito não é possível ver. Segundo Amorim (2006, p. 98), este conceito faz-se importante para o trabalho de pesquisa em ciências humanas, na qual deve ser preservado seu caráter dialógico, de maneira que o texto do pesquisador não pode sobrepor-se ao texto do sujeito e o sujeito pesquisado não pode fazer com que o texto do pesquisador desapareça, “como se esse se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado”. Continua a autora que “o pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-cultural, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver” (Amorim, 2006, p. 100).

Eis a responsabilidade ética da qual o pesquisador não pode fugir, ainda que caiam por terra todas as suas expectativas primeiras durante o andamento ou no resultado da pesquisa, o mesmo deve ser honrado e revelado.

Doravante, é chegado o momento da articulação do todo, a contribuição da teoria e os dados construídos devem dialogar via análises do pesquisador no intento de atender aos objetivos propostos e contribuir para a ampliação do conhecimento dentro da área do estudo.

Chega então, a hora do estético,

[...] um estético que combina o teórico e o ético na construção de um novo objeto: “o texto da pesquisa”, com todos os seus “constrangimentos” como diz Marília Amorim, com todas as frustrações dos possíveis irrealizados e dos possíveis que sempre deixam a desejar. (Sobral, 2008, p. 116)

Dentro dos possíveis (ir)realizados, a razão de ser do presente texto é somar às pesquisas da área da educação um olhar ao ensino/ aprendizagem de línguas que aprofunde e colabore com o que já é de conhecimento sobre as interações discursivas estabelecidas em sala de aula de língua estrangeira.

Este texto se estrutura em quatro *Capítulos*, além da *Apresentação* e das *Referências Bibliográficas*. No *Capítulo I*, com o intuito de contextualizar o estudo e justificar a relevância da pesquisa, desenvolvo uma breve incursão nos estudos realizados no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Discorro sobre a Abordagem Comunicativa, um referencial de ensino de língua estrangeira, cujos pressupostos conceituais e práticos têm sido disseminados largamente na área. Procuo aclarar o conceito de linguagem subjacente a esta abordagem.

No *Capítulo II*, busco conceitos que ajudem a pensar o processo da comunicação discursiva e os discursos na língua estrangeira chegando à configuração do problema da pesquisa. No trajeto percorrido neste capítulo, posiciono-me quanto à visão de aprendizagem de línguas estrangeiras e linguagem assumida neste estudo.

Este capítulo ainda traz o referencial teórico-metodológico que norteia esta investigação, baseado na psicologia histórico-cultural de Vygotsky e na abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin. Percorro por importantes contribuições presente em suas obras.

No *Capítulo III* trago a abordagem metodológica e os procedimentos utilizados para construir os dados. Apresento também os sujeitos da pesquisa dentro das especificidades do contexto em que se inserem.

No *Capítulo IV* apresento os episódios e as análises. As análises são realizadas em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Os episódios foram agrupados em blocos temáticos que permitissem análises mais dirigidas e adensadas dentro do que é proposto em cada um deles.

Neste empreendimento acadêmico, inaugurando um novo momento em minha trajetória pessoal e profissional, deparei-me com um objeto de estudo familiar e ao mesmo tempo totalmente novo, a sala de aula de língua inglesa. Ao fazer deste evento um problema de pesquisa um novo olhar foi-se construindo, paradigmas foram quebrados possibilitando um irreversível engrandecimento teórico e prático, além do enriquecimento de meu pensamento enquanto pesquisadora. Escrever é perigoso. “Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar” (Clarice Lispector, *Um sopro de vida*, p. 13).

Capítulo I - O cenário de ensino e aprendizagem de língua inglesa

1.1 Possibilidades percebidas na teoria e na prática

A partir de levantamento de pesquisas recentes desenvolvidas no âmbito de ensino-aprendizagem de língua inglesa, pude observar que os estudos tendem a olhar para as relações estabelecidas entre professor, aprendizes e objeto de estudo (língua inglesa), superando a visão dicotômica corpo/ mente, afeto/cognição, contemplando o ser humano em sua totalidade. Neste sentido, pesquisadores consideram as representações e as crenças, as motivações e os desejos dos participantes da pesquisa como parte importante do processo, compreendendo que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira tem a ver com a convivência, com um estar junto com outros seres humanos, entrelaçando emoção com razão (Aragão, 2007).

Douglas Brown (2000), estudioso e atuante na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, clama que o aprendizado desta envolve o aprendiz como um todo, o qual luta para alcançar, além dos limites de sua língua, uma nova língua, uma nova maneira de pensar, sentir e agir. E complementa que são necessários um comprometimento e envolvimento total do aprendiz, cujos esforços físico, intelectual e emocional são requeridos para se comunicar em outra língua.

A língua é um meio de vida, nos diz Brown, a fundação do nosso ser e, sendo assim, interage simultaneamente com pensamento e sentimento.

Estudos constataam que *falar* o idioma é o que deseja a grande maioria dos alunos que estudam o inglês e que estes identificam a aprendizagem da língua com a fala e com a compreensão oral. Paiva (2007, s.p.) em pesquisa realizada com estudantes da língua inglesa sobre suas histórias de aprendizagem, observa: “*Nenhum narrador menciona a intenção de aprender a ler no idioma que estuda, por exemplo, mas de falar a língua*”. Em pesquisa com alunos de um curso de letras português/inglês, sobre suas crenças acerca da dimensão e importância da competência oral em língua inglesa, conduzida por Luciana Malatér (2007), um dos sujeitos da pesquisa declara: “[...] *quem nunca sonhou falar inglês?*”.

Também em um curso de letras, a pesquisa de Aragão (2007) trabalhou com representações dos alunos, através de desenhos e comentários sobre como se sentiriam ao

falar inglês com fluência. Uma das alunas desenhou a si mesma em uma ilha, uma imagem serena e confortável, e comentou: *“Pois é, eu vendo o pôr do sol, olha que bonitinho. Eu me sentiria muuuuito tranqüila, sabe? Se eu falasse o inglês com fluência... assim... pra mim ia ser tudo muuuuito mais fácil! Sabe? Eu ia ficar muito mais calma.”* Outra aluna do mesmo estudo argumentou que falar inglês com fluência seria como *“vestir a capa de um rei”*: *“[...] pra mim o inglês e como me sentiria falando inglês com fluência a dona do poder, não é?”*

Parece que sim. Tendemos a associar o falar inglês com status. Atualmente, o prestígio da língua inglesa em nosso país, devido à sua posição hegemônica no mundo, impõe uma “urgência” no aprendizado desta, o que culmina, segundo Zacchi (2007) em duas tendências dominantes e aparentemente opostas: de um lado, a idealização, de outro, a rejeição do inglês, observadas pelo pesquisador tanto nos alunos, quanto nos professores. Barcelos (2007), investigando as crenças de alunos de inglês, recorrentes no contexto brasileiro, encontra, entre outras, a crença de que é preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira. Em relação a essa questão, Brown (2000) pondera que a pronúncia não pode ser considerada o critério mais importante na aquisição de uma segunda língua, considerando que há aqueles que têm pronúncia não muito proficiente, porém dominam a língua e apresentam magnífica fluência.

Ao longo de dez anos como professora e coordenadora de uma escola de inglês, em minha prática diária, não é difícil constatar o incomensurável valor que os alunos atribuem às habilidades orais, ao “falar inglês”. Informalmente, conversando com alunos iniciantes e veteranos constata-se que é objetivo quase que comum a todos a *conquista* da fluência, como aquilo que falta, a meta almejada.

A tomada da palavra em outra língua dentro da sala de aula, porém, não é consoante com os objetivos do aprendiz, como expressado pelos professores em nossas reuniões: *“Não consigo fazer com que eles falem. Mudei algumas coisas para ver se melhora”* ou ainda: *“Eles não falam inglês! Não sei como chegaram até aqui e o que posso fazer.”* (desabafo de uma professora de turma de nível intermediário). Esses tipos de depoimentos demonstram o sentimento de responsabilidade do professor quanto ao desempenho oral de seus alunos e que estes interferem de maneira a estimular a participação oral em sala de aula.

O que acontece, então, na sala de aula de língua inglesa, as limitações e os sucessos vivenciados pelos alunos na expressão oral em língua inglesa e, ainda, as intervenções do professor como intermediador deste processo constituem-se, para mim, questões intrigantes e interessantes, que movimentam esta pesquisa.

1.2 A Abordagem Comunicativa

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, a abordagem comunicativa é, hoje, amplamente difundida entre as escolas, sejam elas públicas, particulares ou institutos de idiomas.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de língua estrangeira, por exemplo, privilegiam, em sua elaboração, a abordagem comunicativa de ensino, evocam a importância do aprendizado de todas as habilidades da língua (ler, escrever, falar e ouvir) e anunciam, como objetivo do ensino, habilitar o aluno a compreender e a se comunicar na língua estudada nas mais diversas situações:

O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na **função comunicativa** por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. [...] Ainda que em situação de simulação, a mobilização de competências e habilidades para atividades de uso do idioma – ler manuais de instrução, resolver questões de vestibular, solicitar e fornecer informações, entender uma letra de música, interpretar um anúncio de emprego, traduzir um texto, escrever um bilhete, redigir um e-mail, entre outras – deve ocorrer por meio de procedimentos intencionais de sala de aula.

(PCNEM. Fonte: Portal do MEC)

Almeida Filho (2009) evoca que o movimento comunicativo foi inaugurado no Brasil precisamente em outubro de 1978 com a realização do evento científico-profissional: “Seminário Nacional sobre o Ensino Comunicativo de Línguas” na Universidade Federal de Santa Catarina. Este foi um marco importante por tratar-se do primeiro evento acadêmico nacional dedicado à abordagem comunicativa, propondo-a como novo pressuposto no ensino-aprendizagem de línguas. Autores como Brian Abbs, autor da primeira série didática baseada em funções comunicativas e Almeida Filho combatiam publicamente as idéias estruturalistas do método audiolingual predominante no contexto nacional.

Num contexto mais amplo, a abordagem comunicativa (*Communicative Language Teaching* ou *The Communicative Approach*) foi se constituindo a partir de várias contribuições, a muitas mãos. Contra o automatismo perseguido pelo Método Audiolingual de ensino de línguas, anterior ao Movimento Comunicativo e que teve como suporte a psicologia behaviorista, novos estudos surgiram, a partir da década de 60, trazendo contribuições para uma mudança na visão de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Uma nova abordagem de ensino neste campo começava a ser delineada. A começar por Noam Chomsky (1957), lingüísta e filósofo americano, que tecia críticas à posição behaviorista frente à aprendizagem e acreditava ser o conhecimento lingüístico a competência do falante, mesmo que este não tenha consciência deste conhecimento. Em sua concepção, a linguagem é uma capacidade humana natural, inata, ou seja, a capacidade para produzir e estruturar frases é parte do patrimônio genético dos seres humanos, porém, não temos consciência desses princípios estruturais. As críticas deste lingüísta ao behaviorismo, bem como a difusão de suas ideais concernentes à competência lingüística em oposição à atuação lingüística, incentivara o surgimento de diversos estudos no campo da aquisição de línguas estrangeiras, incluindo reformulações de sua própria teoria (Santos, 2004).

Posteriormente, um crítico de Chomsky, Dell Hymes (1972) antropólogo e lingüísta americano, elaborou o conceito de competência comunicativa, sugerindo que além do domínio das estruturas lingüísticas, o falante de uma língua deve ser capaz de comunicar-se de maneira apropriada, deve saber como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Neste sentido, o falante deve ser capaz de produzir enunciados plausíveis e adequados ao contexto, viáveis em termos de processamento cognitivo, respeitando limitações de memória, por exemplo (Paiva, 2005).

Assim,

Hymes (1972), indo de encontro ao conceito de *competência lingüística* de Chomsky, formulou o conceito de *competência comunicativa*, o qual subverte a visão de língua como estrutura abstrata a ser analisada e aprendida em si mesma, e propõe a idéia de língua como fenômeno social, necessariamente dependente de contexto, a qual é reflexo da comunidade de fala que a usa. (Santos, 2004, p. 142)

O conceito de competência comunicativa estremeceu o paradigma teórico e metodológico de ensino de línguas estrangeira da época e, conforme avalia Santos (2004, p. 144), também de outros campos das ciências da linguagem, como a lingüística textual, a análise do discurso e a pragmática, apenas para citar alguns que tiveram que repensar as visões de língua e linguagem nas quais se embasavam, na direção de “abarcando o sentido da língua como algo mais além da estrutura”.

Canale e Swain (1980) reelaboraram o conceito de competência comunicativa, partindo da idéia original de Hymes, estabeleceram quatro dimensões da competência comunicativa. São elas: *a gramatical*, que consiste no domínio do sistema lingüístico em termos de regras e uso; *a sociolingüística* que é a habilidade de usar a língua de forma adequada ao contexto; *a discursiva*, a habilidade de combinar forma e conteúdo de forma

coerente e, por fim, *a estratégica*, a habilidade para superar limitações na produção lingüística e resolver problemas de comunicação (Paiva, 2005).

Vários outros estudiosos influenciaram a então nova abordagem, Wilkins (1976) e Widdowson (1978) na lingüística aplicada, além de contribuições da área da psicologia que, segundo Paiva (2005), influenciaram e continuam influenciando a abordagem comunicativa, dentre outros, Piaget (1954, 1970) com o conceito de construtivismo e a epistemologia genética, Vygostky (1993, 2007) e o sócio-interacionismo.

Douglas Brown (2001) aponta que no final dos anos 80 e início dos anos 90 acompanhou-se o desenvolvimento de abordagens de ensino de línguas com ênfase fundamentalmente nas propriedades comunicativas da língua.

No cenário proposto por princípios da abordagem comunicativa, as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Os exercícios fundados na memorização e repetição de estruturas deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos, onde, portanto, o aluno tem maiores possibilidades de exercer suas habilidades orais na língua alvo (Martins Cestaro, 1999). A fluência tem primazia sobre a precisão, o significado sobre a forma, de maneira que o aluno tem como estímulo maior manter-se no fluxo da comunicação na língua estudada. Com a proposta comunicativa, onde tentativas de comunicar-se são esperadas dos alunos desde os primeiros momentos, mudanças na estrutura da aula e no papel do professor estabeleceram-se.

Professores passaram de dirigentes a orientadores, com a introdução de trabalhos em pares ou pequenos grupos simultâneos para a realização de atividades comunicativas, centrando assim o ensino no aluno (Almeida Filho e Barbirato, 2000), o qual torna-se, em consequência, mais autônomo e pró-ativo.

Contextualização, atividades que engajem o aluno em situações autênticas de comunicação e recursos variados (material autêntico na língua estudada, por exemplo) são componentes fundantes de uma aula comunicativa. Outro componente essencial é a interação, desde o princípio, do aluno com seus pares e com o professor.

Se ao aluno compete um papel de maior independência e responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, ao professor cabe tarefa igualmente desafiadora. Almeida Filho (2001, p. 20) descreve as competências de um professor comunicativo:

Competência implícita (que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender língua(s) que vivemos), competência teórica (corpo de conhecimentos que podemos enunciar), competência aplicada (o ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos), competência lingüístico-comunicativa (a língua que se sabe e se pode usar) e a competência profissional (nosso reconhecimento do valor de ser professor

de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros e as ações correspondentes).

Em relação a métodos anteriores de ensino de língua estrangeira, em uma sala de aula comunicativa o professor além de ser conhecedor da gramática e das formas da língua, deve ser igualmente proficiente na oralidade desta.

Também Brown (2001, p. 42), quando traça um panorama histórico dos métodos, metodologias e abordagens no ensino de inglês, reflete sobre a tarefa do professor na abordagem comunicativa:

Estamos equipando nossos alunos com ferramentas para que produzam de maneira não ensaiada 'no mundo', quando saem do útero da sala de aula. Estamos preocupados em como propiciar um aprendizado para toda vida para nossos alunos, não apenas para atividades imediatas em sala de aula.¹

Ao aluno então, para este autor, cabe fazer uso da língua alvo produtiva e receptivamente dentro e fora da sala de aula. Dos alunos espera-se a participação ativa nas atividades comunicativas propostas pelo professor, utilizando a língua alvo para expressar suas idéias e opiniões. O aluno ocupa lugar central em uma aula comunicativa, é, portanto, um interlocutor importante, cuja participação colabora para o andamento das atividades e influencia a aprendizagem dos outros alunos.

Para Oliveira (2006), na abordagem comunicativa, há um compartilhamento de responsabilidades dentro do processo de ensino-aprendizagem, onde a figura do professor como detentor absoluto do conhecimento desaparece e dá lugar a vários atores que se ajudam e aprendem juntos.

A língua materna dentro desta abordagem não é proibida, mas como observa Terra (2009), tolerada. É aceitável o uso, desde que de maneira criteriosa, da língua materna, apenas quando necessário, bem como este é o caso da tradução, viável quando avaliado que o aluno possa ser efetivamente beneficiado por esta (Finocchio & Brumfit, 1983 apud Brown, 2001).

¹ Minha tradução, bem como este será o caso de outras citações presentes neste trabalho, quando a obra constar referida em inglês na bibliografia.

1.3 Outras considerações sobre a Abordagem Comunicativa

Abordagem comunicativa é um termo amplo, que abarca diferentes interpretações e aplicações igualmente diferentes em sala de aula. O pressuposto, no entanto, é comum: engajar o aprendiz no fluxo da comunicação na língua estudada. Santos (2004, p. 145) lembra que o comunicativismo, ao longo dos anos, foi acrescido de inúmeras contribuições e reformulações teóricas, porém, mantendo algumas diretrizes comuns, o que possibilitou reunir “sob um mesmo paradigma, uma multiplicidade de métodos e procedimentos pedagógicos para o ensino –aprendizagem de língua estrangeira”.

Esta abordagem, ainda que ocupe status quase unânime em seu âmbito, também carrega críticas e inspira atenção em alguns de seus aspectos práticos em sala de aula como veremos.

Michael Swan, escritor especializado na área de ensino da língua inglesa, em seu reconhecido artigo “*A Critical Look at the Communicative Approach*”, publicado em 1985, critica a chamada “revolução comunicativa”, o que trata como um exagero, já que defende que esta abordagem apresenta limitações importantes e também que os métodos anteriores de ensino de língua estrangeira permaneciam não de todo ineficazes.

Vários conceitos que embasam os fundamentos teóricos da abordagem comunicativa são questionados por ele. Em sua opinião, confusões teóricas presentes nos pilares desta abordagem tais como: uso *versus* forma e função *versus* estrutura, podem levar a uma prática ineficiente, ignorando prioridades e desperdiçando o tempo com atividades irrelevantes.

Swan aponta para a questão da preocupação demasiada em ensinar o uso apropriado de determinado discurso em determinada situação, ou seja, o que se diz é tão importante quanto como e em que contexto se diz. Swan rebate que mais do que simples atividades práticas o aluno precisa de acesso a vocabulário, o que resolveria o problema da comunicação, pois o aluno em posse do vocabulário apropriado e de suas habilidades normais de comunicação na língua mãe teria o suficiente para obter sucesso na maioria das situações em que precisasse se comunicar.

Swan clama que esta abordagem toma o aluno por uma ‘tabula rasa’, ignorando que ele pode transferir de sua língua mãe habilidades comunicativas e, sendo assim, lança mão de estratégias de comunicação desnecessárias, tais como adivinhações (*guessing*), previsões (*prediction*) e excesso de funções (*functions*).

A gramática, expõe este autor, não ficou mais fácil de ensinar por conta da “revolução comunicativa”. Ele justifica que pontos gramaticais complicados não podem ser compreendidos de maneira nocional, como apresentados na abordagem comunicativa: “os professores experientes geralmente preferem isolar e praticar diferentes estruturas antes de combiná-las com outras em um exercício de comunicação real. E eles têm ótimas razões para fazê-lo” (1985, p. 78). Swan defende que é necessário um estudo isolado de pontos gramaticais antes de se fazer “coisas interessantes” com eles.

Algumas atividades em uma aula comunicativa, na ânsia de promoverem uma situação real de comunicação, propõem situações em que há troca de informação, porém não apresentam realidade alguma. Swan (1985, p. 84) destaca que as situações propostas nas atividades em sala de aula deveriam ser de alguma relevância e interesse para os alunos:

Se (para citar um exemplo familiar) eu der a um aluno um papel contendo os horários do trem de Manchester para Liverpool, somente para que ele passe esta informação para outro aluno que não está em Manchester e não deseja ir para Liverpool, então talvez estejamos ainda distantes da comunicação genuína.

Swan concorda que dentro da sala de aula não é tarefa fácil atingir a espontaneidade e conversar com naturalidade, porém, também avalia que há maneiras mais interessantes e próximas de uma situação real que podem compor uma atividade, sem impor uma situação tão fora da realidade dos alunos. Assim sugere:

Cada indivíduo em uma sala de aula já possui um vasto repertório próprio de conhecimento, opiniões e experiência; e cada indivíduo tem uma imaginação, a qual é capaz de criar cenários inteiros em apenas um instante. (1985, pg.85)

Brown (2001) também levanta algumas precauções a serem tomadas dentro da abordagem comunicativa, sendo importante: evitar o uso excessivo de atividades tais como representações (role-plays) artificializadas em sala de aula, bem como optar pela exclusão radical de exercícios monitorados e explicações gramaticais, entre outras estratégias.

Outro recurso característico da abordagem comunicativa que causa controvérsia é o uso de materiais autênticos. Neste sentido Swan argumenta que a sensação preponderante dentre os professores é a de que usar outro material, senão o autêntico, é artificial. No entanto, para ele, não há nada de errado com o professor que prepara e escreve seu material, desde que este prime pela qualidade do trabalho, e continua afirmando que o ideal é a utilização de ambos os materiais, já que o material autêntico proporciona ao aluno o envolvimento com a língua em uso.

Segundo Williams (apud Swan, 1985), o texto autêntico pode, se muito complexo, ao invés de ajudar o aluno a compreender um assunto, forçá-lo a focar no aspecto estrutural, o que vai de encontro aos objetivos propostos na abordagem comunicativa.

Sobre este quesito, Paiva (1996, s.p.) argumenta:

[...] os textos autênticos das abordagens comunicativas, muitas vezes, não fazem nenhum sentido para aprendizes brasileiros. Como exemplo, cito os mapas de localidades estrangeiras que nunca foram e, provavelmente, nunca serão visitadas por aprendizes brasileiros. É importante também observar que as versões radicais das abordagens comunicativas, pelo menos entre nós, não tiveram muita acolhida e que os materiais didáticos que fazem mais sucesso continuam a apresentar algumas características estruturais.

Características da abordagem comunicativa (diálogos não memorizados, contextualização, aprendizado do sistema lingüístico através de situações comunicativas, variedade de materiais, inclusive os autênticos, entre outros elementos) tornam difícil para um professor, não muito proficiente na segunda língua, ensiná-la (Brown, 2001). Suprimida as repetições, diálogos ensaiados e discussões na língua mãe sobre regras gramaticais, o professor tem em cena uma aula menos previsível onde não há como antecipar as especificidades da língua que podem emergir. As dificuldades para o professor nesta abordagem, além de seu desempenho comunicativo na língua alvo, suas tradições de ensino já arraigadas, muitas vezes constituídas por métodos da abordagem gramatical, levam-no a se opor a situações de inovação que o deixem inseguro em sua prática (Almeida Filho, 2001).

Considerando as discussões realizadas, até este ponto, sobre os procedimentos adotados em sala de aula, os modos de agir esperados dos alunos e professores e os questionamentos de fundamentos da abordagem comunicativa, Howatt & Widdowson (2004 apud Borges, 2009) pontuam que dentre as questões não resolvidas desde o início do chamado movimento comunicativo, a mais séria é a ausência de uma teoria de aprendizagem coerente. Neste sentido, Borges (2009, p. 161) afirma:

[...] no que se refere ao respaldo psicológico que subentende uma visão da natureza da aprendizagem, a área compreendida como ECL (ensino comunicativo de línguas) se limita apenas a refutar e a não desejar a visão behaviorista [...] ou neobehaviorista [...] e, às vezes, aproxima-se da visão sociointeracionista do psicólogo Lev Vygotsky, como ocorreu explicitamente na elaboração dos PCNs-LE [...]

A abordagem comunicativa, portanto, apesar de figurar-se como um complexo teórico inovador para o ensino de língua estrangeira e configurar mudanças importantes de postura e de princípios pedagógicos em sala de aula, sofre de uma falta de identidade no que

se refere à concepção de linguagem que a subjaz. Isto se reflete em consideráveis limitações conceituais e, principalmente, no âmbito da prática, à medida que veste a roupagem da língua em movimento, da interação entre os pares e da comunicação real, mas toma a língua (a exemplo de abordagens anteriores a esta) como uma ferramenta de comunicação, usada para cumprir tarefas e atingir objetivos. Santos (2004, p. 157) constata que decorridas quatro décadas do surgimento do movimento comunicativo, que deu início a uma nova era no âmbito de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ainda “observamos os ecos e rastros das abordagens centradas na forma, no estudo da gramática e na aprendizagem voltada para a repetição e treinamento de padrões e estruturas lingüísticas selecionadas previamente”.

Capítulo II – A fundamentação teórica

2.1 Configuração do objetivo da pesquisa

O professor que ensina na abordagem comunicativa se vê às voltas de princípios desta, tais quais: *eles (os alunos) aprendem a comunicar-se comunicando* (Almeida Filho e Barbirato, 2000), *o importante agora não é mais o que os estudantes sabem sobre o sistema lingüístico, mas o que eles podem fazer com essa linguagem do mundo real* (Venturini, 2007), e ainda: *os alunos de uma aula comunicativa devem utilizar a língua, produtivamente e receptivamente, em contextos não ensaiados, fora da sala de aula* (Brown, 2001).

Neste sentido, é possível afirmar que as atividades ‘dirigidas’, os diálogos ‘pré-moldados’, as realizações de tarefas, entre outras situações de comunicação propostas pelo professor em sala de aula oferecem condições para que o aluno ocupe o lugar de sujeito de seu discurso em inglês?

Como vimos, esta abordagem amplamente difundida e estabelecida, carece de uma concepção de linguagem que a embase, concepção que propicie o surgimento de práticas pedagógicas que lhe sejam coerentes. Enquanto isto, os professores continuam a se apoiar em uma concepção instrumental. Banks-Leite e Quast (no prelo), explicam no que acarreta este entendimento:

[...] ao conceber a língua como ferramenta, como algo utilitário [...] acaba, a nosso ver, situando-a fora do indivíduo, retirando dela seu papel fundamental na constituição da consciência e do sujeito. Ela (a língua) não atua facilitando algo; Ela constitui, cria, dá forma a esse algo; é sua essência.

Para discutir as interlocuções entre os sujeitos, faz-se importante entender o que é compreendido por diálogo neste estudo, por enunciação e discurso. O termo “tomar a palavra”, quando o emprego neste trabalho, quer dizer tomar parte no diálogo, um diálogo amplo, como evento da interação sociocultural, como espaço de vida da consciência socioideológica (Faraco, 2009, p.62), como reação do eu ao outro, à palavra do outro, “não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas” (Marchezan, 2006, p. 123).

Foi no aporte teórico do filósofo Bakhtin² que encontro sustentação para entender o processo discursivo, o diálogo, a comunicação.

Também foi importante, para a configuração do problema de pesquisa, trazer algumas contribuições de estudiosos da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Entre estes, autoras como Revuz e Serrani-Infante, ainda que de pontos de vista teóricos diferentes dos que fundam este trabalho (as autoras escrevem em uma linha da Análise do Discurso), abordam questões que me parecem pertinentes, por exemplo os meandros percorridos pelo aluno no aprendizado de língua estrangeira, como é considerada a língua materna neste processo, o ato de nomear o mundo em outra língua, dentre outros aspectos que vem sendo estudados.

Esses estudos me auxiliam a construir o objeto de estudo com um olhar para as interlocuções em sala de aula de língua estrangeira em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

2.1.1 O processo discursivo

Bakhtin (2006a), ao explicar sobre o processo da comunicação discursiva³, apresenta-o como um processo complexo e amplamente ativo, não podendo ser equivocadamente limitado a esquemas, chamados por ele de verdadeiras “ficções”, onde encontramos de um lado o falante – ativo - e do outro o ouvinte - receptor passivo do discurso.

O ouvinte, nos diz Bakhtin, ocupa uma posição ativa responsiva na comunicação, não estando relegado ao lugar inerte de mero receptor, pelo contrário, este percebe, compreende o discurso e já imediatamente dele “discorda ou concorda (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (2006a, p. 271).

² Mikhail M. Bakhtin se autodenominava um filósofo, um pensador como podemos constatar em um diálogo entre este autor e Victor D. Duvakin, parte de seis conversas que aconteceram entre 22 de fevereiro e 23 de março de 1973:

D: O senhor é mais um filósofo ou mais filólogo?

B: Filósofo, mais que filólogo. Filósofo. E assim fiquei até hoje. Sou um filósofo, sou um pensador.

(Ponzio, 2009 – Pós-fácil à edição brasileira)

³ Na acepção bakhtiniana a comunicação discursiva compreende enunciados orais e escritos.

Nos ensina Bakhtin:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (2006a, p. 271)

E mais adiante, complementa:

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial, preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). (2006a, p. 272)

O próprio falante, que usa de enunciados que antecederam aos seus, próprios e alheios, nos quais se baseia, com eles dialoga e os supõe conhecidos de seu ouvinte, esperando desde o princípio a compreensão ativa responsiva de seu interlocutor, espera “uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (2006a, p. 274). Todo enunciado é endereçado a alguém, prevê um destinatário⁴ (presente ou presumido, no caso das obras literárias) e se realiza ansiando por uma resposta. Na arquitetura dialógica de Bakhtin, todo e cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

O discurso para Bakhtin, só pode existir na forma dos enunciados concretos (real unidade da comunicação discursiva) dos sujeitos do discurso, desta forma, critica a definição de fala, a qual se divide em orações, por conseguinte em combinações de palavras e finalmente em sílabas. Salienta que o enunciado concreto e as relações estabelecidas entre as enunciações dos sujeitos do discurso não são passíveis de gramaticalização, como observa: “Uma enunciação como “Ah!”(réplica de um diálogo) não pode ser dividida em orações, combinações de palavras, sílabas” (2006a, p. 274).

Enfatiza este filósofo da linguagem que ao escolhermos determinada oração o fazemos pela premissa do enunciado inteiro, que aparece em nossa imaginação discursiva. Uma oração, enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de suscitar uma atitude responsiva, carece de um contexto para dotar-se desta capacidade e tornar-se um enunciado completo.

⁴ Bakhtin entende que todo enunciado se dirige a um interlocutor, o qual poderá variar “se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)” (2006b, p. 114), porém não há interlocutor abstrato. Mesmo o mundo interior, as reflexões de cada indivíduo, tem um auditório social próprio, bem estabelecido, com fronteiras definidas dentro de uma classe e de uma época.

As enunciações, enquanto unidades da comunicação discursiva, possuem peculiaridades estruturais comuns e apresentam limites precisos que são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Explica Bakhtin:

O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra do outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes (como sinal) de que a fala terminou. (2006a, p. 275)

Em um diálogo⁵ real, onde há alternância de enunciações, chamadas por Bakhtin de réplicas, que são interligadas, compreendem-se as relações de pergunta-resposta, afirmação-concordância, proposta-aceitação, entre outras relações que só são possíveis nas enunciações plenas dentro do processo da comunicação discursiva, processo este que compreende as enunciações dos diferentes falantes e que pressupõem outros enunciados de outros falantes (ausentes, palavras alheias, ecos de outros enunciados). Bakhtin (2006a, p. 300) ressalta a natureza dialógica de todo enunciado, que está voltado não só para seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele:

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião, sempre tem uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (na forma pessoal ou impessoal) e este não pode deixar de refletir-se no enunciado.

Também é uma peculiaridade do enunciado a sua conclusibilidade, a qual é um aspecto da alternância dos sujeitos e ocorre quando há a percepção de que o falante concluiu tudo o que queria dizer em dado momento e então, nos diz Bakhtin, há a possibilidade de ocuparmos em relação a este enunciado uma atitude responsiva. Para tanto, o enunciado precisa ser compreendido completamente e não no sentido de *língua* ou de *oração*.

⁵ Bakhtin (2006a, p. 275) considera o diálogo face a face, por sua precisão e simplicidade, a forma clássica da comunicação discursiva, onde é possível observar de maneira clara a alternância das enunciações dos sujeitos do discurso. A obra de Bakhtin, todavia, aponta para uma concepção ampla de diálogo, todo enunciado é ligado aos elos que o precedem e também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal, nos diz ele (2006a, p. 320). Segundo o princípio dialógico de Bakhtin (2006b, p. 98):

Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

A “*inteireza acabada do enunciado*” é definida para Bakhtin por três fatores que descrevo a seguir. Primeiramente, a *exaurabilidade* do objeto e do sentido do enunciado que pode, de um lado, ser quase totalmente plena, como por exemplo, nos pedidos e ordens e também em situações oficiais onde o elemento criativo é demasiado restrito ou, por outro lado, nos campos de criação, a exaurabilidade é muito relativa, um indício de completude apenas, que permita uma posição responsiva. O segundo fator que aponta a conclusibilidade do enunciado é a *intenção discursiva do falante*, de acordo com a forma como a sentimos, como a compreendemos e a interpretamos, determinamos a conclusibilidade do enunciado. A intenção discursiva do falante, por sua vez, “se realiza antes de tudo *na escolha de um certo gênero de discurso*” (Bakhtin, 2006a, p. 282). Os gêneros do discurso constituem o terceiro e mais importante elemento do enunciado. Tratam-se, como descreve o autor, de formas relativamente estáveis e normativas de nossos enunciados.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente sua existência. (Bakhtin, 2006a, p. 282)

Afirma Bakhtin que para a compreensão entre os interlocutores os gêneros do discurso são tão imprescindíveis quanto a forma da língua. Os gêneros discursivos, aliás, nos são apresentados muito antes de adentrarmos no estudo teórico da gramática, nos são dados “quase da mesma forma que nos é dada a língua materna” (Bakhtin, 2006a, p. 282), são formas comunicativas adquiridas nos processos interativos (Machado, 2008).

Quanto ao domínio dos gêneros do discurso, Bakhtin coloca que este assegura a comunicação nas diversas esferas da vida (esfera da comunicação cultural ou da comunicação cotidiana), enfatizando que apenas o domínio da língua não assegura esta mesma mobilidade ao discurso.

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2006a, p. 285)

O falante, ainda, na concepção bakhtiniana, tem com seu enunciado, uma relação subjetiva emocionalmente valorativa, não havendo nenhum enunciado que seja neutro, pois a palavra que se refere a uma realidade concreta em determinada situação concreta da comunicação discursiva viva, gera a centelha da expressão, processo de criação do enunciado.

Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhas à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extra-emocional. (Bakhtin, 2006a, p. 292)

Sendo assim, a palavra do outro e a minha palavra são expressivas dentro de um enunciado concreto, partem de uma realidade concreta, de uma situação real, de um círculo determinado, de determinada época, já que “em cada época e em todos os campos da vida e da atividade existem determinadas tradições, expressas e conservadas [...] em obras, enunciados, sentenças, etc.” (2006a, p. 194) e, por conta disto, Bakhtin reitera que nossa experiência discursiva individual se desenvolve na interação constante com o enunciado individual dos outros.

Assimilamos as formas da língua através de enunciações concretas, aprender a falar para Bakhtin significa aprender a construir enunciados, e então, adentramos no fenômeno social da interação verbal, onde a língua se realiza. Tomar a palavra não é meramente uma questão de aquisição de léxico e estruturas gramaticais, é uma tomada de posição. Trata-se da enunciação como ‘célula viva do falante’ e não como ‘célula morta da língua’, trata-se do ato de palavra, não como uma abstração, contemplado e pensado teoricamente, como objeto examinado de fora de um sujeito que desse não participa (Ponzio, 2010b).

Ocupamos, para Bakhtin, um lugar único, singular, irreptível e insubstituível, o qual nenhum outro ser humano pode ocupar e ao nos percebermos únicos⁶, dentro de nossa existência, não podemos nos eximir de nossa responsabilidade de ser, de se posicionar, responder a essa unicidade, agindo. Neste esteio, o ato da palavra também o é, para Bakhtin, responsável e singular, e segundo palavras de Ponzio (2010b, p. 32) vive na relação da

responsável participação de quem a assume como seu ato, e também, na responsável participação que essa já requer, na sua própria forma, no seu *dizer* além do conteúdo, do *dito*, daquele ao qual se dirige de modo único, irreptível, e insubstituível.

Vemos que o outro, a quem se dirige a minha palavra é parte integrante na constituição do meu dizer. Bakhtin sustenta que todo dizer é dialógico, uma vez que, em

⁶ A singularidade, a unicidade a que se refere Bakhtin não tem relação com o indivíduo associal, reduzido a uma entidade puramente biológica, tampouco com o indivíduo egoísta. Ponzio (2010a, p.22/ 23) explica:

Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí; não posso pensar, agir, desejar, sentir como se eu não fosse eu, [...] Mas ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí [...] na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar [...] Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetônica [...] Esses são: eu-para-mim, o-outro-para-mim, e eu-para-o-outro.

primeiro lugar, todo dizer é orientado para a resposta, espera uma réplica, também, todo dizer se orienta para o “já dito”, é uma réplica em menor ou maior grau, como nos diz Faraco (2009, p. 59) “não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva”. Também este autor, quando fala da dialogicidade do dizer em Bakhtin, formula que todo dizer é internamente dialogizado, é heterogeneamente constituído, uma articulação de múltiplas vozes.

Apropriamo-nos então das palavras dos outros. A apropriação lingüística, nos informa Ponzio (2009), é um processo que comporta desde a repetição da palavra alheia à sua reelaboração, que pode fazê-la soar diferente, concedê-la uma nova perspectiva ou ponto de vista, em qualquer que seja o caso, a palavra permanece, em parte, do outro. E como, então, vamos nos apropriando da palavra do outro no aprendizado da língua estrangeira?

No aprendizado de uma língua estrangeira, este processo não pode ser diferente. Bakhtin explica que o aprendiz deve familiarizar-se com cada forma da língua inserida em um contexto e situação concretos e sumariza:

Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável (2006b, p. 96).

2.1.2 Falar uma outra língua

Imersos na vicissitude da interação verbal, falamos a nossa língua, a língua materna. Ao longo de nossa existência, assimilamos os discursos, dentro das fronteiras de determinados grupos sociais e determinada época. Assim sendo, nossa enunciação em língua materna está vinculada à situação imediata vivenciada e ao meio social. Segundo Oliveira (2008), na sala de aula de língua estrangeira este vínculo precisa ser construído paulatinamente, através da integração dos participantes, uma vez que o aprendiz encontra-se distanciado do fluxo da comunicação verbal na língua estrangeira. Falar uma outra língua pode causar desconforto para o aprendiz, se observarmos que, de maneira distinta da língua materna, este ainda não é capaz de construir irrestritamente enunciados situando-os às condições concretas de enunciação.

A experiência única do aprendizado de uma língua estrangeira também se apresenta como um fato inédito, como um adentrar em território desconhecido, como iniciar uma atividade nunca antes praticada, assim aponta Revuz (2006) quando diz que o encontro da primeira língua com uma outra língua nos parece uma experiência completamente nova. Para esta autora, o “estar-já-aí” da primeira língua é tão onipresente na vida de qualquer pessoa que se tem a idéia de jamais tê-la aprendido, e então, o que se sucede ao aprender uma língua estrangeira é um confronto que faz emergir questões muito específicas que temos com nossa própria língua. A língua estrangeira vem questionar a relação afetiva sedimentada já instaurada com a língua materna.

A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. (Revuz, 2006, p.215)

Por conceber a língua como o material fundador de nosso psiquismo é que Revuz (2006, p. 217) diz que o encontro com uma outra língua é tão problemático e suscita “reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas”. Isto porque o aprendiz, segundo a autora, traz consigo *uma longa história com sua própria língua* que influenciará sempre na maneira com que este abordará a segunda língua.

Revuz nos conta que nomear o mundo em uma língua estrangeira, mais do que um sentimento de regressão, pois no início do aprendizado desta o aluno encontra-se em uma situação de não saber, como uma criança, provoca também um deslocamento de marcas anteriores, confrontando o aprendiz com um outro recorte do real, onde a significação das palavras são desprovidas ou apenas parcialmente ‘contaminadas’ pelos valores da língua materna.

Esse estranhamento *do dito* na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como uma descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. (Revuz, 2006, p. 224)

Serrani-Infante (2006), em consonância com Revuz, complementa que no encontro com a segunda língua, um fator sempre presente, que contribui para o sucesso ou não do aprendiz, é o de este estar ou não preparado para a experiência do próprio estranhamento. Segundo Serrani-Infante, os aprendizes convivem com pontos de bloqueio na hora de experimentar uma outra forma de nomear o mundo pela tomada de palavra em uma língua estrangeira.

Revuz sustenta que:

Conhecimentos lexicais e gramaticais mínimos são suficientes, desde que se seja matemático, para ler matemática em alemão ou em francês; esses conhecimentos, em contrapartida não conduzem a nenhuma comunicação interpessoal, não permitem um discurso em primeira pessoa. (2006, p. 227)

Portanto, Revuz (apud Cavalheiro, 2008, p. 489), nos diz que a língua, além de objeto de conhecimento intelectual é objeto de uma prática complexa que solicita, além de nossa relação com o saber (interação e memorização de novas estruturas lingüísticas, novos parâmetros lingüísticos são requeridos) e com nosso corpo (uma nova articulação fonética é necessária), uma relação com nós mesmos enquanto sujeitos que se autorizam a falar em primeira pessoa – “eu falo”.

A tomada da palavra não pode ser interpretada meramente como o uso de um instrumento por um falante. Oliveira (2008, p. 29) pondera que o sucesso da enunciação não depende apenas do desempenho do aprendiz, mas também de condições inerentes à enunciação e à situação vivenciada, em sala de aula de língua inglesa esses fatores são também preponderantes, pois quando “manifestamos uma *tomada de posição ativa* a propósito do *que é dito e compreendido*, nos transformamos e transformamos o outro, influenciamos e somos influenciados nesse processo de aprendizagem”.

2.1.3 O objetivo da pesquisa

Diante das discussões até aqui apresentadas, estamos assumindo que, para falar uma língua estrangeira, o sujeito precisa tomar a palavra na língua alvo (muito além da mera repetição de estruturas) para tornar-se sujeito enunciador. Este processo percorre um caminho não muito fácil para o aprendiz, por vezes, comprometido por questões não de ordem cognitiva, como a afetividade do aprendiz para com a língua alvo, a qualidade da relação professor-aluno, a satisfação ou os bloqueios experimentados na sala de aula. Diante de um processo tão complexo quanto almejado - ser sujeito de sua enunciação em inglês é um processo interativo, cognitivo e afetivo, que demanda do aluno a mobilização de diferentes dimensões (Revuz, 2006) - busco em minha pesquisa *analisar, em uma perspectiva discursiva, como as interlocuções (em inglês) que ocorrem na sala de aula*

possibilitam a “tomada da palavra” pelo aluno, tendo como foco desta pesquisa, o papel mediador do professor como interlocutor que tem considerável domínio da língua inglesa.

Intento, portanto, focar no papel mediador do professor e, para isso, estudos de Vygotsky, articulados aos de Bakhtin, serão uma ancoragem fundamental. Assim, apresento a seguir a abordagem teórico-metodológica do problema da pesquisa, que se baseia nesses dois autores.

2.2 O olhar teórico-metodológico

Nesta investigação a que me proponho, assumo um olhar norteado pela abordagem histórico-cultural. Orientar-se pela abordagem histórico-cultural, significa compreender os sujeitos como seres sociais, que se constituem na relação com outros indivíduos, em contextos histórico-culturais determinados. Esta abordagem situa a constituição do psiquismo no terreno da cultura, nas interações sociais mediadas pela linguagem. Somos, a partir deste olhar, *um agregado de nossas relações sociais*⁷.

Freitas e Ramos (2010, p. 8), que ao longo de anos têm aprofundado o estudo do referencial teórico histórico-cultural, explicam:

Sua compreensão (da abordagem histórico-cultural) de que o psiquismo é constituído no social, nas interações possibilitadas pela linguagem, inaugura novas perspectivas para o desenvolvimento de estratégias metodológicas, que numa perspectiva de totalidade, superem as dicotomias interno/externo, social/individual.

Por me valer desta abordagem teórico-metodológica, dialogo com Vygotsky, em sua teoria psicológica historicamente fundamentada e com Bakhtin, em sua teoria enunciativa de linguagem, além de outros autores estudiosos destes. Embora essas perspectivas teórico-metodológicas tenham suas especificidades, Smolka e Góes (2010, p.10) nos dizem que são passíveis de articulação, tendo como ponto de ancoragem a abordagem histórico-cultural. Explicam as autoras:

Tal articulação se justifica por diversos pontos de convergência. Trata-se de abordagens que focalizam práticas socioculturais, levando em conta aspectos pragmáticos e contextuais; centram-se na esfera simbólica e consideram linguagem como ação/interação; tornam possível a análise de eventos, ultrapassando a simples descrição e priorizando o estudo de processos.

A partir de campos disciplinares distintos, Vygotsky, sobretudo na Psicologia e Bakhtin, sobretudo na filosofia da linguagem, estes autores se interessaram por temáticas comuns como a discussão da linguagem, signo verbal e consciência, literatura, palavra, significado e sentido, importantes para este estudo.

Lev Vygotsky (1896 – 1934) foi um grande pensador da psicologia do século XX, professor e pesquisador. Seus estudos abrangeram ainda o campo da pedagogia, filosofia,

⁷ “What is man? [...] For us, man is a social person: an aggregate of social relations, embodied in an individual.” (Vygotsky, “Concrete Human Psychology” apud Pino, 2000).

“Para nós o homem é uma pessoa social= *um agregado de relações sociais incorporadas num individuo*” (Tradução de Pino, 2000, p. 72, grifos do autor)

literatura, deficiência física e mental. Este autor atuou em diversas instituições de ensino e pesquisa, escrevia e ministrava conferências, também seu trabalho na clínica lhe servia como contexto de estudo.

Vygotsky encontrou no pensamento marxista uma rica fonte teórico-metodológica. Inserido no contexto intelectual do comunismo soviético, este pensador voltou-se para o pensamento dialético para analisar o desenvolvimento humano em termos de realizações coletivas (Middleton e Brown, 2006). Os princípios do materialismo histórico e dialético, que possibilitavam que os fenômenos fossem estudados como processos em movimento e em mudança foram, para Vygotsky, a base de sua teoria sócio-cultural (Cole e Scribner, 2007).

O homem, na visão de Marx (1818 -1883), à medida que desenvolveu a habilidade de transformar seu entorno através do trabalho, criou suas próprias condições de existência, o que o permitiu transformar seu modo de ser, dando a ele o comando de sua própria evolução. Logo, a história do homem implica na história desta transformação que traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura (Pino, 2000).

Vygotsky assume o pressuposto da constituição social dos processos psíquicos, contrapondo-se às visões mecanicistas e idealistas da época, inaugurando uma concepção de desenvolvimento humano que se produz na história e na cultura, em processos de significação (Braga, 2010).

Para Vygotsky, nos constituímos através de interações, entre os sujeitos e com o mundo, mediadas pelos instrumentos, signos e por outros sujeitos. “O que aprendemos e tornamos nosso [...] se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa” (Braga, 2010, p.29) e, é através da linguagem que somos constantemente afetados pelos outros, e assim, estes influenciam diretamente nosso próprio desenvolvimento.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) teve formação em estudos literários e chegou a atuar como professor de literatura, porém, como nos informa Faraco (2009, p. 14) “o que melhor se pode dizer dele é que foi um filósofo, talvez um dos mais importantes do século XX”. Dentre os interesses que compartilhava com seus amigos e colaboradores – um grupo de intelectuais que compunham o que veio a ser chamado de ‘Círculo de Bakhtin’ - estavam a paixão pela filosofia e pelo debate de idéias e também pela linguagem⁸.

Um dos grandes diferenciais do pensamento de Bakhtin caracteriza-se por haver mudado o ponto de referência da fenomenologia, deslocando-o do horizonte do *eu* para o

⁸ Cf. Clark & Holquist (1998), Faraco (2009) e Ponzio (2009).

horizonte do *outro*, nos diz Ponzio (2009), e complementa que esta mudança não apenas coloca toda a direção da filosofia ocidental em discussão, mas também a visão de mundo dominante em nossa cultura. Este autor infere também que Bakhtin se opõe a reduzir a reação verbal a um fenômeno unicamente fisiológico, do qual se exclui o elemento sociológico. Neste sentido, assim como Vygotsky, “Bakhtin afirma que é necessário um enfoque materialista-dialético em psicologia, para poder valorizar a específica natureza histórico-social dos processos psíquicos humanos fundamentais” (Ponzio, 2009, p. 11).

Bakhtin olha para a linguagem não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade saturada pelas axiologias sociais, pelos índices sociais de valor. Faraco (2009, p. 57) também observa, segundo concepções bakhtinianas:

[...] aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais [...] Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valores, oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais. Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais.

O sujeito, para Bakhtin, vai se constituindo discursivamente na medida em que interage com as vozes sociais que constituem sua comunidade semiótica, essas vozes em interação dialógica, possibilitam ao sujeito um encontro entre consciências, marcado por movimentos de sentidos que instituem a reprodução do discurso alheio e ainda possibilitam que ele se abra para novas construções discursivas (Ramos e Schapper, 2010).

A compreensão bakhtiniana das dimensões dialógica e ideológica da linguagem, me parece, é fundamental para a compreensão das relações discursivas travadas entre os indivíduos em seu meio, neste caso, entre professor e alunos em uma sala de aula de língua inglesa.

A seguir, aprofundo alguns conceitos presentes na obra de Vygotsky e de Bakhtin, que aqui assumidos como principais aportes teóricos, substanciam as discussões que se seguem nas análises dos dados. Aproveito-me de contribuições tais quais: mediação semiótica, a palavra em seu contexto de uso, significado e sentido, o papel mediador do outro e a unidade cognição-afeto na construção do conhecimento em Vygotsky e ideologia, dialogia, linguagem e língua em Bakhtin para pensar minha pesquisa e inevitavelmente minha prática.

2.3 Contribuições do escopo teórico de Vygotsky

Nos estudos de Vygotsky, a antropologia e a sociologia eram coadjuvantes da observação e da experimentação na tentativa de explicar o desenvolvimento da consciência e do intelecto humanos (Cole e Scribner, 2007). O autor compreendia, pois, os seres humanos, como históricos e culturalmente constituídos.

Em definição, para Vygotsky (apud Pino, 2000b, p. 54), a cultura é “um produto, ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem”.

Se assim for, para Vygotsky a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é *dado* pela natureza, é obra do homem. (Pino, 2000b, p. 54)

Pino complementa que para este autor, a cultura está relacionada com o caráter técnico e simbólico da atividade humana e obedece a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção.

O homem incide em seu meio, e portanto em si próprio, através de mediadores, sejam eles artefatos, objetos, com os quais intervém na natureza ou ainda simbólicos, que agem no psiquismo, como a linguagem. A mediação, então, para Vygotsky, não somente expande a esfera de ações humanas como também possui uma ação reversa, que retorna a seu agente (Middleton e Brown, 2006).

A linguagem possui a peculiaridade de ser orientada para o outro e ao mesmo tempo para o próprio sujeito e sua função essencial é de expressão e de contato social, de comunicação. No curso do desenvolvimento, a linguagem é internalizada e participa da formação do plano individual (Vygotsky, apud Wertsch, 1988).

Para este autor, o sujeito se forma na apropriação de ferramentas culturais e na internalização de operações psicológicas constituídas primeiramente no âmbito social.

A internalização da fala e do uso de signos são marcos no desenvolvimento intelectual que originam, segundo Vygotsky (2007, p.11), “as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata”. Assim, a internalização de atividades social e historicamente desenvolvidas, ou seja, da cultura, configura-se uma característica específica do homem. Vygotsky ilustra que a incorporação da linguagem inaugura na criança novas relações com o meio e uma nova organização do comportamento.

Vygotsky entende por internalização a reconstrução interna de uma operação externa, processo este que envolve a reconstrução da atividade psicológica e tem como base as operações com signos. Na perspectiva vygotskyana o plano externo é feito de interações, entre os indivíduos e com o mundo, de forma mediada. Vygotsky (2000, p. 24) esclarece: “Para nós, falar sobre processo *externo* significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação pessoal entre duas pessoas”. Para este autor, as funções psicológicas são originalmente relações sociais, emergem no plano social, para se internalizarem e constituírem o funcionamento interno, individual de cada um. “A internalização é, assim, um conceito que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, numa visão própria da perspectiva histórico-cultural” (Braga, 2010, p. 27).

Como visto, as relações sociais são determinantes das funções mentais superiores, ou seja, da natureza humana. O desenvolvimento passa pelo outro, sendo na e pela mediação dos signos e do outro que ascendemos aos significados e sentidos da cultura, nos tornando seres sociais.

As funções mentais superiores, especificamente humanas e constitutivas do psiquismo, são, em suma, constituídas na vida social, dependem essencialmente das situações sociais específicas em que o sujeito participa, pressupõem a existência de componentes naturais (ou processos elementares⁹), - porém estes por si só não abrangem a complexidade de seu desenvolvimento - são funções que se valem em sua organização de mediadores (ferramentas ou signos), sendo que a mediação semiótica ocupa papel de maior relevância (Baquero, 2001).

2.3.1 O papel do outro na construção do conhecimento

Vygotsky, relativamente à formação humana, esclarece desde o início em seus escritos que, “passamos a ser nós mesmos através dos outros [...] todo interno nas formas

⁹ Vygotsky deixa distintas as qualidades constitutivas das funções elementares (também processos elementares) e das superiores (ou processos superiores), conforme segue: “Há entre os homens relações diretas e mediadas. As diretas se baseiam nas formas instintivas, de movimentos e ações expressivas (como nos chimpanzés). Em um nível superior de desenvolvimento aparecem as relações mediadas entre os homens, cuja característica fundamental é o signo, graças ao qual se estabelece a comunicação.” (Vygotsky, 1995, p. 148)

superiores foi forçosamente externo, quer dizer, foi para os demais o que é agora para si” (1995, p. 149-150).

Em sua perspectiva, a relação com o outro é formativa do indivíduo que através das relações sociais se encultura. Sua constituição é marcada pelo constante encontro com outros. Pino lembra que: “O mundo só adquire significação para a criança porque foi antes significado pelo outro. É este quem abre à criança as portas do universo simbólico que lhe permite entrar no mundo cultural dos homens” (2000a, p. 148).

O sujeito em Vygotsky é um sujeito interativo, com explica Góes:

Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência dos planos inter e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo, nem apenas ativo: *é interativo*. (1991, p. 21, grifos da autora)

Esta autora infere ainda que a forma de ver o sujeito e de conceber seu desenvolvimento confere à teoria de Vygotsky uma postura ‘sócio-interacionista’ por assumir que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto.

Freitas (2010a, p. 65), dentro do escopo da teoria de Vygotsky, afirma que o conhecimento se constrói nas relações interpessoais, que há aprendizagem quando se internaliza o que foi vivenciado na relação com o outro e que a “internalização acontece a partir das significações construídas no processo interativo às quais o sujeito confere um sentido pessoal”.

Vygotsky (2007) demonstrou que o aprendizado passa pelo outro, pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual penetramos na vida intelectual daqueles que nos cercam. Na sala de aula, o professor é aquele que, sendo culturalmente mais experiente ou detendo maior domínio do objeto de aprendizagem e que, também, planeja intencionalmente suas ações de modo a atingir seus objetivos, intervém mediando a relação do aluno com o conhecimento.

Este autor vislumbrou e mostrou em seus estudos que a elaboração de conhecimentos se dá no processo de aprendizado em colaboração (Vygotsky, 1993). Um professor, por exemplo, explica, informa, questiona, corrige e faz o aluno explicar, possibilitando que este posteriormente seja capaz de utilizar os frutos desta colaboração de forma independente.

Assim, as conversações que se estabelecem na sala de aula entre professor e alunos constituem-se fontes promotoras de aprendizagem. As interações entre eles permitem ao

professor agir como mediador do processo de aprendizagem, no qual alunos e professores articulam seus conhecimentos e os reorganizam.

Nesta perspectiva, o conhecimento não se restringe a uma construção individual, nos diz Freitas (2010a). Por tratar-se de uma construção social, que se realiza no coletivo, alunos e professores participam de uma *construção partilhada do saber*. Desse modo, não é possível conceber a aprendizagem apenas como um processo interno que se externaliza, mas sim como um processo que ocorre “numa rede dialógica que parte do externo, internaliza-se e se expressa como idéias produzidas no confronto com outras idéias e pessoas” (Freitas, 2010a, p. 66).

2.3.2 A palavra em contexto - seu significado e sentido

A centralidade do papel da linguagem nas relações humanas nos faz compreender o empenho de Vygotsky em estabelecer a inter-relação entre pensamento e palavra.

Esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras.¹⁰

Volto-me para esta citação usada por Vygotsky (1993) que deixa entrever o fundamento de sua idéia capital quanto à palavra. Para ele, “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra” (1993, p. 190). O pensamento não apenas é refletido ou expresso na palavra, mas realiza-se nela. Do mesmo modo, toda significação – sem o que não há palavra – é um ato de pensamento.

Vygotsky, em seus estudos sobre a linguagem, buscava a unidade de análise das relações entre pensamento e palavra. Acreditava que avanços nos estudos da lingüística seriam possíveis com a substituição de métodos que separavam na fala, por exemplo, o aspecto fonético e o significado das palavras, por um método que se baseasse no estudo de unidades. *A análise em unidades* não pleiteia a fusão do pensamento e da fala, nem tão pouco a completa segregação destes, como ensina Vygotsky (1993, p.3): “a análise do pensamento verbal em dois elementos separados e basicamente diferentes impede qualquer

¹⁰ O. Mandelstam apud Vygotsky, 1993, p. 149.

estudo das relações intrínsecas entre a linguagem e o pensamento”. Assim, uma abordagem bem sucedida para pensar o problema das relações entre pensamento e linguagem condiz com a proposta da análise em unidades, compreendendo que a unidade conserva a plenitude das características inerentes ao todo, não é passível de divisão. O significado da palavra, para Vygotsky, preenche os requisitos acima, firmando-se como unidade do pensamento verbal.

Vygotsky infere que é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem no pensamento verbal. Cada palavra, assevera ele, é uma generalização, pois se refere não a um objeto isolado, mas a uma categoria de objetos. Em sua abordagem, a generalização é o fundamento do significado da palavra e o significado, por sua vez, é parte *inalienável* da palavra, de domínio tanto do pensamento como da fala, simultaneamente.

Neste aporte, a fala tem como premissa a função social da comunicação, configura-se em um sistema mediador de transmissão humana de experiência e pensamento aos outros. A comunicação, porém, só é possível porque o pensamento reflete uma realidade generalizada.

Dominamos as palavras na comunicação e são elas que nos permitem significar o mundo. Nos diferentes contextos, a palavra pode mudar facilmente de sentido, Vygotsky nos diz que “tomada isoladamente, no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (1993, p.181). O sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa, com várias zonas de estabilidade, enquanto o significado desta representa uma zona mais estável, coerente e precisa da palavra.

Este autor ensina que as palavras ganham sentido nos diversos contextos de nossas relações discursivas, estas têm a característica de absorver os conteúdos intelectuais e afetivos de todo contexto e conseqüentemente seus círculos de significados se ampliam, adquirindo toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo.

Esse enriquecimento do significado da palavra com o sentido acrescentado, procedente do contexto, é o princípio essencial da dinâmica dos significados da palavra. A palavra está inserida num contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, impregna-se desse conteúdo e passa a significar *mais* ou *menos* o que significa isoladamente e fora do contexto: *mais*, porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; *menos*, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato. (Vygotsky, 1993, p. 181)

Neste sentido, Clot (2006a) afirma que além de, como antecipou Vygotsky, haver um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra, este processo é inseparável do processo vivo do *vir a ser* da palavra, que toma corpo na comunicação entre os homens e em

cada um deles. Confirma que “a significação real da palavra nasce do ponto de contato entre sua significação formal e o sentido que ela retira de uma situação” (Clot, 2006a, p. 221).

2.3.3 A ligação entre intelecto e emoção

Vygotsky (1993) argumenta que o pensamento passa primeiro pelos significados e depois pelas palavras, afim de que a comunicação ocorra. Para ele, há um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem e cada idéia guarda uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Portanto, “uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva” (Vygotsky, 1993, p. 187). Em minha pesquisa, embora observe que ainda careçam estudos que adensem a dimensão afetiva na obra deste autor, me valho de algumas elaborações vygotskianas neste âmbito no intuito de que estas contribuam para uma compreensão mais completa do meu objeto de estudo. Por voltar meu olhar às interlocuções em uma sala de aula de língua estrangeira, devo compreender que a construção do conhecimento se apóia não somente em bases cognitivas do aluno, mas também e simultaneamente movimentam dimensões afetivas dos sujeitos.

A dissociação entre intelecto e afeto, enquanto objetos de estudos, segundo Vygotsky, consiste em uma abordagem ‘deficiente’, sem nexos, uma vez que não é possível conceber o processo do pensamento como independente “da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e do impulso daquele que pensa” (1993, p. 9).

Rey (2000) esclarece que Vygotsky reconhece a unidade cognição-afeto ao conceder à emoção um status similar ao da cognição na constituição dos diferentes processos e formas de organização da psique. Sobre as emoções, Vygotsky explica:

Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que elas estão dadas inicialmente em virtude da organização biológica da mente humana. No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se, emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem [...]. (Vygotsky, 1999, p. 244)

Sendo assim, é possível afirmar que a dimensão afetiva, no conjunto da obra de Vygotsky, pode ser compreendida como uma dimensão da vida psíquica, que em sua unidade, é inextricavelmente construída por afetos, emoções, sentimentos, intelecto e cognição (Falabelo, 2010), e ainda que esta se desenvolve e se transforma de maneira mediada e no percurso do desenvolvimento histórico e social do sujeito. Vygotsky, neste sentido, refuta “quaisquer hipóteses que relacionem traços emocionais dos sujeitos a fatores inatos [...], já que eles estão em processo de permanente configuração, mediados pelos significados e situações sociais” (Oliveira e Rego, 2003, p. 23).

Magiolino e Smolka (2010), enfocam que este autor, em suas investigações, observou que o sentido da situação é de fundamental importância e determina, para o sujeito, toda a força e a dinâmica do impulso afetivo e do pensamento vinculado à situação. Ao estudar a atividade da criança durante a solução de tarefas, ainda segundo as autoras, Vygotsky concluiu também que a mudança de papéis, ao incidir na base afetivo-volitiva, afeta a dinâmica intelectual, (trans)forma o sentido e a própria experiência.

Inferindo que a emoção participa intrinsecamente na interconstituição do funcionamento psíquico, podemos dizer que esta mobiliza e afeta os indivíduos nas suas relações com os outros e com o conhecimento. Relativamente às práticas de ensino, Magiolino e Smolka contemplam que a história do aluno, a mudança de lugar, a mudança de posições, produzem novos sentidos e significados, novas relações entre as funções, novas relações entre pensamento e emoção e reverberam no modo como o aluno passa a se relacionar com o conhecimento.

Falabelo (2010, p. 202) elabora, a partir do postulado de Vygotsky, que o afeto é possível de ser apreendido pelo sujeito e seus interlocutores através da linguagem:

É pela linguagem que nos apropriamos de conceitos com os quais nomeamos as nossas experiências, que as reconhecemos e comparamos, que fazemos nossa apreciação sobre elas e, também, que nomeamos os indícios afetivos que lemos nos outros. E, nesse sentido, as experiências afetivas são comunicáveis ao outro e compreensíveis para nós mesmos.

Vygotsky foi perspicaz e seus escritos mantêm a contemporaneidade para estudiosos do comportamento, do desenvolvimento e do aprendizado humano por romper com a arraigada visão dicotômica entre o interno e o externo, o individual e o social, processos cognitivos e afetivos, elaborando assim uma compreensão monista do homem. O homem se constitui sempre e o tempo todo em relação com o meio que o circunda, é parte deste entorno dinâmico, é uma criatura social, “que sem interação social não pode desenvolver

nele nenhum dos atributos e características as quais têm sido desenvolvidas como resultado de uma evolução histórica de toda a humanidade” (Vygotsky, 1994, p. 352).

2.4 Contribuições da teoria enunciativa de Bakhtin

Bakhtin construiu sua preciosa produção intelectual com foco na linguagem, dedicando-se ao estudo desta na arte e na vida, tendo como sujeito de seu intento o indivíduo social e historicamente situado, marcado pela produção ideológica de sua realidade social.

A ideologia, define Voloshinov¹¹ (1998), consiste em todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural, que é viabilizada pelo domínio dos signos. Para Bakhtin (2006b, p.30), “tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. Miotello (2008), embasado no conceito bakhtiniano de ideologia, a define como um sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo, construído a partir das referências que emergem das interações e das trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados.

O homem, neste conjunto teórico, adentra o processo de humanização por meio da linguagem. Bakhtin situa a linguagem, portanto, na esfera da cultura e afirma que esta deve ser compreendida sempre na relação social organizada.

Algumas são as condições indispensáveis que Bakhtin observa para a realização do complexo fenômeno da linguagem: primeiramente, os sujeitos, locutor e ouvinte, devem pertencer a uma sociedade organizada, à mesma comunidade lingüística, e é imprescindível ainda que estes estejam integrados na unicidade da situação social imediata, ou seja, *toda enunciação é de natureza social e histórica*.

Em seus estudos sobre a linguagem, Bakhtin parte do princípio da natureza social do psiquismo e da consciência, que surge e edifica-se por meio da encarnação material em signos, e tem no processo da interação social sua fonte, onde banha-se do conteúdo ideológico. Em suas palavras “a imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu

¹¹ Valentin Nikolaevich Voloshinov (1895-1936), russo, lingüista, foi integrante do chamado *Círculo de Bakhtin*, nome atribuído pelos estudiosos dos textos de Bakhtin, Voloshinov e Medvedev ao conjunto da obra destes intelectuais que mantiveram uma profícua partilha de idéias.

único abrigo (da consciência)” (2006b, p. 34). Consequentemente, Bakhtin infere que se não pelos signos, a consciência não pode existir, e ainda que a atividade mental (“conteúdo a exprimir”) assim como sua expressão exterior (“a enunciação”) constitui um território social. De fato, para este autor, a expressão realizada é que estrutura a vida interior, modela e determina sua orientação.

Bakhtin entende que o pensamento se forma paulatinamente, apoiando-se no sistema ideológico. Rejeita, portanto, a determinação que posiciona o psiquismo como individual e a ideologia como social, defendendo que o conteúdo do psiquismo do indivíduo é, por natureza, tão social quanto a ideologia. Assim explica:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos e, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. (Bakhtin, 2006b, p. 58)

Existe, então, como visto, entre o psiquismo e a ideologia uma interação dialética indissolúvel e para uma compreensão desta dialética apenas um olhar monista é passível de êxito, pois tanto o psiquismo como a ideologia ganham vida e se constroem mutuamente no processo das relações sociais. Para Bakhtin, os fenômenos ideológicos estão diretamente conectados aos contextos da comunicação social, sendo os signos ideológicos a materialização desta comunicação. Assim assevera que na e “em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico” (2006b, pg.66).

Bakhtin dá à palavra o lugar de “fenômeno ideológico por excelência”¹², trata-se do material privilegiado da comunicação da vida cotidiana. Dada sua flexibilidade, sua base social, pois nasceu no processo de interação social, e a dispensabilidade de recursos extra-corporais em sua materialização, a palavra torna-se para Bakhtin, o material semiótico ideal para a estruturação da vida interior.

As palavras, descreve Bakhtin, “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos”. Isto porque a palavra tem a capacidade de penetrar em todas as esferas das relações humanas, transita nas esferas da vida social, registra e retrata as transformações,

¹² A palavra é considerada por Bakhtin o *fenômeno ideológico por excelência*, devido a características suas tais como: a neutralidade que lhe permite assumir qualquer conotação de valores e preencher qualquer função ideológica, além de esta ser considerada o material privilegiado da comunicação humana, ligada à vida cotidiana e aos processos de produção e, por conseguinte, às bases das diversas esferas da ideologia.

mesmo as que estão apenas se formando e ainda não engendraram os sistemas ideológicos mais estruturados, a palavra é o meio projetor das transformações.

Toda palavra, todo enunciado concreto, nesta concepção é ideológico. E, como explana Faraco (2009), é ideológico em dois sentidos, pois qualquer enunciado se dá na esfera de uma ideologia (no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa. Não há enunciado neutro, como veremos adiante.

2.4.1 A língua em acontecimento

Bakhtin observa que as palavras não são apreendidas pelos sujeitos como abstrações, como formas lingüísticas desvinculadas de qualquer realidade ou contexto da vida. A compreensão das palavras é desencadeada nos contextos interativos em que são empregadas, na prática viva da língua. Destarte, a verdadeira significação da palavra não se encontra na alma do falante ou do interlocutor (nem na palavra em si), mas sim no processo animado da compreensão ativa e responsiva, fruto da interação entre eles (Bakhtin, 2006b).

As significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valores e interesses sociais. (Faraco, 2009, p. 51)

Vivemos num mundo de linguagens, signos e significações e para Bakhtin, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores. Uma característica da palavra é seu valor apreciativo quando expressada (nos discurso oral ou escrito) na fala viva. A entonação que exprime as apreciações dos falantes é determinada pela circunstância social imediata do emprego da palavra e os valores agregados à palavra posicionam o locutor social e historicamente, na sua expressão. Ou seja, os falantes sempre dialogam com os valores sociais de uma época.

A construção de todo o enunciado compreende uma *orientação apreciativa*. Não há, portanto, na enunciação viva, qualquer palavra que seja destituída de seu valor apreciativo. A palavra em uso, dentro de sua integridade, não reconhece o objeto como neutro, uma vez que minha palavra foi proferida na direção deste objeto já se mostra interessada, não

indiferente a ele. A palavra mostra, por meio da entonação, “minha atitude valorativa em relação ao objeto” (Bakhtin, 1993, p. 50).

O contexto, no conjunto das idéias bakhtinianas, orienta nossa compreensão da língua, é dentro de uma situação precisa que compreendemos cada palavra que nos chega. Portanto, as formas normativas da lingüística não se aplicam ao uso vivo da língua, as palavras não são percebidas de forma inanimada nem passivamente. Pelo contrário, se apresentam em um contexto ideológico determinado, vivido, dinâmico. “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (Bakhtin, 2006b, pg. 96).

O que Bakhtin tão oportunamente adverte é que não recebemos a língua pronta para ser usada, mas mergulhamos na corrente da comunicação verbal, processo pelo qual nossa consciência é formada e adquire seu conteúdo.

A concepção de língua enunciada por Bakhtin constitui-se, assim, uma fonte rica para pensá-la neste estudo. A proposta que aqui se elabora é um olhar para os sujeitos situados, dentro de um contexto determinado, apreendendo uma língua, inseridos na comunicação estabelecida em uma sala de aula, porém detentores de suas singularidades e de repertórios próprios. É, inevitavelmente, “no mundo vivido como singularidade, no mundo da *vivência* única, que cada um se encontra quando conhece, pensa, atua e decide” (Ponzio, 2010a, p. 21). A aquisição da língua, neste cenário, não comporta o mecanicismo ou o estruturalismo, é um processo vivo, materializado no ato da fala, não dissociada de sua função social, e que tem como substância “o fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*” (Bakhtin, 2006b, pg. 125).

Bakhtin nos diz que a sinalidade¹³ da língua só é apercebida quando na assimilação de uma língua estrangeira, e mesmo assim, em uma abordagem não ideal, que se dá fora de práticas relativas a situações concretas, concernentes a vida. No propósito desta pesquisa, considero que a assimilação de uma língua estrangeira não pode ser extirpada de um *conteúdo vivencial e ideológico*. Não é possível pela sinalidade apropriar-se de qualquer língua, quanto mais se expressar através dela. Há sempre, no processo de apreensão da palavra estrangeira, uma comparação, um confronto, uma interpretação, ou seja, um processo vivo que se estabelece entre a minha língua e a do outro, e este acontecimento se dá na unicidade de uma circunstância precisa. Trata-se de um processo dialógico. Assim

¹³ O sinal, para Bakhtin, refere-se na lingüística, à forma estável, fixa, imutável, independente de um contexto, enquanto o signo é variável e flexível, reflete e refrata algo que lhe é exterior, o sinal não reflete, modifica-se ou adapta-se. O sinal não pode ser considerado um fenômeno ideológico.

como a palavra nativa, a palavra estrangeira, quando enunciada em uma situação concreta, está repleta de palavras dos outros. São ecos dos discursos apropriados no percurso da história do sujeito com a língua ou das palavras dos participantes da interação verbal mais imediata.

2.4.2 A constituição discursiva

Como parte de uma construção de conceitos fundados na dialogia, a palavra para Bakhtin comporta duas faces: procede de alguém e é dirigida a alguém, “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor” (2006b, 115). A constituição discursiva do sujeito se dá dialogicamente, quando ele penetra na cadeia da interação verbal, quando assimila vozes, fazendo suas as palavras proferidas pelos lábios de outrem. Em cada palavra ressoam duas vozes, a minha e a do outro.

No conjunto teórico bakhtiniano, nosso próprio pensamento toma forma na interação e luta com o pensamento dos outros. O outro não só é aquele a quem o enunciado se volta, mas também é a ele que devemos nossa formação discursiva. É conhecida a expressão de Bakhtin que diz que ninguém é o Adão da palavra, o primeiro a manifestá-la. Por sua orientação dialógica “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele de uma interação viva” (Bakhtin, 1990, p. 88). Entre o discurso e o objeto, e entre ele e a personalidade do falante, nos diz Bakhtin, interpõe-se um meio flexível, de discursos *alheios* sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema, “e é particularmente no processo da mútua-interação existente com este meio específico que o discurso pode individualizar-se e elaborar-se estilisticamente” (Bakhtin, 1990, p. 86).

Ponzio (2009, p. 102) elucida que falar (em forma escrita ou oral) é empregar peças que se obtêm desmontando discursos alheios, peças que não pertencem à língua como sistema abstrato, mas a discursos concretos, ligados a contextos situacionais e lingüísticos concretos, “são materiais já manipulados e, como tais, no plano semântico não são somente semantemas, mas também *ideologemas*; não tem só um significado geral, mas também um sentido ideológico preciso.” Este autor se refere à “manipulação” da palavra alheia no

sentido de que todo discurso pressupõe o discurso alheio, seja por meio da repetição (que sempre configura um enunciado novo, dada as singularidades dos sujeitos e a unicidade das situações) ou de uma reelaboração.

É neste sentido que Bakhtin insiste que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas sim dos lábios dos outros. Nossos enunciados como parte de um diálogo social, emergem da multidão de vozes interiorizadas, são sempre discursos citados, embora muitas vezes não os percebamos assim. Tantas são as vozes incorporadas no decorrer de nossas relações que já não reconhecemos a alteridade de nossas palavras que são, para Bakhtin, como palavras que perderam as aspas. Em uma sala de aula, por exemplo, muitas vozes ecoam nos enunciados do professor e dos alunos, vozes que não se restringem ao âmbito educacional, mas que reiteram sentidos forjados em outros contextos culturais (Colaço, 2004).

Capítulo III – O percurso da pesquisa

3.1 Abordagem metodológica

Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural presume um olhar ao fenômeno em seu processo de transformação no movimento histórico. Disso decorre que o pesquisador deve se preocupar não apenas com o produto de sua investigação, mas fundamentalmente com o processo que envolve o evento estudado (Freitas e Ramos, 2010). Decorre, ainda, que fazer pesquisa, como afirma Freitas (2010b, p. 13- grifos da autora), “*consiste não apenas em descrever a realidade mas também em explicá-la, realizando um movimento de intervenção nessa mesma realidade*”. Intervenção compreendida não apenas como ação, como transformação do campo estudado, mas fundamentalmente, no caso de minha pesquisa, como um processo de compreensão ativamente responsiva.

Também a partir desta perspectiva, onde o indivíduo se constrói nas relações com outros indivíduos, o conhecimento fruto da pesquisa é construído de forma colaborativa e compartilhada. A pesquisa em ciências humanas é, assim, um encontro entre sujeitos. Sujeitos falantes, e, portanto, para Bakhtin, produtores de textos, o que implica que nas ciências humanas, “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (Bakhtin, 2006a, p.307).

Para compreender o(s) sujeito(s) da pesquisa o pesquisador deve compreender o seu texto e todo enunciado como uma unidade da comunicação discursiva, o que requer uma compreensão responsiva, que inclui o juízo de valor e é sempre de índole dialógica.

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). [...] Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, sua observação integra como componente o objeto observado. (Bakhtin, 2006a, p. 332)

O pesquisador-observador, então, na acepção bakhtiniana assumida aqui, torna-se um terceiro no diálogo, que toma parte nele. “A própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certa forma lhe modifica o sentido total”, nos diz Bakhtin. Assim, este terceiro é também “elemento constitutivo do enunciado total, que numa

análise mais profunda pode nele ser descoberto. Isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser ouvida, sempre procura uma compreensão responsiva [...]” (Bakhtin, 2006a, p. 332/333).

Os textos do pesquisador e do pesquisado não podem fundir-se, mas devem manter o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e tensões entre eles, como lembra Amorim (2006), apoiando-se no conceito de exotopia de Bakhtin quando diz que o pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior, sua problemática, suas teorias, seus valores e seu contexto sócio-histórico, no intuito de revelar do sujeito algo que este não pode ver.

Na construção teórica de Bakhtin, toda enunciação tem algo de *irrepetível*, de singular, de novo, concernente ao momento concreto da fala, ainda que esta se construa a partir de elementos repetíveis e constantes para ser entendida. Sobral (2008, p.24) acrescenta que

[...] o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, o que interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis [...] e os enunciados que profere em situação [...].

Neste esteio, os momentos nos quais os enunciados são produzidos constituem-se em fontes importantes para análise. Pode-se dizer que a trama discursiva produzida na sala de aula de língua inglesa figura-se em espaço para negociar e compartilhar significados, discutir, concordar, compreender, aprender e ensinar, apresentando-se cada palavra “como uma arena em miniatura” (Bakhtin, 2006b, p.66).

3.2 Os Procedimentos e os Sujeitos

Para construir dados que permitissem uma compreensão mais acurada das interações discursivas entre alunos e professor e que pudessem responder ao objetivo da pesquisa utilizei-me da filmagem das aulas de inglês. As filmagens possibilitaram que não se perdesse a sutileza dos discursos, as alternâncias e concomitâncias das enunciações orais e também a ausência delas. Com prévio consentimento da professora e alunos, obtido com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as aulas foram filmadas ao longo de dois meses, de março a maio de 2010.

O cenário do estudo foi uma escola de idiomas que atende alunos de classe média localizada no interior de São Paulo.

A apresentação da proposta deste estudo aos professores da escola, cujos desabafos em relação às suas dificuldades em engajar os alunos no discurso oral em inglês constituíram uma das inquietações disparadoras deste, serviu para a escolha da turma participante da pesquisa. A turma escolhida foi aquela na qual, pela descrição da professora, os alunos apresentavam alguma resistência em tomar a palavra em inglês mesmo em posse do conhecimento adquirido em aproximadamente dois anos de estudo do idioma na escola. O interesse da professora por este trabalho e a exteriorização da preocupação em relação à participação oral de seus alunos também foram decisivos para a escolha.

3.2.1 Os alunos

Alunos de uma turma do estágio intermediário foram os atores deste estudo. Segundo Brown, o intermediário é *um território curricular vago* onde:

[...] os alunos progrediram de um estágio de iniciante para o qual tem habilidades de realizar atividades básicas de comunicação, estabelecer alguma fluência, lidar com algumas situações não ensaiadas, [...] e geralmente lidar com a língua para além da mera sobrevivência. (Brown 2001, p. 103)

Alunos de intermediário, considerando a constante aquisição e construção de significados ao longo do aprendizado de inglês, já têm alguma familiaridade com a língua alvo e são estimulados a se expressarem utilizando-a na sala de aula.

No nível intermediário ainda, segundo autores e estudiosos¹⁴ da área de ensino e aprendizagem de inglês, professores e alunos freqüentemente percebem que o processo de aprendizagem da língua estrangeira atingiu um ponto crítico. Alunos sentem que não estão mais progredindo no mesmo ritmo do nível básico, estes então desistem ou recorrem a seus professores, os quais sentem-se muitas vezes responsáveis pela situação (Halu e Paraná, 2007).

Este estágio do aprendizado de língua estrangeira pede uma mudança de postura de alunos e professores frente ao processo, na qual o aluno deve tornar-se mais autônomo e o professor favorecer esta autonomia. Em sala de aula, o professor pode promover atividades menos controladas e centradas em seu papel, e, em um espectro mais amplo, provocar momentos de reflexão que levem seus alunos a assumirem conscientemente suas responsabilidades no aprendizado.

A turma aqui pesquisada é composta por cinco estudantes. Um aluno e duas alunas de uma Universidade Estadual e por duas alunas de um colégio particular da cidade. Os alunos não demonstram timidez, tampouco se trata de indivíduos falantes e expansivos durante as aulas, porém são alunos desenvoltos e interessados, a professora não nota conversa paralela entre eles que a atrapalhe, sequer desatenção.

3.2.2 A professora

Suzy¹⁵, a professora que protagoniza este estudo, faz parte de um grupo muito grande e singular de professores, os professores de escolas de idiomas. Somente nesta franquia, em que uma das escolas serviu-me de cenário, são em torno de vinte e cinco mil professores¹⁶ de inglês e/ou espanhol. A exigência nestas escolas para a contratação do professor é que este atenda a requisitos tais quais: a fluência em todas as habilidades da língua (oral, escrita,

¹⁴ Cf. LIZ e JOHN SOARS, 1986; ABBS e FREEBAIRN, 1995.

¹⁵ Os nomes da professora, bem como dos alunos foram alterados preservando a identidade dos mesmos.

¹⁶ Fonte da informação: Revista Exame PME, São Paulo, p. 60, outubro/ novembro 2009.

compreensão auditiva e leitura) e demonstre competência para trabalhar com o material didático e a metodologia seguida pela escola, neste caso a metodologia comunicativa. Não é exigido que o professor tenha cursado Faculdade de Letras (ou qualquer outra, na realidade) e muitas vezes as aulas na escola de idiomas são complementares de outras atividades deste professor que estuda, é dentista, é professor de biologia ou é publicitário e também dá aulas de inglês. Suzy faz parte desta diversidade, onde a história da vida do sujeito com o idioma o leva, por caminhos não convencionais, à sala de aula.

A língua inglesa esteve presente em sua vida desde muito cedo, Suzy começou a estudar inglês quando criança em uma escola de idiomas e chegou a se formar nesta. Ao optar por uma faculdade, optou por medicina, não gostou, transferiu para Letras português/inglês, não concluiu, trabalhou em uma empresa de aviação, graças ao inglês e posteriormente morou no Canadá por um ano, onde conforme sua narração, o inglês tornou-se sua *primeira língua por este tempo*¹⁷. Nas horas vagas, Suzy conta que sempre ajudava os colegas com o idioma e dava aulas particulares. Suas escolhas a levaram à cidade e à escola onde esta pesquisa se configurou. Foi a primeira vez que Suzy adentrou uma sala de aula, um ano e meio antes de participar desta pesquisa, e desde então esteve envolvida com algumas questões pontuais no aprendizado de seus alunos:

“Uma preocupação que tinha era com a pronúncia dos alunos. Alguns sons são muito específicos de cada língua e não é “frescura” reproduzi-los; isso é cultural! Cada palavra carrega o berço de uma cultura diferente da sua e só faz sentido se você sentir esta diferença e for capaz de vivenciá-la. Aprender uma nova língua é compreender suas “entranhas”... Para isso o uso de alguns artifícios, como brincadeiras e frases engraçadas me ajudaram a fazer com que os alunos se sentissem menos pressionados ou envergonhados e conseguissem reproduzir sons mais difíceis da língua inglesa.

Mas a tarefa de professor não é simples... Sofria com alguns alunos que recusavam-se a falar em inglês durante as aulas. Alguns estavam lá por obrigação ou porque gostavam de estar na companhia de seus colegas e relutavam bravamente em falar em inglês. Não importava o que eu fizesse ou qual assunto escolhia, eles relutavam muito. Confesso que isso me desestimulou por muitos dias, até que eu decidi parar de enfrentá-los e não respondia mais às perguntas feitas em português e quando eles falavam em português eu

¹⁷ Os trechos em itálico deste item se referem a um texto escrito pela professora deste estudo, a meu pedido, narrando os caminhos que a levaram a escolher a profissão que exercia em tempo integral, a de professora de inglês.

dizia “I’m sorry?”; no começo não funcionou muito bem, mas com o tempo consegui vencer a batalha.

Esta turma em especial me fez rever a forma de dar aulas para eles e eu consegui me adaptar. As atividades eram feitas TODAS em forma de teatro a ser apresentada para o restante da turma. Desta forma, consegui fazê-los pensar em inglês durante a preparação e apresentação de cada atividade.”

Suzy nos revela que os ‘saberes’ utilizados em sala de aula não provêm necessariamente do conhecimento obtido na formação acadêmica: o ‘saber’ que abrange o conhecimento, as habilidades e as atitudes é construído, elaborado e experimentado em uma situação real de ensino, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico dos professores são importantes, porém não englobam todos os seus ‘saberes’. Stenhouse (1985 apud Contreras, 2002) assemelha o professor a um artista, pois a “arte de ensinar” exige do professor conhecimento, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, já que deve ter em vista o processo de ensino e aprendizagem adequado ao ritmo e às peculiaridades de cada aluno. Suzy comenta de sua prática:

“Mas como professores temos uma missão muito importante! Devemos nos lembrar que cada aluno é único, assim como nós não somos iguais, e, isso nos possibilita transformar não só os alunos como nós mesmos. Esta possibilidade de aprender com cada aluno e nos adaptar a cada turma é exclusiva do ser humano. Não devemos nos acostumar com a calma, mas devemos aprender com as batalhas e nos tornarmos hábeis a enfrentá-las. Esta vitória diária nos enche de orgulho ao sairmos de uma sala de aula com a certeza de que nossos desafios foram superados.”

Capítulo IV - Os episódios e as análises

A construção dos dados para a análise foi sendo feita a partir de muitas retomadas das filmagens realizadas em sala de aula. Busquei inicialmente recortar diferentes situações que, ao serem assistidas, levantavam questões relativas à tomada da palavra pelos alunos: por que, em determinadas ocasiões, os alunos não falam (ou falam muito pouco) inglês, apesar da visível insistência da professora em fazê-los falar; o que ocorre nas situações em que aparentemente a professora é mais bem sucedida nas suas tentativas de fazê-los falar; em que situações, dentre as filmadas, eu poderia dizer que houve a tomada da palavra pelo aluno?

Retomei este primeiro recorte e, orientada pela reflexão teórica e pela revisão da literatura, fui apurando meu olhar para o material empírico, buscando elaborar interpretações iniciais, que orientassem a seleção e organização dos episódios que seriam apresentados nesse texto. No contexto dessa pesquisa, o episódio é, portanto, uma construção do próprio pesquisador que se realiza no encontro entre o material empírico e a teoria.

Os episódios foram organizados em três blocos temáticos, com possibilidades de análise específicas, que permitiram o aprofundamento da discussão do problema proposto, a partir das concepções teóricas assumidas. É importante esclarecer que, apesar de separados para facilitar o trabalho de análise e a compreensão da construção das idéias apresentadas, os episódios guardam ressonâncias uns dos outros, pois são parte de um contexto histórico, cultural e social uno, não sendo possível cindi-los completamente. É provável que se encontre em um bloco eventos que suscitariam análises pertinentes em outro bloco, dadas as infinitas possibilidades de reflexão acerca das interações discursivas em sala de aula.

Os blocos temáticos são os seguintes:

Bloco A – Da “escolarização” dos discursos (2 episódios)

Neste primeiro bloco, procuro analisar a escolarização dos discursos e os papéis de alunos e professora, cenário dentro do qual a ‘comunicação’ em sala de aula acontece. Trago para a discussão como os papéis sociais incorporados pela professora e pelos alunos influenciam o que eles dizem e como dizem e procuro verificar se, nas situações analisadas, é propiciado espaço para a tomada da palavra pelo aluno.

Bloco B – Das oportunidades de fala (2 episódios)

Busco, aqui, analisar se e como a professora, durante a aula, permite que o aluno ocupe uma posição enunciativa e, neste caso, quais posições no discurso, dentre as que lhe é permitido ocupar, possibilitam que o aluno tome a palavra.

Também observo que na sala de aula, além da voz da professora, outras vozes que extrapolam este âmbito vão ajudando na construção dos discursos. A palavra enunciada em uma situação concreta está repleta de palavras dos outros, apropriadas no percurso da história social dos sujeitos.

Bloco C – Dos movimentos dos interlocutores (2 episódios)

Neste bloco a análise recai sobre o processo de ‘tomada da palavra’ pelo aluno, como evento que se constitui na relação com outros interlocutores, especialmente a professora.

A professora atribui ao aluno o lugar de interlocutor, em alguns momentos fala por ele, em outros, completa seu discurso. Nestas trocas discursivas, o aluno vai se constituindo, ainda que timidamente, em sujeito de enunciações em língua inglesa, até que se autorize, de fato, a assumir este lugar: eu falo.

Formato das transcrições:

As falas da professora e dos alunos aparecem inicialmente em inglês, como enunciadas em sala de aula e apresentam-se na transcrição em itálico, seguida da respectiva tradução para a língua portuguesa, realizada por mim.

A opção por traduzir os enunciados dos sujeitos do inglês para o português foi feita por conta da área onde o trabalho está sendo realizado, Educação com ênfase em Formação de Professores e, por pretender que este circule interdisciplinarmente, não apenas dentre professores e estudiosos da língua inglesa.

Dada a situação da transcrição das falas ser produto de uma filmagem, foi possível oferecer uma tradução. É preciso alertar o leitor, porém, que toda tradução, incorre na interpretação do tradutor, já que “como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)” (Bakhtin, 2006a, p. 313). A tradução não simplesmente repete o enunciado, mas configura um novo enunciado, de um outro lugar, com uma outra função na

plenitude da enunciação. Bakhtin também nos diz que só vê-se uma língua através de outra, a tradução é um diálogo entre elas.

Ponzio (2010b, p. 90), sobre a posição do tradutor elucidada que estabelecer uma relação de distância entre falante e língua, só é possível com a língua estrangeira, e esta relação de distância permite, então, a ‘exotopia’ de Bakhtin diante da própria língua, da língua materna. Esta percepção de estranhamento da própria língua como se fosse estrangeira, ou melhor, o *reconhecimento* dela como de outro, continua este autor, coloca o tradutor em uma posição na qual este se vê tendo que dialogar com a própria língua, sentindo toda a resistência, o estranhamento dela. Este é o desafio que me coloco no intento de traduzir os enunciados dos sujeitos.

Os erros dos alunos quanto à estrutura na construção das frases em inglês serão indicados pela abreviação [sic]¹⁸ facilitando a identificação para elaboração das análises.

Quando houver interferência da língua portuguesa no discurso em inglês, a palavra em português será destacada na transcrição em caixa alta.

Comentários meus entremeando as falas dos sujeitos com o propósito de fornecer maiores informações sobre o dado contexto estarão entre parênteses.

¹⁸ Usa-se para dizer que estamos citando *ipsis litteris* (expressão originária do Latim), ou seja, palavra por palavra, tal como escreveu ou falou determinada pessoa. O propósito desta observação, em geral, é alertar o leitor que qualquer erro ou aparente erro não se refere à transcrição.

4.1 Bloco A – Da “escolarização” dos discursos

Apresento dois episódios que ressaltam o formato de discurso preponderante na aula em vários momentos da interação discursiva. Os episódios guardam importantes semelhanças no que se refere ao domínio da palavra e à condução dos turnos de fala pela professora durante a aula. Serão, portanto, apresentados os dois episódios seguidos de uma análise olhando para estes em suas aproximações e também especificidades.

Episódio A1

A professora conversa com os alunos sobre carros. Neste momento, os alunos não estão usando o livro didático ou qualquer outro material.

Professora: *If you could have a car, which car would you like to have? - Se vocês pudessem ter um carro, qual carro vocês gostariam de ter?*

Alunos não respondem.

Professora: *A Ferrari? - Uma Ferrari?*

Alunos riem.

Professora: *No, I didn't want one. Which car would you like to have? You can choose anyone. Má?– Não, eu não queria uma. Que carro vocês gostariam de ter? Vocês podem escolher qualquer um. Má?*

Alunos permanecem em silêncio.

Professora: *Don't think about IPVA, don't think about... – Não pense no IPVA, não pense...*

Marina: *New Beatle. I like a new Beatle. – New Beatle. Eu gosto do New Beatle.*

Professora: *New Beatle? It's cool. What color? – New Beatle? Legal. Que cor?*

Marina: *Red, yellow... – Vermelho, amarelo...*

Professora: *Red or yellow? I think they're cool! The yellow one is so cute! – Vermelho ou amarelo? Eu acho legal! O amarelo é tão bonitinho!*

Marina: *Yes.* - Sim.

(...)

Professora: *And you Gi?*- E você Gi?

Gisele: *A BMW.* – Uma BMW.

Professora: *A BMW... Convertible? A sport one?* – Uma BMW...Conversível? Uma esportiva?

Gisele: *A convertible.* – Uma conversível.

Professora: *Uau! Then you have to buy a sport one, but that's ok...* – Uau! Depois você tem que comprar uma esportiva, mas tudo bem...

Alunos riem.

Professora: *And you Emília?* – E você Emília?

Emília: *I don't know kinds of car, but I like Jeep.* – Eu não conheço tipos de carros, mas eu gosto de Jeep.

Professora: *Jeep? They are famous. The original one, the green one...If I could I would like one. And you Leandro, do you have a car? - Jeep?* Eles são famosos. O original, o verde...Se eu pudesse, gostaria de ter um. E você Leandro, você tem carro?

Episódio A2

Como orienta o livro didático, a professora faz um jogo da forca (hangman) com os alunos. Coloca os espaços na lousa e pede que os alunos tentem adivinhar a palavra indicando as letras. Com sua ajuda, surge a palavra **traffic** (trânsito). O passo seguinte, segundo o livro, seria colocar os alunos em pares para que eles discutissem algumas questões relativas ao trânsito presente em seus livros didáticos. Suzy, porém, prefere trabalhar de outra maneira com os alunos e faz as seguintes perguntas:

Professora: *Do you know what is it? Traffic?*– Vocês sabem o que quer dizer isto? Trânsito?

Leandro: *Yes.* – Sim.

Outros alunos respondem afirmativamente com a cabeça.

Professora: *Do you like it?* – Vocês gostam?

Leandro: *No!* – Não. (Diz balançando a cabeça negativamente.)

Os outros alunos riem e não respondem.

Professora: *Are you from São Paulo?* (E sem dar tempo de respostas já faz outra pergunta) *Have you ever been to São Paulo?*- Vocês são de São Paulo? Vocês já estiveram em São Paulo?

Os alunos respondem afirmativamente com a cabeça, alguns balbuciam: *Yes* – Sim.

Professora: *So, have you ever got stuck on a Traffic Jam on Marginal do Tietê?* - Vocês alguma vez já ficaram presos em um congestionamento na Marginal do Tietê?

Leandro: *Oh, crap!* – Porcaria!

Emília: *Yes.* – Sim.

Professora: *And the traffic here in this city¹⁹, what do you think about it?* (E acrescenta outra pergunta imediatamente após esta) *Do you drive?* - E o trânsito aqui nesta cidade, o que vocês acham? Vocês dirigem?

Leandro (Levanta a mão e diz): *Yes.* – Sim. (E olha para as colegas esperando, assim como a professora, suas repostas.)

Emília: *No.* – Não.

A professora segue perguntando uma a uma para as alunas que não haviam esboçado resposta: *You?* – Você?

Gisele balança a cabeça negativamente, o mesmo faz Thaís. Marina responde:

Marina: *Here, in this city, no.* - Aqui, nesta cidade, não.

Professora: *What about bike? Do you ride bikes?* - E bicicleta? Vocês andam de bicicleta?

Emília: *Yes.* – Sim.

A professora repete o ritual anterior dirigindo-se para cada uma das alunas: *Do You?* – Você?, que respondem afirmativamente com a cabeça.

¹⁹ O nome da cidade foi substituído na transcrição pela expressão “*in this city*”- “*nesta cidade*”

Ainda que em uma escola de idiomas, com poucos alunos em uma ampla sala de aula, onde as cadeiras estão dispostas em círculo, em um ambiente aparentemente propício ao aprendizado, livre de tensões, onde alunos e professora demonstram empatia mútua, há aspectos inerentes a qualquer sala de aula. Os papéis são bem estabelecidos, a aula se apresenta como lugar de assimetria decorrente da relação que o professor e o aluno mantêm com o saber²⁰. Os diferentes lugares sociais que ocupam os sujeitos e as instituições nas quais ocorrem as interações determinam o trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos (Geraldi, 1990).

Ribeiro (2009) nos diz que a *transformação* da produção científica em objeto de ensino decorre de um conjunto de imagens que o professor tem do seu papel e do seu trabalho, estas orientam determinadas formas de encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem bem como vão configurando discursivamente as relações interacionais construídas com o aluno e com o conteúdo que se pretende ensinar.

Quanto ao papel do aluno, no campo de ensino da língua estrangeira, o(s) professor(es), a estrutura da língua alvo, os livros didáticos, os textos (orais e escritos) com os quais os alunos mantêm ou tiveram contato podem ser considerados como a palavra de autoridade que, então, requer aceitação e, logo, orientam seu dizer (Quast, 2009).

As crenças e representações dos alunos, oriundas de sua participação em atividades semelhantes anteriormente vivenciadas, e também as dos professores acerca das rotinas de sala de aula contribuem para que seus lugares sejam hierarquizados e conseqüentemente para as relações sociais estabelecidas ali.

Suzy, a professora, e os alunos (deliberadamente ou não) assumem bem seus papéis nos momentos ilustrados nos episódios acima. A professora domina a palavra na sala de aula, como sujeito detentor/transmissor de certo conhecimento e conduz o “rumo da prosa”, articulando o conteúdo que quer passar da maneira como julga que este será melhor apreendido pelos seus alunos. Os alunos, por sua vez, participam no sentido de colaborar com a continuidade do discurso previamente preparado da professora, com o andamento da aula, pois, desobrigar-se desta atividade significaria interromper o discurso de sala de aula.

Bakhtin (2006a, p. 283) infere que nosso discurso é moldado na forma de gêneros “de que nos apropriamos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”, os quais reconhecemos quando ouvimos o discurso do outro já a partir de suas primeiras palavras e, então, compreendemos o conjunto do discurso desde o início. Bakhtin afirma que

²⁰ Cf. Ehlich (1986) e Geraldi (1990).

para o complexo físico-psíquico-fisiológico se tornar um ato de fala é preciso que os sujeitos estejam situados no meio social, é indispensável que pertençam a uma sociedade organizada dentro de um contexto e época específica, para que assim, a interação verbal aconteça. Portanto, é preciso partir da compreensão de que os gêneros não são formas estáveis acima das condições históricas de sua produção. Ao contrário, “são as condições de produção do discurso que orientam o *que dizer, como dizer e em que condições dizer*” (Ribeiro, 2009, p. 175 – grifos da autora).

Como visto, falamos através de determinados gêneros do discurso, ainda que nem suspeitemos de sua existência. Bakhtin (2006a) explica que apenas podemos exercer o nosso livre projeto de discurso através da escolha de gêneros. Este autor ainda infere que dispomos de um vasto repertório de gêneros. Esta diversidade se dá pelo fato de que os gêneros guardam relações com as distintas situações, posições sociais e relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação, em diferentes esferas da prática social.

Bakhtin exemplifica que há formas elevadas, rigorosamente oficiais desses gêneros, e, ao mesmo tempo, as formas familiares, que incluem diferentes graus de familiaridade. Essas diversas formas de gêneros, no entanto, apesar de características de cada esfera, podem transferir-se de um campo para outro, podem ser reacentuados na comunicação discursiva e renovados.

A organização do discurso em gêneros se entrelaça (ora coincidindo, ora divergindo), por exemplo, com as diferentes esferas de atividades profissionais, conforme nos informa Bakhtin (1990, p. 96/97):

[...] a linguagem do advogado, do médico, do comerciante, do político, do mestre-escola, etc. Estas linguagens diferenciam-se evidentemente não só pelo vocabulário: elas implicam determinadas formas de orientação intencional, formas estas de interpretação e de apreciação concretas. Mesmo a linguagem do escritor (do poeta, do romancista) pode ser percebida como um jargão profissional ao lado dos outros [...] para os próprios falantes, estas linguagens de gêneros e estes jargões profissionais são diretamente intencionais, plenamente significativos e espontaneamente expressivos.

Os gêneros correspondem, portanto, a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, a expressões típicas que parecem sobrepor-se às palavras.

Faz-se importante lembrar que em sua teoria de gêneros, Bakhtin considera que o locutor, orientado por uma concepção de seu projeto discursivo, de seu *querer-dizer*, faz a escolha do estilo característico de um gênero específico. Por outro lado, nos lembra Ribeiro (2005), para este autor, uma vez inscrito no gênero, o sujeito pode exercer a possibilidade de

emergência do estilo individual, o que leva à compreensão de que os sujeitos se constituem na linguagem e também que eles a produzem nas práticas que os constituem. Não se trata, portanto, de uma relação mecanicista entre atividade e gênero discursivo, indiferente a qualquer investida do sujeito. A autora conclui que

Ainda que o sujeito sofra constrictões históricas que determinam posições, é na situação de enunciação concreta que o locutor é orientado a certas 'escolhas' dos recursos expressivos adequados para levar adiante a sua empreitada discursiva, tendo sempre em vista o outro de onde precede e para onde se encaminha o seu discurso. (Ribeiro, 2005, p. 63)

Orientado por um *projeto de dizer*, o sujeito recorre a estratégias discursivas visando o outro que, no processo de interação, a ele não é indiferente, pois é em relação ao outro que o locutor assume posições, singularizando modos de encaminhar o seu projeto discursivo (Ribeiro, 2005).

Quando falamos, preparamos nosso discurso para o ouvinte, nosso enunciado está repleto de intencionalidade. Na concepção bakhtiniana, assumida neste estudo, todo enunciado é endereçado a alguém, é inteiramente determinado pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo e se realiza na premissa de uma resposta. O falante, nos diz Bakhtin (2006a), pressupõe que o ouvinte conheça seu objeto, empenha-se em tornar-se inteligível e conta com sua compreensão ativa responsiva. O falante “não espera uma compreensão passiva que apenas dobre seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (Bakhtin, 2006a, p. 272).

Observamos nos episódios formações típicas do discurso de sala de aula na fala da professora, que escolhe como estratégia, perguntas, configurando um esquema escolar típico de perguntas-respostas. Geraldi (1991, p.184) nos diz que “o locutor/autor ao escolher uma certa configuração para o seu texto, “desescolhe” outras e, em certa medida, compromete-se com as estratégias escolhidas.”

Quast (2009) verifica que na concepção atual de ensino de língua estrangeira há uma valorização da interação e da participação ativa do aluno, quer dizer, falar é considerado sinal de aprendizagem, ou ainda, essencial para que esta ocorra. Podemos inferir que Suzy elabora toda sua fala para promover a participação oral de seus alunos e acredita, ao eleger o esquema pergunta-resposta (ao qual ela recorre com frequência), que este atende ao seu propósito. Neste sentido as perguntas da professora ora se aproximam da pergunta didática, ora são quase retóricas, já que não esperam resposta.

No episódio A1, a professora, partindo da preocupação em conduzir os alunos a falar e diante do silêncio predominante, usa o que aparenta ser uma pergunta retórica para compensar a ausência de comunicação. Ela se antecipa, responde por eles, presume e desdobra:

Professora: *If you could have a car, which car would you like to have?* - Se vocês pudessem ter um carro, qual carro vocês gostariam de ter?

Professora: *A Ferrari?*- Uma Ferrari?

Alunos riem.

Professora: *No, I didn't want one. Which car would you like to have? You can choose anyone. Má?* – Não, eu não queria uma. Que carro vocês gostariam de ter? Vocês podem escolher qualquer um. Má?

Alunos permanecem em silêncio.

Professora: *Don't think about IPVA, don't think about...* – Não pense no IPVA, não pense...

Suzy, presumindo que não vai obter a participação desejada do aluno com a pergunta, acrescenta uma outra pergunta e a responde, adiciona outras informações (*IPVA*). Todos os movimentos em seu discurso são dirigidos no afã de obter uma resposta, uma palavra dos alunos, é quando Marina a interrompe com sua resposta à primeira pergunta:

Marina: *New Beatle. I like a new Beatle.* – New Beatle. Eu gosto do New Beatle.

Há talvez a ausência de um tempo de *escuta* no sentido do que Ponzio (2010) descreve como deixar falar e deixar escolher o que se quer dizer, deixar manifestar e se dirigir aos signos em sua contradição e em sua polifonia constitutiva e não, como vemos propiciado acima e geralmente no discurso escolar, um tempo de *querer escutar*, que obriga a dizer, impõe a pertinência às perguntas, a coerência, a não contradição.

Podemos ainda olhar para o silêncio dos alunos a partir das idéias de Bakhtin (2006a) de conclusibilidade do enunciado. Ou seja, o silêncio pode ser indicador de que os alunos ainda não captaram “a *intenção discursiva do falante*”, do professor, ou ainda que eles estão construindo suas respostas dentro da compreensão do sentido do discurso do

professor. Este ato é chamado por Bakhtin²¹ de calar, que pode ser uma condição da produção de respostas. Para a tomada da palavra pelo aluno não basta que este tenha a percepção dos sons e a identificação dos signos verbais, mas sim, a compreensão dos sentidos das palavras e da enunciação do professor.

O silêncio dos alunos provoca movimentos no discurso da professora para que este seja quebrado, rompido pelo aluno e, na ausência da fala destes, ela mesmo o faz. O silenciar, reflete Ponzio, impõe o falar, *mas não é escuta*. O silêncio, neste momento, na sala de aula, parece ser entendido pela professora como ausência de entendimento que requer exemplos, informações e não como calar, que é escuta e enquanto escuta que responde, é pausa da enunciação não reiterável.

O silenciar explícita Ponzio referenciado em Bakhtin, diz respeito à recepção dos sons e à identificação dos signos. Já o calar está entre as condições de compreensão do sentido, diz respeito ao dizer e à compreensão que responde. Somente o calar é responsivo. “O calar permite apreender a enunciação como evento irrepitível, no seu sentido especial e responder adequadamente a ela.” (Ponzio, 2010, p. 54).

No jogo interlocutivo sempre há uma compreensão ativo-responsiva do discurso do outro. Os sujeitos, portanto, sempre tomam uma atitude responsiva no diálogo, atitude esta que pode se dar de muitas formas, o calar do aluno é uma réplica, a não devolução da palavra ao aluno pela professora também o é. O projeto de discurso da professora é cheio de intencionalidade, suas perguntas são previamente elaboradas e buscam a resposta, não uma resposta, conseqüentemente, algumas respostas vão ao encontro de suas intenções e outras não, e, esta busca à resposta certa/esperada determina os movimentos em seu discurso.

A professora faz as perguntas, não necessariamente porque deseja *conhecer* as repostas dos alunos, seus carros favoritos, mas porque tem o objetivo de fazer os alunos falarem sobre o tópico em estudo e, neste sentido, se aproxima da pergunta didática.

Sobre este tipo de pergunta, Geraldi (1990, p. 239/240) esclarece:

Quando alguém quer aprender algo, e imagina que seu interlocutor lhe possa ser útil, dirige-lhe perguntas cujas respostas poderão suprir a “falta de conhecimento desejado”. Neste sentido, a iniciativa da ação é de quem aprende, e não de quem ensina. No discurso de sala de aula, é o inverso o que ocorre: pergunta quem sabe já a resposta [...].

Neste formato de discurso de sala de aula, as respostas dos alunos são avaliadas, candidatas à “resposta certa” e os alunos estão cientes disto. No ‘formato’ do discurso

²¹ Bakhtin problematiza a distinção entre ‘silenciar’ e ‘calar’ (ou ‘silêncio’ e ‘mutismo’) no texto “Apontamentos de 1970-71” integrante do livro *Estética da Criação Verbal*.

didático na sala de aula de língua estrangeira, em específico, o aluno sabe que, além de ter *o que dizer*, é essencial que ele saiba *como dizer*, uma vez que a estrutura correta é tão ou mais importante para o professor do que o conteúdo da resposta do aluno²². Sendo assim, nos diz Geraldi (1990, p. 240), nos diálogos em sala de aula, as possibilidades de “quebrar a cara” são muito maiores do que em circunstâncias em que a resposta adequada resulta da construção entre os participantes.

Quando as respostas dos alunos são valorizadas com os comentários da professora, tem por finalidade mais uma resposta do aluno, já que, por vezes, ela emenda ao seu comentário outra pergunta e, como observado, não quer saber o que está perguntando, quer saber outra coisa, se os alunos conseguem entender e responder sobre o tema.

Professora: *New Beatle? It's cool. What color?* – New Beatle? Legal. Que cor?

Marina: *Red, yellow...* – Vermelho, amarelo...

Legrand-Gelber (apud Geraldi, 1990) conclui que no diálogo pedagógico é comum o professor dirigir os turnos de fala, deixando os alunos “ensanduichados” entre uma abertura e um fechamento seu. Existe sempre a primeira e a última palavra que é do professor, poder que advêm de sua posição na instituição escolar que determina sua posição na interação.

Como observamos no recorte abaixo, oportunidades de diálogo são perdidas quando a professora, dando-se por satisfeita, encerra a participação da aluna e passa a palavra a outro aluno.

Professora: *And you Emília* – E você Emília?

Emília: *I don't know kinds of car, but I like Jeep.* – Eu não conheço tipos de carros, mas eu gosto de Jeep.

Professora: *Jeep? They are famous. The original one, the green one...If I could I would like one. And you Leandro, do you have a car?- Jeep? Eles são famosos. O original, o verde... Se eu pudesse, gostaria de ter um. E você Leandro, você tem carro?*

²² Acerca deste formato discursivo nas aulas de língua estrangeira, onde a estrutura gramaticalmente correta do enunciado sobrepõe-se ao conteúdo do dizer do aluno, na ocasião do exame de qualificação deste trabalho a Profa. Dra. Karin Quast nos ofereceu um bom exemplo quando relata o que lhe perguntou uma aprendiz de inglês: “ Por que quando a professora pergunta: *How old are you*, eu tenho que responder: *I am twelve years old*, e não posso responder apenas *twelve?*”

Devolver a palavra ao aluno, poderia mudar o esquema de interlocuções vigente, construindo-se um diálogo entre interlocutores, um espaço de *construção* de conhecimento, ao invés de um espaço de *aferição* do conhecimento.

Como observamos no episódio A2, a professora, fundamentada no assunto *trânsito*, substitui a atividade sugerida pelo livro por outra, na qual ela tem o comando, a primeira e a última palavra e pode, assim, direcionar o rumo da conversa. No entanto, podemos observar que todas as suas perguntas *podem* ser respondidas com sim ou não, parecem visar mais a verificação da compreensão de suas palavras por parte dos alunos do que propiciar oportunidades de interações discursivas. Para que se pergunta aqui, para aferir ou para saber?

Professora: *Do you know what is it? Traffic?* – Vocês sabem o que quer dizer isto? Trânsito?

Professora: *Do you like it?* – Vocês gostam?

Professora: *Are you from São Paulo?* (E sem dar tempo de respostas já faz outra pergunta.) *Have you ever been to São Paulo?*- Vocês são de São Paulo? Vocês já estiveram em São Paulo?

Geraldi (1990) avalia que, em geral, as falas de sala de aula são tomadas como meio, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento que se apresenta como o tema destas falas, “ou seja, o diálogo (exposição do professor ou trabalho entre professor e alunos) normalmente topicaliza um certo tema. Este é considerado como o que se tem a aprender”. Por um lado, o tema não é escolhido pelos alunos, pode mesmo nem lhes interessar e, por outro lado, é condutor do discurso do professor.

Partindo de sua preocupação eminente em fazer com que seus alunos participem oralmente, supõe-se que Suzy muda a atividade (proposta no livro por perguntas conduzidas por ela) para otimizar a enunciação de seus alunos, uma vez que ela dá às perguntas mais gerais (da atividade do livro), características específicas: *So, have you ever got stuck on a Traffic Jam on Marginal do Tietê?*- Vocês alguma vez já ficaram presos em um congestionamento **na Marginal do Tietê?**

Podemos inferir que este movimento ocorre no sentido de fazer com que o assunto torne-se mais interessante para o aluno e, assim, este tenha o que falar sobre ele. Ainda relativo à pergunta didática, Geraldi (1990) informa que uma vez que o objeto de estudo escolar nem sempre é de interesse dos alunos, ocorre a necessidade de motivá-los a querer aprender o que a escola e o livro didático consideram que deve ser aprendido, daí a função

da pergunta didática nem sempre ser de mera aferição, mas também uma forma de levar o aluno a se interessar pelo conteúdo.

Mas, ainda aqui, são perdidas oportunidades de diálogo, quando, guiada por seu roteiro prévio, a professora não expande a resposta dos alunos. Podemos fazer uma analogia com a voz de autoridade do texto científico na sala de aula. Como diz Ribeiro (2005, p. 169), “as respostas dos alunos não são alavancas do desenvolvimento da aula porque sua seqüenciação obedece a um texto prévio que orienta a voz do professor”.

Professora: *So, have you ever got stuck on a traffic jam on Marginal do Tietê?*- Vocês alguma vez já ficaram presos em um congestionamento na Marginal do Tietê?

Leandro: *Oh, crap!* – Porcaria!

(...)

Professora: *And the traffic here in this city, what do you think about it?* (E acrescenta outra pergunta imediatamente após esta) *Do you drive?*- E o trânsito aqui nesta cidade, o que vocês acham? Vocês dirigem?

(...)

Marina: *Here, in this city, no.* - Aqui, nesta cidade, não.

Professora: *What about bike? Do you ride bikes?*- E bicicleta? Vocês andam de bicicleta?

O que mais Leandro teria a dizer sobre o trânsito de São Paulo quando diz: “*Oh, crap!* – Porcaria!”, com as mãos na cabeça balançando-a negativamente, e Marina sobre sua experiência de dirigir, ainda que não nesta cidade?

Perguntas com base no que disse o aluno não têm resposta previamente conhecida pelo professor, nos informa Geraldi (1990). Então, não são perguntas didáticas, mas perguntas efetivas que permitem o diálogo, a troca e a construção do texto oral co-enunciado. A participação do professor deixa de ser predominantemente de aferição.

Dentro da concepção histórico-cultural, nossa constituição é marcada pelo constante encontro com outros. Constituímo-nos e aprendemos em processos interlocutivos, nos quais negociamos sentidos, agregamos novos sentidos ao conhecimento previamente construído e vamos nos constituindo como interlocutores. É portanto, “no acontecimento que estão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo” (Geraldi, 1990, p. 29).

A situação social determina a estrutura da enunciação e, dentro da dinâmica das trocas discursivas, os sentidos elaborados são sempre em parte “nossos” e em parte do “outro”, são efeito da interação entre os interlocutores, neles ecoam, confrontam-se vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas (Fontana, 2010, p. 124). Para Bakhtin, nos contextos em que surgem, no fluxo da interação verbal, é que as palavras se transformam e ganham significados.

No domínio do discurso na sala de aula, a professora, por vezes, não atua como parceira ou facilitadora do processo de tomada da palavra pelo aluno, como ela pensa que o faz. Ainda que pareça oferecer várias oportunidades de fala ao aluno, estas estão dentro de um formato escolarizado que não suscita maiores elaborações enunciativas dos alunos. Ao contrário, restringe as trocas ou interações discursivas significativas entre eles e parece limitar a participação oral dos mesmos, não promovendo um lugar de elaboração, negociação e construção do texto oral. O falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas também de operações de construção de sentidos destas expressões que se dá no momento da interlocução (Geraldi, 1990).

4.2 Bloco B – Das oportunidades de fala

Os episódios deste bloco mostram a tomada da palavra dos alunos em alguns momentos da aula, nos quais a professora, ainda conduzindo os turnos de fala, viabiliza oportunidades para que as interações discursivas em sala de aula ocorram.

Episódio B1

A professora está conversando sobre trânsito com os alunos. Como conduzia as perguntas até aquele momento, conforme discussão no bloco anterior, não conferia ao aluno um espaço para uma participação oral mais significativa. Os alunos participavam respondendo com poucas palavras ou apenas movimentos da cabeça. Este cenário leva a professora à necessidade de um ajuste em seu discurso.

Professora: *We can talk about cars and bikes, because it's the same risk. When you're riding a bike it's worse, because people don't respect you. They don't care. So, what do you think about traffic here in this city?* - Nós podemos falar sobre carros e bicicletas, porque é o mesmo risco. Quando você está andando de bicicleta é pior, porque as pessoas não te respeitam. Elas não ligam. Então, o que vocês acham do trânsito aqui nesta cidade?

Marina: *I think the most of people are not polite.* [sic] – Eu acho que a maioria das pessoas não é educada.

(...)

Professora: *Do you ride your bike every day to go to college?* - Você vai de bicicleta todos os dias para a faculdade?

Emília: *Yes, every day.* - Sim, todos os dias.

Professora: *And, what do you think?* - E o que você acha?

Emília: *The cars don't respect bikes.* [sic] - Os carros não respeitam as bicicletas.

Professora: *Cars don't respect bikes.* - Os carros não respeitam as bicicletas.

Episódio B2

A professora lê uma afirmação do livro:

Professora: *Technology makes our lives easier, but it also makes us more sedentary. Do you think it's true or false? What's your opinion about that?* – A tecnologia torna nossas vidas mais fáceis, porém nos deixa mais sedentários. Vocês acham que isso é verdadeiro ou falso? Qual é a sua opinião sobre isso?

Alunos ficam em silêncio.

Professora: *Do you agree?* – Vocês concordam?

Emília: *So, so. Because technology... make the things...next?* (A aluna esboça uma expressão de dúvida em relação a esta última palavra.) – Mais ou menos. Porque a tecnologia... deixa as coisas... próxima?

Professora: *Closer? Makes the things closer?* – Mais perto? Deixa as coisas mais perto?

Emília: *Yes, ISSO.* – Sim, ISSO.

Professora: *So, it helps you?* – Então, isto ajuda você?

Emília: *Yes, and you don't need go out your home.* [sic] - Sim, e você não precisa sair de sua casa.

Professora: *Oh, ok. I understand. Technology brings things to you. You can call and have a pizza, you call the supermarket and you have things at home...* – Ah, entendi. A tecnologia traz as coisas até você. Você pode ligar e pedir uma pizza, você liga para o supermercado e as coisas são entregue em casa...

(...)

Marina: *Because, E'...you don't need to worry about...to worry to get the things, it's more, it's very...* – Porque, É...você não precisa se preocupar com...preocupar em pegar as coisas, é mais, é muito...

Professora: *Easy?* – Fácil?

Marina: *CÔMODO.*

Professora: *Comfortable.* – Confortável.

Marina: *Comfortable.* – Confortável.

(...)

Professora: *And you, Leandro? What do you think?* – E você, Leandro? O que você acha?

Leandro: *I disagree with that. Because we are free. If I can go walk, I'll walk. If I can, hum...order a pizza I can go with my foot and order in the pizza house.* [sic] – Eu discordo disso. Porque somos livres. Se eu quiser andar, eu ando, se eu puder, hum... pedir uma pizza eu posso ir andando e pedir na pizzaria.

Professora: *Yeah.* – Sim.

Leandro: *Ok, it's more comfortable. But I'm free, I can choose what I want.* – Ok, é mais confortável. Mas eu sou livre, eu posso escolher o que eu quero.

Professora: *Good. That's a good way to feel. And what about this other statement?* – Bom. Essa é uma boa maneira de se pensar. E sobre esta outra afirmação?

Neste bloco, a palavra ainda é de Suzy, que continua com suas perguntas, que predominam e movem o discurso nas aulas. Porém, nestes episódios notamos uma maior enunciação dos alunos, que não apenas respondem pontualmente, mas vão além, concordam ou discordam, opinam, se posicionam, argumentam.

No presente trabalho, partimos da premissa de que o professor é um mediador importante na aquisição do conhecimento pelos alunos e, ainda, que é este quem promove ao aluno o lugar de interlocutor no espaço institucional de aquisição de conhecimento, a sala de aula. Então, as posições enunciativas que são permitidas aos alunos ocupar se configurarão, ou em espaço da tomada da palavra enquanto diálogo - como evento da interação social, na qual as palavras se encontram, se chocam, confrontam-se, apresentando-se cada uma delas como *uma arena em miniatura* -, ou apenas enquanto lugar de coadjuvante do discurso docente, a partir do qual os alunos concordam ou discordam (*Yes or No*) e colaboram com exemplos.

No episódio B1, o modo como a professora articula seu discurso tem êxito em estabelecer um diálogo, ainda que curto, entre ela e os alunos. Há uma mudança na orientação de seu discurso, desencadeada, provavelmente, por uma tentativa sua de promover alguma alteração qualitativa na participação oral dos alunos.

Retomando Bakhtin (1990), o falante orienta seu discurso para o ouvinte, para seu círculo particular, seu mundo particular, ao que introduz novos elementos em seu próprio discurso, promovendo a interação de diversos contextos, horizontes, pontos de vista e de

diversas falas sociais. “O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptível de seu ouvinte” (Bakhtin 1990, p. 91). No ouvinte, por sua vez, se dá a apreensão apreciativa do discurso do outro. O ouvinte “é um ser cheio de palavras interiores” e o discurso interior de cada um mediatiza a compreensão da palavra do outro e, por este caminho, fundem-se as palavras do ouvinte com as palavras do outro - o discurso apreendido do exterior (Bakhtin, 2006b, p. 151).

Suzy, no episódio em questão, não apenas ajusta sua fala a uma realidade mais próxima dos alunos (“*We can talk about cars and bikes*”²³, *because it’s the same risk*. - Nós podemos falar sobre carros e **bicicletas**, porque é o mesmo risco.”), como também traz a sua opinião sobre o assunto, ilustra um contexto, antes de pedir que os alunos o façam com uma pergunta que, como parte deste enunciado, solicita uma elaboração nas respostas dos alunos:

When you’re riding a bike it’s worse, because people don’t respect you. They don’t care. So, what do you think about traffic here in this city? - Quando você está andando de bicicleta é pior, porque as pessoas não te respeitam. Elas não ligam. Então, o que vocês acham do trânsito aqui nesta cidade?

Nas respostas dos alunos, que se seguem ao enunciado acima, ecoam a voz da professora e nas vozes dos alunos e da professora ecoam vozes do âmbito social mais amplo, de outros interlocutores aos quais seus dizeres respondem, deixando transparecer em seu discurso um discurso socialmente construído, apreendido, assimilado, reeditado e proferido como seu.

Marina: *I think the most of people are not polite.* [sic] – Eu acho que a maioria das pessoas não é educada.

(...)

Emília: *The cars don’t respect bikes.* [sic] - Os carros não respeitam as bicicletas.

O que falam, alunos e professora, remete a um discurso socialmente construído e, ousou dizer, também a um fato socialmente experimentado por eles: *os carros não respeitam as bicicletas*.

Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está

²³ Observamos pela transcrição desta aula que apenas um aluno dirige, os outros, deslocam-se em sua maioria de bicicleta. A professora, podemos inferir, aproveita-se desta informação na construção deste enunciado.

voltado não só para seu objeto, mas também para os discursos dos outros sobre ele. (Bakhtin, 2006b, p. 300)

Bakhtin (2006a) afirma que a experiência discursiva de cada um se dá em uma interação constante com os discursos de outrem. Esclarece-nos que “em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro [...] que trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e re-acentuamos” (Bakhtin, 2006a, 294/295). A assimilação de vozes sociais não é, portanto, nunca um ato de simples reprodução de enunciados. Trata-se de um processo vivo e dinâmico de apreensão, elaboração, construção e transformação de sentidos que o sujeito exterioriza em sua enunciação, singular e, ao mesmo tempo, plena das palavras dos outros.

Como observado na fala de Emília, a aluna repete a expressão “*don't respect* – não respeitam”, usadas anteriormente pela professora, contextualizando-a e servindo-se dela para a concretização de seu objetivo comunicativo. No ensino de língua estrangeira, dentro da sala de aula, este é um dos caminhos pelo qual se dá a apropriação da palavra do outro e a própria aquisição da língua. É o que Bakhtin já constatara ao explicar sobre a língua em contexto, em seu emprego vivo, e sobre o processo de tornar a palavra própria, submetê-la às próprias intenções,

quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar, com sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (Bakhtin, 1990, p. 100)

A partir do que diz a professora, os alunos tomam a palavra, usam palavras dela para comporem seus discursos. Mas não se trata de mera repetição, é elaboração. Aos alunos é solicitada esta atitude e o espaço para tal é promovido. Vemos que no trecho abaixo, do episódio B2, ocorre o evento do diálogo construído entre os participantes, do processo de negociação de sentidos.

Emília: *So, so. Because technology... make the things...next?*(aluna esboça uma expressão de dúvida em relação a esta última palavra) – Mais ou menos. Porque a tecnologia...deixa as coisas...próxima?

Professora: *Closer? Makes the things closer.* – Mais perto? Deixa as coisas mais perto?

(....)

Marina: *Because, E'...you don't need to worry about...to worry to get the things, it's more, it's very...* – Porque, É...você não precisa se preocupar com...preocupar em pegar as coisas, é mais, é muito...

Professora: *Easy?* – Fácil?

Marina: *CÔMODO.*

Professora: *Comfortable.* – Confortável.

Marina: *Comfortable.* – Confortável.

Emília tem dúvidas sobre a palavra que emprega: “next”, então a professora propõe outra: “closer”, que a aluna aceita, porém, no movimento discursivo não se trata apenas de usar a palavra correta ou não, a apropriação das formas da língua se faz num processo de negociação de sentidos. Também, no momento seguinte, Marina participa de processo similar, a aluna vacila, como se procurasse encontrar a palavra adequada, a professora oferece uma, mas ela não aceita, então utiliza a palavra que conhece, na língua materna, solicitando uma nova palavra à professora, que é aceita e enunciada pela aluna. Em interações assim há aprendizagem, negocia-se sentidos, os alunos incorporam a seu conhecimento prévio novos sentidos e constituem-se como falantes em outra língua.

Aqui, não apenas as falas dos alunos respondem à fala da professora, como também ela se volta às falas dos alunos, perguntando a partir do que eles disseram, dialogando com eles.

Professora: *Closer? Makes the things closer?* – Mais perto? Deixa as coisas mais perto?

Emília: *Yes, ISSO.* – Sim, ISSO.

Professora: *So, it helps you?* – Então, isto ajuda você?

Emilia: *Yes, and you don't need go out your home.[sic]* - Sim, e você não precisa sair de sua casa.

No episódio B2, observa-se que mesmo quando retoma a resposta dos alunos e organiza seus discursos, Suzy não fecha os sentidos destes e nem encerra o assunto com sua palavra final. Ao contrário, o faz de maneira a colaborar para que outros interlocutores participem, opinem, argumentem. No formato em que seu discurso acontece, ela ainda deixa que o próprio aluno reorganize seu enunciado, não cerceando oportunidades de fala,

participando com os alunos do processo de apropriação, elaboração, negociação da palavra na construção de enunciados na língua inglesa. Observamos também que o aluno Leandro usa das falas que antecederam a sua para a construção de seu enunciado, de sua opinião.

Professora: *Oh, ok. I understand. Technology brings things to you. You can call and have a pizza, you call the supermarket and you have things at home... – Ah, entendi. A tecnologia traz as coisas até você. Você pode ligar e pedir uma pizza, você liga para o supermercado e as coisas são entregue em casa...*

(...)

Leandro: *I disagree with that. Because we are free. If I can go walk, I'll walk. If I can, hum...order a pizza I can go with my foot and order in the pizza house. [sic] – Eu discordo disso. Porque somos livres. Se eu quiser andar, eu ando, se eu puder, hum... pedir uma pizza eu posso ir andando e pedir na pizzaria.*

Professora: *Yeah.* – Sim.

Leandro: *Ok, it's more comfortable. But I'm free, I can choose what I want. – Ok, é mais confortável. Mas eu sou livre, eu posso escolher o que eu quero.*

O aluno toma parte neste diálogo de sala de aula, se vê compelido a posicionar-se. As variações no jogo dialógico geram circunstâncias que favorecem e promovem a tomada da palavra por Leandro. É no plano da alteridade que cada um orienta seus atos, nos diz Faraco (2009), referindo-se à filosofia de Bakhtin. O enunciado, como ato singular, irrepetível, situado concretamente, emerge de uma “atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas” (Faraco, 2009, p. 24). Há, nos informa Faraco, uma correlação entre o enunciado e a situação concreta de sua enunciação e também entre o significado do enunciado e uma atitude avaliativa, o que se materializa no tom, na entonação do enunciado. Este autor esclarece que Bakhtin considera que viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento, é posicionar-se com respeito a valores. (Faraco, 2009).

Bakhtin (2006b, p. 96) afirma que “somente reagimos àquelas (palavras) que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Não há, portanto, enunciados neutros. “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (Faraco, 2009, p. 24).

O contexto das presentes interlocuções, que abarca assuntos de relativa familiaridade e interesse dos alunos e reflete os contextos culturais e sociais pelos quais circulam e nos quais se constituem, e também a maneira como a professora elabora seu discurso, propiciam a construção de enunciações significativas, em língua inglesa, pelos alunos. Estes têm *algo a dizer*, não apenas a responder (como parte da tarefa de seu papel de aluno). Não é na prática exaustiva das formas da língua que o indivíduo será levado a comunicar-se em inglês (Quast, 2009, p. 23), mas dentro de situações que, respectivamente, atendam e despertem sua necessidade e desejo de comunicação. A língua, assim, deixa o status de instrumento, de meio para atingir fins, para ser parte de um processo dialógico de movimentos interlocutivos construído entre os sujeitos.

4.3 Bloco C– Dos movimentos dos interlocutores

Gisele protagoniza este bloco. É, em geral, uma aluna quieta, capaz de - como observado nas transcrições - ficar quase uma aula inteira calada ou apenas respondendo com monossílabos às investidas da professora na tentativa de ouvi-la.

Mas, em algumas situações, pede e toma a palavra em sala de aula mais do que seus colegas. Quando fala, Gisele recorre com frequência à língua portuguesa e aos gestos, também mais do que os colegas, para cumprir seus empreendimentos discursivos. Sua performance na língua inglesa não é proficiente; às vezes, não é sequer suficiente para dar cabo de uma frase completa, mas mesmo assim ela toma a palavra e narra histórias e situações que experienciou ou que a ela foram contadas.

A professora tem papel mediador importante nestas ocasiões, quando colabora com a construção do discurso da aluna e assim, também, com sua constituição como sujeito enunciador em inglês.

Episódio C1

A professora continua com o assunto trânsito e os alunos respondem às suas perguntas, como vimos no Bloco A (episódio A1 e A2) e no Bloco B (episódio B1). Por vezes, ela pergunta individualmente para aqueles que não respondem: *And you Gi?*- E você Gi?

Gisele responde repetidamente com movimentos da cabeça.

Professora: *Have you already been in a dangerous situation with a car or bike? I have. Gi, I remember you told me once that somebody tried to steal you...* - Vocês já estiveram alguma vez em uma situação de perigo com carro ou bicicleta? Eu já. Gi, eu me lembro que uma vez você me contou que alguém tentou roubar você...

Gisele: *Yes, my cell phone, but I run.* [sic] - Sim, meu celular, mas eu corri.

Outros alunos narraram situações adversas que eles enfrentaram no trânsito. Depois desta primeira tomada da palavra, Gisele se pronunciou espontaneamente no

decorrer do assunto. Enquanto um aluno comenta uma situação de perigo vivenciada no trânsito, a aluna levanta a mão:

Gisele: *Teacher!* (Com a mão levantada, chamando a atenção da professora para si.)

E prossegue quando professora se volta para ela.

Gisele: *My friend ESTAVA...* (Pausa. Aluna faz um movimento de segurar um guidão.) – Meu amigo ESTAVA...

Professora: *Driving a motorcycle?* - Dirigindo uma moto?

Gisele: *Yes, driving a motorcycle, when a bird...* (Bate com a mão no peito.) – Sim, dirigindo uma moto, quando um pássaro...

Professora: *Hit him?* - Bateu nele?

Gisele: *Yeah, and fall.* [sic] – Sim, e caiu.

Episódio C2

A professora pergunta aos alunos se eles sabem trocar um pneu furado. A maioria responde negativamente. A professora então narra uma situação na qual teve que trocar o pneu de um carro na estrada. E assim, inicia sua história:

Professora: *Once, I went through a weird situation. A friend and I were going from Brotas to São Carlos and he was driving, but he drives as an old lady, 'cause he wears very thick contact lenses (...)* - Uma vez, eu passei por uma situação complicada. Um amigo e eu estávamos indo de Brotas para São Carlos e ele estava dirigindo, mas ele dirige como uma velhinha, porque ele usa lentes de contato muito grossas (...)

Depois que a professora terminou de contar a história, Gisele que já no meio da fala da professora havia esboçado levantar a mão, agora, chama a atenção da professora e conta uma história também:

Gisele: *Once, my friend ridding a bike so fast, fast, fast, fast and his LENTE?* [sic] – Uma vez, meu amigo andando de bicicleta tão rápido, rápido, rápido, rápido e sua LENTE?

Professora: *His lenses.* – Sua lente.

Gisele: *His lenses...* (Faz um gesto.) – Sua lente...

Professora: *Fell off?* – Caiu?

Gisele: *Fell off.* – Caiu.

Professora: *Hum, only one eye's?* – Hum, só de um olho?

Gisele: *Yes.* – Sim.

Professora: *Gosh!* – Nossa!

Gisele: *ELE TEM 4 GRAUS...*

Gisele, a professora e os outros alunos riem. A aluna continua entusiasmada:

Gisele: *ELE CHEGOU?* (Com expressão de dúvida.)

Professora: *He arrived.* – Ele chegou.

Gisele: *He arrived at school ASSIM...* (Balança as mãos imitando o amigo aflito.) *What's happening? I lost my lenses...É...É...COMO?* – Ele chegou na escola ASSIM...O que está acontecendo? Eu perdi minha lente.... É...É...COMO?

Professora: *How?* – Como?

Gisele: *How? I ESTAVA ridding the bike and puf!* (Mostrando com as mãos a lente caindo.) – Como? Eu ESTAVA andando de bicicleta e puf!

Como visto nos episódios, o desempenho regular da aluna na língua inglesa, se comparado aos colegas, não a impede de tomar a palavra quando assim o deseja. Gisele compensa sua falta de fluência em inglês, a ausência de palavras na língua estrangeira para expressar-se, utilizando gestos - através dos quais a aluna tenta demonstrar o que quer dizer e também a sua língua materna.

Quast (2003), em pesquisa onde examina os efeitos da utilização da língua materna no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, centrando suas análises nas interações discursivas entre aluna e professora, observa dentre outros, o uso de palavras na língua materna com o objetivo de evitar o corte da comunicação quando o aluno não dispõe da palavra em inglês ou, ainda, para manter a comunicação, pedindo que a professora forneça a palavra que desconhece. Gisele utiliza a língua materna ora com uma palavra em

português no meio da frase, ora pedindo uma palavra em inglês que atenda sua necessidade enunciativa, ora ainda para expressar uma idéia completa.

Esta autora também nota que o gesto é outro recurso importante que o aluno utiliza para evitar o corte de comunicação quando não conhece o termo na língua alvo. Podemos inferir, como a autora, que o uso da língua materna e, neste caso, dos gestos contribui para o desenrolar da interação e permite à aluna atuar além de seu nível de fluência (Quast, 2003), propiciando um possível desenvolvimento com o uso destes recursos mediacionais importantes.

No decorrer da análise será abordado o uso destes recursos pela aluna e o posicionamento da professora frente a esta atitude de Gisele, já que são esses recursos que mediam seu discurso em inglês e interessa-nos observar a tomada da palavra pela aluna e o papel da professora nestes momentos que a constituem como sujeito enunciador em língua inglesa.

No episódio C1, a intervenção da professora ao ‘lembrar-se’ de uma situação vivida pela aluna Gisele, modifica o padrão de sua participação na aula. O movimento de, dentro deste contexto (no qual a professora busca a participação oral de uma aluna mais calada), trazer para o discurso uma ‘situação vivida’ pode ser considerado uma estratégia, que se mostrou assertiva. As palavras, conforme dito por Bakhtin (1990, p. 100), “são povoadas de intenções”.

A maneira como Suzy se dirige a Gisele subverte a ordem de endereçamento vigente até então. A professora não se dirige à aluna apenas pelo nome, mas agrega à sua fala informações carregadas de sentidos. Destarte, a pergunta funciona como um interruptor na tomada da palavra por Gisele, que a toma em outros momentos nesta aula.

Professora: (...) *Gi, I remember you told me once that somebody tried to steal you...*
- (...) Gi, eu me lembro que uma vez você me contou que alguém tentou roubar você...

Smolka (2006), baseada em Vygotsky (1994), reflete que falar de experiência é falar do sujeito afetado pelo outro, é falar da vida impregnada de sentido, pois a experiência é resultado do que impacta, é compreendido e significado por cada um, “há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos *sentidos* da situação vivida” (grifo da autora). A memória de um acontecimento, experienciado de maneira particular e subjetiva pela aluna, portanto impregnado de sentidos, contribui para que ela tome a palavra, tenha o que dizer. *Ter algo a dizer*, como vimos no bloco anterior, é fator mobilizador para a tomada da

palavra. No caso da aluna Gisele, ter o que dizer para sua iniciativa enunciativa é preponderante ao fato, conhecido em sala de aula de língua estrangeira, de que é preciso saber como dizer, usar as estruturas gramaticalmente corretas, por exemplo.

Neste episódio, a aluna usa do gesto para construir seus enunciados, o gesto funciona como mediador de seu querer dizer e, assim como a palavra, carrega todo o sentido que o locutor necessita para sua narração. A professora participa desta construção, à medida que nomeia o gesto, confere-lhe significado, demonstra compreensão, não interrompe a aluna, ao contrário, colabora para o desenvolvimento de seu discurso.

Na linha das idéias vygotskianas que aportam teórica e metodologicamente este trabalho, a construção do conhecimento é social, passa pelo outro. O aluno pode elaborar o conhecimento contando com a mediação do professor, num processo de elaboração partilhada. Freitas (2010a, p.66) destaca:

Vigotski, com essa perspectiva de aprendizagem promotora do desenvolvimento, resgata a importância da escola e do papel do professor como agente indispensável do processo de ensino-aprendizagem. O que ocorre na sala de aula: a ação do professor e sua ajuda através de explicações, demonstrações, exemplos, orientações, instruções, fornecimento de pistas, problematização de situações, provocação de argumentações e de reflexões críticas, são ingredientes importantes do processo de ensino que podem levar o aluno ao desenvolvimento.

No episódio C2, Gisele pede a palavra a partir de uma fala da professora, que conta uma história. A narração da aluna, embora se distancie da proposta inicial da professora que é falar sobre a experiência de trocar pneu, responde e se constrói a partir da narrativa da própria professora – as lentes, a situação de estar dirigindo. E à aluna é concedida a palavra por Suzy, que permite que ela conte sua história, bem como ajuda-a na construção de sua narração. Sem a colaboração de Suzy, a aluna provavelmente não daria cabo de seu projeto de discurso.

A constatação de que fora do esquema pergunta-resposta a tomada da palavra pelo aluno é possível, é importante para este trabalho. Quando a professora participa suas experiências aos alunos e compartilha histórias, faz com que as diferentes posições dos sujeitos em interlocução se modifiquem – ela acaba se deslocando do lugar de quem controla o fluxo do discurso do outro ou de quem apenas afere conhecimentos e abre espaço para a narrativa do outro que pode, então, falar de suas próprias experiências. Este fazer da professora, ainda que ela não se dê conta disto, propõe algo diferente do habitual das aulas. O propósito que leva Gisele a narrar sua história não é concorrer com a resposta correta ou

colaborar com o andamento do discurso entre professora e aluna, o que importa para ela é contar um fato, ainda que não disponha de todas as palavras que precisa na língua inglesa.

Neste segundo episódio, Gisele utiliza a língua materna pedindo constante ajuda para que a professora lhe forneça as palavras que lhe faltam em inglês, as quais a aluna já imediatamente agrega a seu discurso, construindo enunciados com as palavras que lhe foram dadas para satisfazer seu propósito de comunicar-se, fazer-se entender.

Quanto ao uso da língua materna no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, estudiosos desta área, segundo nos informa Terra (2009), têm crescentemente aderido à idéia de que valorizar o papel da língua materna na aprendizagem de outra língua é um passo inicial importante para desbravar o intrincado percurso da apropriação desta pelo aprendiz.

Na perspectiva histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, os conhecimentos já construídos são fundamentais na apropriação de novos conhecimentos. Segundo Vygotsky (1993), podemos transferir para a nova língua o sistema de significados que já possuímos em nossa própria língua. O aprendizado de uma língua estrangeira passa, então, pela língua materna, a língua “fundadora” de nosso ser, apreendida e vivida, e, por conseguinte, por todo o agregado de valores que ela detém. Este autor acrescenta ainda que o oposto também é verdadeiro, o aprendizado de uma língua estrangeira contribui para o domínio das formas mais elevadas da língua materna. Vygotsky acreditava que passamos a conhecer melhor nossa própria língua quando aprendemos uma língua estrangeira, ou, para deixar falar Goethe (apud Vygotsky, 1993, p. 137), “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente sua própria”. Isto, pois, essa aprendizagem nos conduz a tomar nossa língua como objeto de atenção, usos que fazemos da língua materna de forma não consciente vêm à tona, demandando algum nível de atenção e análise.

Revuz (1998) nos atenta para o fato de que o aprendiz, em seu primeiro curso de língua estrangeira, já traz consigo uma longa história com sua própria língua, história essa que interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira.

Gisele, usando palavras em português no meio de suas falas em inglês e pedindo as palavras que não sabe, vai dando forma ao seu querer-dizer, o que ela faz, como podemos observar, uma vez em posse das palavras fornecidas, em inglês.

Gisele: *Once, my friend ridding a bike so fast, fast, fast, fast and his LENTE?*[sic] – Uma vez, meu amigo andando de bicicleta tão rápido, rápido, rápido, rápido e sua LENTE?

Professora: *His lentes.* – Sua lente.

Gisele: *His lenses...* (Faz um gesto.) – Sua lente...

Professora: *Fell off?* – Caiu?

Gisele: *Fell off.* – Caiu.

Este fato pode indiciar também um comportamento aprendido em sala de aula: não se pode falar português, então, seus enunciados, mesmo quando já compreendidos pela professora, são repetidos em inglês. Sem a pretensão de fazer um paralelo entre o dizer e o fazer da professora, retomo um trecho da fala de Suzy²⁴:

“(...) Sofria com alguns alunos que recusavam-se a falar em inglês durante as aulas. Alguns estavam lá por obrigação ou porque gostavam de estar na companhia de seus colegas e relutavam bravamente em falar em inglês. Não importava o que eu fizesse ou qual assunto escolhia, eles relutavam muito. Confesso que isso me desestimulou por muitos dias, até que eu decidi parar de enfrentá-los e não respondia mais às perguntas feitas em português (...)”

Nos episódios acima, a proibição do português significaria não só interromper, mas acabar com o diálogo, findar o discurso da aluna. Nos momentos ilustrados vemos que entender o que diz a aluna, colaborar para a concretização de seu projeto de discurso se torna prioritário ao fato de que todas as enunciações devam ser em inglês. O trânsito no discurso de uma língua para a outra é parte do aprendizado tanto de uma quanto da outra.

Bakhtin nos apresenta ao conceito de pluridiscursividade dialógica, com que ressalta que o aprendizado de uma língua ou línguas estrangeiras contribui para a superação da visão monolinguística e monológica da própria língua materna.

Para a libertação da palavra do monologismo da língua, considerada como instrumento do falante (a “própria língua materna”), e vista como sistema rígido de regras ao qual se submeter para controlar a palavra, são necessários, como diz Bakhtin, os *olhos de uma outra língua*. (Ponzio, 2010, p. 85 – grifos do autor)

Ponzio (2010) esclarece que percebemos mais facilmente a alteridade da palavra, em contrapartida ao domínio e à submissão indiscutível a ela, quando é possível estranharmos a nossa própria língua e a própria palavra, considerando-as em relação com uma outra língua, uma outra palavra, a palavra estrangeira. Porém, argumenta este autor, para que isso aconteça, a relação com a língua estrangeira não pode ser aquela de suposto controle, do domínio de ir mecanicamente de uma língua a outra com fluidez e rapidez, mas trata-se do

²⁴ Capítulo III, item 3.2.2.

confronto e da interação dialógica entre as línguas que permita a ruptura da visão monolíngüística e monológica da palavra.

Podemos inferir que o processo é dialógico e assim como a língua materna interfere na maneira como me relaciono com as palavras na língua inglesa, o inverso também acontece, fazendo deste um processo tenso, de confronto, de comparação, interpretação, ou seja, um processo vivo de diálogo entre as línguas. Proibir a língua materna na sala de aula de língua estrangeira, ou ainda dizer que o aluno tem que pensar só em inglês é fictício. Esta visão delega à língua e à palavra o status de simples instrumento, de língua pronta.

O conhecimento de uma língua ou de mais línguas não permite simplesmente superar barreiras de ordem comunicativa. Ele permite também ter com a língua e com a palavra uma relação verdadeira, uma relação efetiva de outro para outro, como chamamos ‘verdadeira’, sentimento ‘verdadeiro’, amizade ‘verdadeira’, amor ‘verdadeiro’; uma relação na qual não haja abuso, instrumentalização, submissão, nem seja uma relação de rotina, uma relação óbvia, previsível, mas seja ao contrário, uma relação de qualidade, continuamente renovada, requalificada na qual o diálogo não se esgote e o encontro seja sempre de novo procurado. (Ponzio, 2010, p. 86)

Gisele ainda usa sua língua materna quando esta pode melhor expressar a carga afetiva envolvida no enunciado²⁵, quando abarca sentidos construídos na língua mãe que as palavras na língua estrangeira não dariam conta.

Quando a aluna diz: “*ELE TEM 4 GRAUS...*”, enfatizando em sua enunciação que este fato é considerado por ela nada ordinário, a aluna não pede ajuda à professora. Além de, podemos inferir, não ter o conhecimento para dizer este enunciado em inglês, o sentido deste não seria o mesmo em outra língua que não a sua e, talvez, nem a sua repercussão. Todos riem após esta fala da aluna, o que mostra que compreendem o todo de sua colocação da maneira como foi feita. Como ensina Bakhtin (2006b), o falante utiliza-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, a ele interessa não a conformidade à norma da forma usada, mas a significação que essa forma adquire no contexto. Cada palavra, nos alerta este autor, evoca um contexto ou contextos nos quais viveu sua existência socialmente tensa. Consoante com o pensamento de Bakhtin, Arthier-Revuz (1990) afirma que “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’”.

Suzy não repreende ou traduz o enunciado de Gisele, toma parte neste diálogo, não apenas como provedora de palavras em inglês, mas ri com os alunos e interage com Gisele.

Gisele: *Fell off.* – Caiu.

²⁵ Um dos usos da língua materna pela aluna, observado também por Quast (2003) no já referido estudo.

Professora: *Hum, only one eye's?* – Hum, só de um olho?

Gisele: *Yes.* – Sim.

Professora: *Gosh!* – Nossa!

Gisele: *ELE TEM 4 GRAUS...*

Gisele, a professora e os outros alunos riem.

Gisele quer participar do diálogo de sala de aula com suas experiências, ela tem algo a dizer, ainda que precise de ajuda. A memória, além de socialmente constituída, socialmente partilhada²⁶ quer ser compartilhada, aparentemente temos o desejo de partilhar, re-socializar, re-significar nossas memórias (Quast, 2009).

Há elementos novos agregados aos sentidos das experiências vividas quando a narramos. A re-significação dos sentidos está estreitamente vinculada ao contexto concreto em que os discursos são proferidos. Faraco (2005) nos lembra que os sentidos não preexistem à sua constituição nos processos discursivos. Portanto, em cada enunciado vivo renovam-se os sentidos vividos.

Nestes momentos a professora exerce uma importante influência na constituição da aluna como interlocutora em outra língua. Apesar das limitações observadas no discurso de Gisele, a professora dá importância ao que ela tem a dizer, a contar; a professora quer ouvir, por isso colabora com o discurso da aluna; não há correção, aferição, há construção de sentidos. Sua posição de narradora, dona da palavra, é valorizada; colegas e professora riem com ela. Um formato diferente no discurso da professora e sua postura frente às dificuldades da aluna e no todo da enunciação, sua participação e interação, podem ser considerados fatores que levam Gisele a migrar na trama discursiva da aula, do lugar de aluna calada para o lugar de interlocutora. O fato da aluna não dominar as palavras na língua inglesa como os colegas é amenizado com a participação e ajuda da professora e entendo que por este motivo, por vezes, Gisele toma a palavra. Para Vygotsky (1993) o pensamento é gerado por nossos desejos e necessidades, interesses e emoções, isto é, pela motivação. E a motivação está intrinsecamente relacionada com a situação concreta mais imediata.

²⁶ Como discutem Middleton e Brown, 2006; Smolka, 2006, 2000b; Elizabeth Braga, 2000; Oliveira e Smolka, 2000; Ivone Oliveira, 2001 – nota em Quast 2009, p. 215.

Lembremos dos estudos de Vygotsky que apontam que o sentido da situação é importante e determinante da dinâmica do impulso afetivo e do pensamento vinculado a esta. Para ele, a relação de interconstituição das dimensões intelectual e emocional, redimensiona as condições e possibilidades de desenvolvimento (Magiolino e Smolka, 2010). Como já abordado, este autor ainda concluiu que a mudança de papéis, ao incidir na base afetivo-volitiva, e que por sua vez afeta a dinâmica intelectual, (trans)forma o sentido e a própria experiência.

Mudanças de posições produzem novos sentidos e significados, afetam as relações com os outros e com o conhecimento, viabilizam outros modos de constituição da subjetividade do sujeito. No presente contexto, vemos viabilizar a concretização da tomada da palavra por uma aluna mais calada: o modo como a professora vai conduzindo seu próprio discurso participa do processo de constituição da aluna como sujeito de seus enunciados em inglês, ainda que timidamente.

Considerações Finais

Atribui-me neste trabalho a responsabilidade de compreender as interlocuções em uma sala de aula de inglês, os movimentos discursivos dos sujeitos das interlocuções, alunos e professora. Como alertou-me Bakhtin (2006a) desde o início, toda compreensão é avaliação, elas são simultâneas e constituem o todo integral. Eu, como sujeito da compreensão, enfoco o meu objeto de pesquisa com minha visão formada de mundo, meu ponto de vista, minhas posições que determinam sua avaliação. Porém, estas não continuam imutáveis, mas sujeitam-se à ação que a obra, neste caso, o *corpus* da pesquisa, traz consigo.

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (Bakhtin, 2006a, p. 378)

Assim, a cada nova etapa que o trabalho impunha, a cada encontro com “outros”, idéias, pontos de vista e visões de mundo se transformaram, enriquecendo a mim e igualmente este estudo.

Foi possível observar neste trabalho que fazer com que os alunos participem oralmente da aula é o que dirige o encaminhamento discursivo da professora, este reflete o lugar social que ela ocupa e orienta as interações discursivas presentes na aula.

Dentro dos papéis sociais assumidos pela professora e alunos, é observado no primeiro bloco de análises que, de um lado, a professora domina a palavra e adota em seu discurso um formato, comum em sala de aula, de perguntas-respostas, restringindo as oportunidades de fala e, do outro lado, os alunos respondem pontualmente a fim de colaborar com o discurso da professora. O contrário não ocorre.

Obstinada em fazer com que seu aluno fale, a professora dá características singulares às suas perguntas, tenta aproximar o contexto minimamente à realidade do aluno. Todavia, enquanto confinada em seu esquema de perguntas que se aproximam da pergunta didática - na qual, como explica Gerald (1990), invertem-se as funções dos papéis e atos lingüísticos praticados, pois pergunta quem já tem a resposta, ou quem o aluno pensa que a tem - a professora não consegue maiores participações de seus alunos.

Nessas oportunidades é evidenciada a ansiedade da professora em obter as respostas dos alunos, o que repercute em um escasso tempo para que estes possam elaborá-las. Há ainda a sub-valorização da palavra do aluno, uma vez que a professora não devolve a

palavra a ele, o que resultaria em um diálogo autêntico. Sob seu comando, a pergunta é passada de um a um e, preocupada com que eles respondam e não com o que têm a dizer, a professora vai aferindo o conhecimento. Ribeiro (2009) nos esclarece que o professor, enquanto mediador do conhecimento, cria e organiza certas condições didáticas para que o objeto seja ensinado, como a estratégia da pergunta didática, por exemplo, e a voz do aluno quase sempre não é ouvida. “Muitas vezes quando o aluno fala, é para entrar no jogo porque já identifica a pergunta didática como uma *tática* específica do discurso de sala de aula e entra no jogo dando a resposta ao professor” (Ribeiro, 2009, p. 183). Assim, pela vivência em situações semelhantes a esta na sala de aula, o aluno vai aprendendo a dar a resposta que o professor quer ouvir.

Essas condições didáticas que o professor cria, organiza e que orientam seu discurso em sala de aula também são marcadas histórica e socialmente. Lembremos que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*” (Bakhtin, 2006a, p. 282). Um gênero está sempre ligado a uma situação no mundo social.

Trata-se de um estoque de enunciados esperados, protótipos da forma de dizer ou de não dizer em um espaço sociodiscursivo. [...] Esses enunciados pré-construídos e estabilizados retêm a memória impessoal de um meio social em que são autoridade, dão o tom. Traem os subentendidos que regulam as relações com os objetos e entre as pessoas, as tradições adquiridas que se exprimem e se preservam sob o envelope das palavras. Pré-municiam o sujeito contra o uso deslocado dos signos de uma determinada situação. (Clot, 2006a, p. 223)

O processo histórico de consolidação de cada gênero específico permite-lhe certas regularidades. No entanto, por conta da relação de alteridade e das condições históricas a que o sujeito está sempre submetido, ao dizer, os gêneros também estão sujeitos a constantes mudanças, entrecruzamentos e renovações (Ribeiro, 2009).

Considero que a prática pedagógica do ensino de línguas estrangeiras que tem por propósito ser comunicativo, não pode seguir modelos ritualizados que dispõem aos professores e alunos papéis rígidos e cronogramas de aulas rigorosos. Dentro de um formato escolarizado, as interações discursivas são limitadas devido à autoridade e domínio da palavra e à condução sistemática dos turnos de fala pela professora, postura esta que, como visto, não favorece a tomada da palavra pelos alunos.

A concepção da língua como um sistema fechado, pronto, acabado, de que poderíamos nos apropriar também contribui para este fazer da professora, que espera uma resposta igualmente pronta e acabada e, por isso, não propicia espaço para a elaboração do texto oral, para que o conhecimento seja construído. Na urgência de fazer com que os alunos enunciem suas respostas, usem as palavras e estruturas que aprenderam, os professores de

língua estrangeira geralmente ignoram que a língua não é um conjunto de palavras prontas conhecidas ou a conhecer e de regras fixas para memorizar. “No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua.” (Geraldi, 2009, p. 63)

Nas análises do bloco B e C, notamos que a mudança no formato do discurso da professora, quando esta deixa de lado o esquema pergunta-resposta e participa com sua opinião, com suas histórias, promove também uma mudança qualitativa nos discursos dos alunos, que deixam o posto de colaboradores do discurso escolar para tomar parte no diálogo, opinar, argumentar, compartilhar experiências.

Algumas atitudes da professora contribuem para que seus alunos tomem a palavra e assumam o lugar de interlocutores em sala de aula.

Quando a professora traz, para seu discurso, conteúdos significativos para o aluno, que remetem aos contextos das relações sociais nas quais eles se constituem, estes têm algo a dizer. Geraldi (2009) explica que o significativo não é o que é necessário para acessar a outros conhecimentos, mas o que encontra ancoragem nos conhecimentos anteriores, que antecedem à entrada na escola e que continuam a existir dentro deste período escolar. Ter algo a dizer é importante para a tomada da palavra pelo aluno, contudo tão importante quanto este fator é a interação da professora, que compartilha sua opinião, organiza o discurso dos alunos e devolve a palavra a eles para que eles também o façam. Com essa postura discursiva, ocorrem as interações entre sujeitos, nas quais há constituição dos mesmos como interlocutores e negociação de sentidos. A compreensão ativo-responsiva “que requer uma resposta, uma tomada de posição, nasce de uma relação dialógica e provoca uma relação dialógica: vive como resposta a um diálogo” (Ponzio, 2009, p. 187).

Os alunos, neste diálogo, utilizam as palavras da professora, submetendo-as às suas próprias intenções, em um processo dinâmico de apreensão, elaboração e re-acentuação da palavra do outro, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem do inglês.

Fora de um esquema escolar típico e restritivo, vemos também a possibilidade da tomada da palavra por uma aluna que narra suas histórias sem dispor de um suficiente conhecimento normativo, gramatical e lexical da língua, mas também sem temer correções ou quaisquer observações da professora que a exponham a uma situação embaraçosa. A professora propicia um espaço de interação discursiva quando não apenas concede a palavra à aluna, mas também colabora com o desenvolvimento de seu discurso. A professora permite que a aluna utilize os recursos de que dispõe para compor seus enunciados e a ajuda

nomeando seus gestos, fornecendo-lhe palavras na língua inglesa, construindo um diálogo com ela.

Na trama discursiva estabelecida nesta sala de aula de inglês, observamos que a professora tem papel mediador fundamental no processo da tomada da palavra pelo aluno. Com a sua participação e colaboração, os diálogos vão sendo produzidos, os alunos a ela se reportam na grande maioria das vezes e é dela que esperam a ajuda para dar cabo de seus projetos discursivos. Quando por ela não é propiciado o espaço para a tomada da palavra pelos mesmos, estas não ocorrem. São nestes moldes da relação aluno-professora que se desdobram as interações discursivas, modelo que foi (constituído historicamente e) instituído pela professora e aprendido pelos alunos. Trata-se da rotina de uma sala de aula, na qual movimentos no discurso da professora, por vezes, provocam, motivam a tomada da palavra pelos alunos. Contudo, este fenômeno só ocorre fora de esquemas limitativos em seu discurso, como o de perguntas e respostas, por exemplo.

Professores de língua estrangeira recorrentemente não reconhecem a língua materna ou os gestos como recursos mediacionais importantes na construção do conhecimento. O espaço para a construção do diálogo nem sempre é possibilitado pelo professor, pois este não o reconhece – o processo de construção compartilhada do diálogo, que implica em sua ajuda no acabamento dos discursos de seus alunos – como um espaço de construção do conhecimento, de aprendizado da língua.

Estratégias como o roteiro prévio e preciso, repetições, esquemas de perguntas e respostas, diálogos pré-moldados são usuais, pois, com estes recursos, os professores conseguem ‘visualizar’ o uso estruturalmente correto da língua, aferir certo ou errado nos discursos de seus alunos.

Acredito que este trabalho possa contribuir para que professores e formadores reflitam acerca dos verdadeiros treinamentos que ocorrem em sala de aula de língua estrangeira, particularmente de inglês. A premissa de que todas as enunciações têm que ser na língua alvo, o aluno tem que pensar em inglês todo o tempo, as estruturas têm que estar corretas e completas para serem enunciadas, visando predominantemente a acuidade na língua, restringem o espaço de construção, negociação de sentidos, de escolhas das estratégias de interação e conseqüentemente da formação do aluno como sujeito de seu discurso em outra língua. Uma mudança de postura em sala de aula implicaria em conceber a linguagem mais do que como objeto de conhecimento ou, ainda, como instrumento de comunicação, como “uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal” (Gerald, 2009, p. 63).

Intento com este trabalho não delimitar os possíveis espaços de construção do conhecimento e de aprendizado da língua inglesa em sala de aula - por entender que este pode ocorrer de diferentes maneiras, inclusive dentro de métodos tradicionais e instrumentais de ensino de línguas - mas sim colaborar para abranger a compreensão de ensino/aprendizagem de línguas. Apontar que este processo vai além do uso dos artifícios e estratégias já mencionados e abarca sempre o novo, o inesperado, um por-vir nas interlocuções entre alunos e professor.

A linguagem, enquanto atividade, implica que até mesmo as línguas (no sentido sociolinguístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades. Sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência dos diferentes contextos de produção ou recepção. Enquanto 'instrumentos' próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação para a mudança. (Geraldí, 2010, p. 112/113)

Uma concepção de linguagem que não a abordasse como ferramenta ou instrumento, que reconhecesse sua natureza dialógica, bem como o ininterrupto processo de constituição em contato com o outro, poderia contribuir para a emergência de práticas pedagógicas para além do "teatro", do "artificialismo" e do "mecanicismo" no ensino de uma língua estrangeira. Situações essas recorrentes, sobretudo quando o ensino é sistematizado e padronizado em materiais didáticos e em procedimentos metodológicos inflexíveis. Como observamos nas análises, o diálogo pode ir para lugares imprevisíveis com a tomada da palavra pelo aluno que é motivada justamente pela configuração de um espaço para argumentar, opinar, elaborar, narrar.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. & BARBIRATO, Rita C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1979. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v.1, n.1. 15-29, 2001.

_____. Raízes do ensino comunicativo de línguas. *Revista Helb*, v. 03, 2009, p. 29-34

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. *São as histórias que nos dizem mais. Emoção, reflexão e ação na sala de aula*. Belo Horizonte, UFMG, 2007. Tese de Doutorado.

_____. A Dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. *Múltiplas perspectivas em Lingüística*, pp. 2655-2662. Uberlândia: EDUFU, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf. Acesso em: Julho, 2009.

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, n.19, p.25-42, 1990.

BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC, 1990.

_____. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006b.

BANKS-LEITE, Luci e QUAST, Karin. (no prelo). *As experiências de Itard transpostas para o ensino de língua estrangeira*.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.

BASTOS, Rafael Lira Gomes, COSTA, Priscila Márcia de Andrade, CARVALHO, Jander Ramos, NASCIMENTO, Francisco de Assis do. *Como entender as principais teorias em língua estrangeira*. Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/soletras/15sup/Como%20entender%20as%20principais%20teorias%20da%20le%20-%20FRANCISCO.pdf> Acesso em Fevereiro, 2010.

BORGES, Elaine F. V. *Discernimento do esteio teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 2003.

_____. *Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada*. Tese de Doutorado, FE/USP, São Paulo, 2009.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição social do desenvolvimento. *Revista Educação*. Ago. 2010, p. 20-29.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília (DF): MEC/SEF, 2000. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf , acessado em Novembro/2009.

BROWN, Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed., New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 2000.

_____. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Longman, 2001.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Vol 1, n.1., p.1-47, 1980.

CAVALHEIRO, Ana P. Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”? Universidade Federal de Pelotas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.11, n.2, p.487-503, jul./dez. 2008.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

CLARK, K. & HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CLOT, Yves. Psicologia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006a, p. 219-242.

_____. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006b.

COLAÇO, Veriana de Fátima R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, p. 333-340. 2004.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L. *Formação social da mente*. 7ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONTRERAS, Jose. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

EHLICH, Konrad. *Discurso escolar: diálogo?* Trad. Lúcia K. X. Bastos. In: *Cadernos de estudos lingüísticos*, nº 11, 1986, p. 145-172.

FALABELO, Raimundo Nonato O. Formação humana, docência, afetividade e linguagem; para além de um sujeito racional. In: Oliveira, Damião et al. (org.). *Educação em tempos precários. A formação entre o humano e o inumano*. Belém: GEPFEE/UFPA, 2010, p. 179-216.

FARACO, Carlos Alberto. Interação e Linguagem: balanço e perspectivas. Conferência de encerramento do *CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO*, UNISINOS, 2005. Disponível em <http://www.pucsp.br/isd/artigos/Interacao_e_Linguagem_Faraco.pdf>. Acesso em: outubro, 2010.

_____. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, Maria T. A. A perspectiva vygotskyana e as tecnologias. *Revista Educação*. Ago. 2010a, p. 58-67.

_____. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria T. A, RAMOS, Bruna S. (orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010b, p. 7-12

FREITAS, Maria T. A, RAMOS, Bruna S. No fluxo dos enunciados, um convite à *contrapalavra*. In: FREITAS, Maria T. A, RAMOS, Bruna S. (orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p. 7-12

FONTANA, Roseli A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: Smolka, Ana Luiza B. e Góes, Maria Cecília R. (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 13ª. Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2010, p. 119-149.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem, interação e ensino*. Campinas, S.P.: UNICAMP, 1990. Tese de Doutorado.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GÓES, Maria Cecília R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedex*, no. 24. Campinas: Papyrus, 1991.

- HALU, Regina C. e PARANA, Jeanne, M. F. Análise de conflito de crenças sobre o aprendizado de línguas estrangeiras: O aluno adulto na crise do nível intermediário. *Revista X (Online)*, v. 1, p. 42-50, 2007.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 151-166.
- MAGIOLINO, Lavínia L. S. Modos de ensinar, sentir e pensar. *Revista Educação*. Ago. 2010, p. 30-39.
- MALATÉR, Luciana. S. O. *A competência oral em inglês sob o olhar de futuros professores*. In: Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis, UFSC, 2007.
- MARCHEZAN, Renata C. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 115-132.
- MIDDLETON, David; BROWN, Steven D. A psicologia social da experiência – a relevância da memória, *Revista Pro-posições*, Campinas, 2, 50, 71-97, maio/ago, 2006.
- MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 167-176.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.
- OLIVEIRA, Sônia R. N. Da dificuldade de produção oral à construção do indivíduo-aprendiz-adulto em língua francesa. São Paulo, USP, 2008. Dissertação de Mestrado.
- OLIVEIRA, Ivone M. de. *O sujeito que se emociona; signos e sentidos nas práticas culturais*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Khol e REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. Em: V. A. Arantes (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2002, p. 13-34.
- PAIVA, Vera Lúcia M.O. Da estrutura frasal à estrutura discursiva. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, ano 5, n.4, v.1, p. 19-29. jan./jun. 1996.
- _____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140. Acesso em out/2010. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/como.htm>

_____. *A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa*. In Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 3, 2005, Santa Maria. [Anais eletrônicos.] Santa Maria: UFSM, 2006. 1 CD-ROM.

_____. *As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês*. UFMG. Acesso em out/2010. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=As+habilidades+orais+nas+narrativas+de+aprendizagem+de+ingl%C3%AAs&meta>

PIAGET, J. *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books, 1954.

_____. *J.Genetic epistemology*. New York: Columbia University Press, 1970.

PINO, Angel. S. (mimeo). *A Afetividade e vida de Relação*. Campinas, UNICAMP: FE, 2000a.

_____. O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/2000b.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

QUAST, Karin. *A Língua Materna como Recurso Mediacional na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Dissertação. UNITAU, Taubaté, 2003.

_____. *Discurso interior e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Educação) - FE/UNICAMP, Campinas, 2009.

RAMOS, Bruna S., SCHAPPER, Ilka. (Des)atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria T. A, RAMOS, Bruna S. (orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p. 25-36.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 213-230.

REY, Fernando L. G. El lugar de las emociones en la constitución social De lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

RIBEIRO, Nilsa Brito. *Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino*. Tese de Doutorado. Campinas, S.P: UNICAMP/IEL, 2005.

_____. Configurações discursivas da aula universitária. *Revista Ciências & Letras: Estudos da Linguagem*. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense, n. 45, jan-jun/2009, pp. 175-192. Disponível em: http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/publicacoes/nilsa_fael_5.pdf Acesso em Dezembro, 2010.

SANTANA, Lucia Maria A. T. *Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Edleise M.O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado. Unicamp: 2004.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.231-264.

_____. Afetividade e escrita em língua estrangeira. *Fragmentos*, número 22, p. 023/039 Florianópolis/ jan - jun/ 2002.

SMOLKA, Ana Luiza B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-posições*, v. 17, n. 2 (50), p. 99-118, maio/ago. 2006.

SMOLKA, Ana Luiza B., GÓES, Maria Cecília R. de. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 13ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. Na vida, na arte e nas pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 103-122.

SOUZA, Solange Jobim. Linguagem, consciência e ideologia: Conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: Oliveira, Zilma de M. Ramos (org.). *A criança e seu desenvolvimento*. Perspectivas para se discutir a educação infantil. 4ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2000, p. 11-29.

SWAN, Michael. A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, vol. 39/1, jan.1985, p. 1-12.

_____. A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, vol. 39/2, abr.1985, p. 76-87.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários, elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação ao magistério. In *Revista Brasileira de Educação* no. 13, 2000.

TERRA, Márcia R. *Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas 2009.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola/Unimarco, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (1930 – 1994): *The problem of environment*, em R. Van der Veer & J. Valsiner (Orgs.), *The Vygotsky Reader* (pp. 338 – 354). Oxford, UK: Brasil Blackwell, 1994.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. História el desarrollo da las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas*. Vol. III. Madrid: Visor, 1995, pp. 139-182.

_____. Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. Traduzido de: VYGOTSKY, L.S. On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: _____. *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 6. Scientific Legacy. Edited by Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 1999. p. 237-244. Tradução para o Português: Achilles Delari Junior.

_____. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, July 2000 .

_____. *Formação social da mente*. 7ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLOSHINOV, V. N. Que é linguagem? In: A. Ponzio. *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bájtin y la ideología contemporánea*. Madrid, Cátedra, 1998.

WERTSCH, J.V. *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

WIDDOWSON. H. D. *Teaching English as Communication*. London: Oxford University Press. 1978.

WILKINS, D.A. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

ZACCHI, Vanderlei J. A orquestração de discursos por professores de língua inglesa. *Letras & Letras*, Uberlândia, 23 (1) 185-199, jan./jun. 2007.

*Eu tenho uma espécie de dever, dever de sonhar, de sonhar sempre,
pois sendo mais do que um espetáculo de mim mesmo,
eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E, assim, me construo a ouro e sedas, em salas
supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho
entre luzes brandas e músicas invisíveis.*

Fernando Pessoa