

ASPECTOS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: VERDADES ESTABILIZADAS  
SOB AS LENTES BAKHTINIANAS

*ASPECTS OF AN ENGLISH TEXT BOOK : STABILIZED TRUTHS UNDER  
BAKHTINIAN LENSES*

Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle  
(Universidade Federal de Goiás/UFG)

**RESUMO:** Este artigo busca discutir aspectos que tratam das contribuições dos estudos sobre o sujeito e linguagem na teoria Bakhtiniana, considerando os pontos de convergência com a Linguística Aplicada. O estudo será conduzido mediante a análise de atividades de um livro didático de Língua Inglesa adotado em uma escola pública, com um foco especial para as “verdades estabilizadas” nos textos. Para tanto, são mobilizados alguns conceitos chave de Bakhtin (e do Círculo), demonstrando como a voz desse filósofo da linguagem ressoa nas práticas discursivas tratadas na contemporaneidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conceitos bakhtinianos; Linguística aplicada; Livro didático; Verdades estabilizadas

*ABSTRACT: This article aims at discussing issues dealing with the contributions of studies on the subject and language in Bakhtinian theory, considering the points of convergence with Applied Linguistics. The study will be conducted through the analysis of activities from an English language textbook adopted in a public school, with a special focus on “stabilized truths” in the texts. In order to do that, some key concepts from Bakhtin (and the Circle) are used, demonstrating how the voice of this language philosopher resounds in discursive practices nowadays.*

*KEYWORDS: Bakhtinian concepts; Applied Linguistics; Textbook; Stabilized truths*

### **Considerações iniciais**

Se questões assimétricas de gênero, raça, classe, etnia, sexualidade, tradicionalmente calcificadas como verdades intocáveis, já não se encontram em solo tão sedimentado como o de outrora, a educação contemporânea também não pode ficar alheia a essa nova fase de discussões. Esses pontos, agora questionados e tratados com amplitude em diversas áreas, devem ser (re)desenhados em nossas salas de aula de língua estrangeira. Problematizá-los pode contribuir para que os educandos ampliem seus sentidos, visualizando além do “repertório conhecido”, aceitando diversidades e diferenças.

Considerando o sujeito bakhtiniano, que transforma seu discurso mediante as intervenções de outros discursos, em sintonia com o sujeito social da Linguística Aplicada – que não deve ser visto “por meio de lentes da homogeneização” (MOITA LOPES, 2006, p. 102) – o cerne da problemática que me conduz repousa na percepção de que novos significados sejam elaborados, a partir da identificação (e

posterior desestabilização) de discursos e assimetrias essencializadas. No presente estudo, a abordagem será feita mediante a análise de atividades de um livro didático de Língua Inglesa. Esse material é utilizado em uma escola pública da cidade de Goiânia para alunos do 6º ano, nível fundamental. A questão que se instaura, portanto, é a seguinte: De que forma o livro didático de inglês pode ser analisado sob as perspectivas bakhtinianas?

Cumprido enfatizar que os trabalhos de Bakhtin vêm sendo bastante contemplados no campo da Linguística Aplicada, tanto na área da formação docente quanto no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do texto, serão discutidos aspectos que dizem respeito às contribuições dos estudos sobre sujeito e linguagem na teoria bakhtiniana e também da Linguística Aplicada – considerando-se os pontos de convergência entre ambos – para a Língua Estrangeira.

Em um primeiro momento, é delineado um trajeto que perpassa por alguns conceitos chave da concepção Bakhtiniana. Logo em seguida, focalizo alguns pontos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006) que se articulam com os estudos de Bakhtin nessa infundável jornada acerca da análise do sujeito/linguagem. Importante ressaltar que os aspectos convergentes entre o estudioso russo e a LA são vários, mas devido à brevidade do estudo nos deteremos a três deles: a prática social da linguagem, a noção de posicionamento e o estranhamento de sentidos essencializados no discurso. Uma atenção especial será dada a este último aspecto no decorrer do estudo.

Num segundo momento, considerando o fato de que a abordagem empreendida será por meio das atividades de um livro didático de Língua Inglesa, traço algumas considerações acerca desse instrumento pedagógico. Aproveito a ocasião para situar o livro analisado, bem como a proposta/convite da autora aos educandos.

No terceiro momento, analiso o texto escolhido, considerando o arcabouço teórico abordado previamente. A partir da discussão sobre o aspecto “estabilizado” do discurso, amplia-se a análise das atividades no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa à luz dos conceitos Bakhtinianos.

### Pressupostos teóricos

Em solo bakhtiniano, a linguagem não pode ser delimitada como mera faculdade humana que visa a expressão do pensamento, ou o simples ato de comunicar-se, desvinculada de ideologias. Importante ressaltar que ao lançar mão do termo ideologia, o Círculo de Bakhtin alude ao universo dos produtos do *espírito* humano, envolto pela arte, filosofia, direito, ética, religião, política, etc. (FARACO, 2009, p.46). Para Bakhtin, o único objeto real e material de que dispomos para compreender o fenômeno da linguagem humana é o exercício da fala em sociedade.

Nesse sentido, a consciência individual nada altera, a não ser a partir de um contexto ideológico e social, sendo portanto considerada como um fato sócio-ideológico (FREITAS, 2013). Ela se constituirá no processo de assimilação da experiência alheia através da comunicação. Cabe ressaltar que um dos alicerces da obra bakhtiniana repousa justamente em seu aspecto comunicativo. Tal peculiaridade, estabelecida como a materialização da interação verbal, é força motriz da linguagem. Para o linguista russo, a língua deve ser vista a partir da enunciação e do diálogo, pois consiste justamente no processo de expressar-se em relação ao outro, e não simplesmente para o outro:

[a] palavra chave da linguística bakhtiniana é o diálogo. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social e enunciação. A enunciação compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, quer se trate do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. A natureza da língua é essencialmente dialógica, e isso se reflete nas próprias estruturas linguísticas. A enunciação é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que todo falante tem um “horizonte social” (WEEDWOOD, 2002, p. 152-153).

Por ser um trabalho empreendido conjuntamente pelos sujeitos, a língua constitui-se como uma atividade social. Assim sendo, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos. Neles existe uma dialogização interna da palavra, que é sempre permeada pela voz do outro, e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu (FREITAS, 2013). Dessa maneira, nota-se que o outro ocupa posição de destaque no pensamento

bakhtiniano. Isto se dá porque o interlocutor, seja ele real ou presumido, não é passivo. Durante o processo de compreensão do significado num dado discurso, o interlocutor se insere numa ativa posição responsiva em relação ao locutor. Para Fiorin (2006), a linguagem em Bakhtin é a expressão de um em relação ao outro, num determinado momento sócio-histórico, marcada na temporalidade como evento único e irrepetível.

Enunciando de um terreno entre a Linguística Aplicada e o pensamento bakhtiniano, cumpre ressaltar que autores que defendem a ideia desta vertente da Linguística estabelecem-na como política, problematizadora e transgressiva (MOITA LOPES, 2006). Segundo esses estudiosos, a Linguística Aplicada deve exercer um papel ético e questionador no que diz respeito às categorias essencializadas da sociedade. Assim, o envolvimento com tópicos como identidade, raça, classe, gênero, desigualdade etc., deve fazer parte das práticas escolares cotidianas no ensino de línguas visando transformação social.

A reflexão sobre sujeito e aprendizagem de línguas em relação às categorias acima elencadas leva-nos especialmente à problematização da questão da identidade, considerada muitas vezes como estanque. A partir do momento em que nós, professores, lidamos com a aprendizagem e fundamentalmente com os sujeitos envolvidos nesse processo, o dever seria encontrar características capazes de definir nosso aluno/sujeito por aquilo que ele apresenta de diferente em relação a outros indivíduos (CASTRO, 2012). O que se percebe, entretanto, no contexto atual de ensino, é que as identidades são tomadas como unitárias e estáveis. Diante dessa conjuntura, se inserirmos o educando/a na concepção bakhtiniana de sujeito, descentrado e habitado pelo outro, percorreremos o caminho que leva a uma identidade inacabada, em constante transformação.

Posto isto, é possível afirmar que a concepção de linguagem/discurso – na medida em que esta se estabelece pela palavra do outro – entrelaça-se à noção de sujeito. Identificando esse indivíduo no território bakhtiniano, pode-se assegurar que o mesmo inexistente fora do contexto sócio-histórico-temporal e que a linguagem, assim sendo, não pode ser compreendida fora do meio social das atividades humanas. Segundo Bakhtin (1927/2007, p.11):

[s]ó essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura. Todas as

tentativas de evitar esse segundo nascimento – o social – e deduzir tudo das premissas biológicas de existência do organismo são irremediáveis e estão condenadas ao fracasso: nenhum ato do homem integral, nenhuma formação ideológica concreta (o pensamento, a imagem artística, até o conteúdo de um sonho) pode ser explicada e entendida sem que se incorporem as condições socioeconômicas.

Elencados alguns pressupostos dos estudos bakhtinianos, cumpre agora encontrar pontos convergentes com a Linguística Aplicada, para uma posterior análise das atividades do livro didático. Estudiosos da LA discutem a análise da linguagem vinculada a epistemologias e questionamentos suscitados pela vida social. Destarte, sendo esta área inseparável das práticas sociais, situa-se aqui o primeiro ponto de convergência com os estudos do linguista russo: a linguagem como sendo de natureza social. Segundo o Círculo, a realidade fundamental da língua é a interação verbal e se postula entre sujeitos situados num contexto sócio-histórico.

Outro mecanismo da abordagem da LA que coincide com os estudos do Círculo trata das práticas discursivas. Segundo Fabrício, estas “não são neutras, envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social” (2006, p. 48). Molon e Vianna (2012), também em busca de pontos convergentes no artigo intitulado *O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada*, vinculam o pensamento de Fabrício acerca dessas escolhas nas práticas discursivas à noção de posicionamento presente no Círculo. Sem se posicionar, o enunciador não poderá emitir respostas. Em outras palavras, diante de um enunciado concreto, assume-se uma postura ativamente responsiva, concordando-se, aceitando-se, negando-se, etc. Segundo os autores (ibid.), “se um enunciado concreto sempre é resposta a outro anterior e abre-se para respostas de outros enunciados futuros, ele, como resposta, sempre está marcado por uma atitude valorativa do enunciador.” Portanto, os diversos posicionamentos marcados no enunciado podem ser caracterizados como as vozes do discurso, cada qual com seu tom valorativo.

Fabrício (2006, p.59), novamente buscando maneiras de abordar práticas discursivas na LA contemporânea, fala sobre um procedimento metodológico que vise “estranhar sentidos essencializados e dogmas mumificados construídos na cultura com relação ao objeto[...]”. Aqui, percebe-se outro ponto de convergência

com os estudos Bakhtinianos. O filósofo (1992 apud FREITAS, 2002) compreende também a realidade como contraditória e em constante transformação. Traçando considerações acerca dos sentidos estabilizados, Bakhtin (1924 apud FARACO, 2009, p.53) afirma:

[m]esmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nasceram no diálogo dos séculos passados, não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) – eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente e futuro do diálogo.

Pensando Bakhtin no contexto de ensino-aprendizagem, ao desestabilizar visões solidificadas da vida social, podemos redesenhar a sala de aula como um ambiente de reflexão crítica com vistas a um fazer-dizer pedagógico diferenciado. Uma prática que colabore “com a abertura de nosso horizonte em relação ao humano, ao renarrativizarmos nossa vida social, cultural, afetiva e sexual”.

### **O livro didático**

A análise empreendida neste estudo será a partir de algumas atividades de um livro didático adotado para as aulas de língua estrangeira em uma escola pública, à luz dos conceitos bakhtinianos e da LA. É inegável a importância da escola na formação das/os alunas/os. E de acordo com Louro, os instrumentos pedagógicos utilizados podem se tornar verdadeiros “campos de um exercício (desigual) de poder” (2007, p. 84, 85). Deste modo, a definição de um currículo, dos procedimentos de ensino, processos de avaliação e escolha de materiais didáticos podem contribuir para a manutenção das diferenças. Por razões como esta, enuncio meu estudo acerca das perspectivas Bakhtinianas valendo-me também da Linguística Aplicada, visto que esta área leva em consideração problemas relacionados à sociedade, abarcando a dimensão política em suas atividades.

Reconhecido como objeto de grande valia desde os primórdios da imprensa (LANKSHEAR E KNOBEL, 2003), o livro didático é adotado em variados contextos educacionais. Cabe lembrar que o mesmo é um instrumento crucial de ensino em aulas de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras. Em muitas delas, constitui-se como fonte única de insumo para as atividades propostas. Em geral, os conteúdos dos livros didáticos são aceitos como verdades inquestionáveis.

Concomitantemente, muitos professores adotam uma postura acrítica ao lidar com esses conteúdos.

Nessa direção, Siqueira (2010) discute a atitude politicamente inofensiva do conteúdo linguístico e cultural de livros didáticos de línguas, consolidando o que Luke Prodromou (2007 apud SIQUEIRA, 2010, p.229) chamou de o “mundo plástico”. Tal expressão remete ao caráter neutro dos temas abordados pelos livros didáticos de línguas (saudações, comidas, roupas, entre outros), desprovido de conflitos e distante do mundo real dos alunos. Mesmo tendo em vista o fato de que os documentos oficiais no Brasil passaram a postular um novo modelo educacional, centrado na formação integral do profissional cidadão-crítico, nota-se ainda o caráter homogeneizador desse instrumento pedagógico. As orientações do PNE em relação ao livro didático, por exemplo, atestam a importância da manutenção do programa de avaliação desse material criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios “a adequada abordagem das questões de gênero e etnia, e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.”.

Para se contrapor à visão “do mundo plástico” levantada por Prodromou em relação ao livro didático, buscamos em Marxismo e Filosofia da Linguagem o excerto em que Bakhtin, considerando a importância do livro e da comunicação verbal, assegura que:

[o] livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). [...]Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (2006, p. 128).

O livro, portanto, feito para ser “apreendido de maneira ativa” na visão do filósofo, contrapõe-se ao caráter “de plástico” suscitado por Prodromou. O que Bakhtin tenta mostrar, ao discutir a questão do livro, é que as relações dialógicas não se restringem à estreita representação do diálogo face a face, pois esta constitui

apenas uma forma composicional em que elas ocorrem. Por conseguinte, a palavra diálogo deve ser compreendida em sentido amplo, como toda comunicação verbal, não interessando a maneira como se manifesta.

Antes de iniciar a análise, cabe focalizar – de forma concisa – a proposta/convite, conduzida pela autora no início do livro didático em questão. Considero importante este percurso, pois contribuirá para uma melhor visualização do projeto identitário da atividade em questão, intercalando-a com a concepção Bakhtiniana. Na apresentação do livro didático, a autora convida o estudante para uma “viagem de descobertas”:

[a] língua inglesa é hoje usada como veículo para comunicação internacional nesse nosso mundo em rápidas e constantes transformações. Conhecer essa língua significa compreender as mudanças e ter acesso ao conhecimento do mundo todo. Vamos partir nesta viagem de descobertas, transpondo fronteiras e abrindo caminhos?

Considerando o aspecto do acesso à comunicação internacional – entenda-se universal – é cabível a afirmação de que o convite indica uma proposta voltada para atividades de caráter estruturalista (neutralidade da língua), conseqüentemente atrelada a uma cultura universal. Instauram-se as dúvidas: que aspectos levam uma língua a ser considerada internacional/universal? Fazendo emergir a perspectiva Bakhtiniana, como conceber aspectos linguísticos culturais como universais, se tais signos podem suscitar eixos axiológicos diversos? Como representar esse eixo, esse universo de significações, numa perspectiva universal? Ora, a significação dos signos está sempre envolta por uma dimensão axiológica, portanto, “nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores” (Faraco, 2009, p. 49).

Importante ressaltar aqui que cada indivíduo atribuirá valores diferentes aos eventos, às relações, às ações. Pensando no âmbito do ensino-aprendizagem, todo aluno terá diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo). Importante lembrar nesse momento a doutrina da refração (FARACO, 2009). Os textos do Círculo atestam que os signos não apenas refletem, mas também refratam. Isto equivale a dizer que o processo de transformação do mundo em matéria significativa acontece sempre atravessado pela refração de um eixo axiológico; ou seja, com os signos é possível construir interpretações variadas do mundo, marcadas especialmente pela diversidade de experiências dos grupos humanos.

Retomando o convite da autora, ao assegurar que “Conhecer essa língua significa compreender as mudanças e ter acesso ao conhecimento do mundo todo” percebe-se um tom monossêmico, unívoco, que abafa a multiplicidade e heterogeneidade das experiências históricas dos indivíduos. A facilidade com que se instaura o fato de que conhecer a língua permitirá o acesso ao conhecimento do mundo leva-nos a pensar que a chave para tal repousa no contato com essa língua/cultura estrangeira. O convite da autora deixa transparecer, mais uma vez, que aprender-ensinar uma língua estrangeira é uma atividade sem conflitos.

### **Análise das atividades sob lentes bakhtinianas**

Governada pela crença de que discursos essencializados reduzem a percepção sobre quem somos e tolhem a autoria de nossas próprias histórias, este artigo é um convite para que os leitores/as – especialmente professores/as – visualizem além do “repertório conhecido”. Em se tratando do ensino-aprendizagem de línguas, percebe-se que este repertório ainda é amplamente abordado nos livros didáticos, retratando crenças socioculturalmente solidificadas acerca de quem somos e como nos constituímos (por exemplo, nos sentidos de cultura, raça, etnia, linguagem, religião, beleza, estrutura familiar, entre outros). Assim sendo, um texto que aborda o tópico família foi escolhido:

Figura 1: Texto

*Lesson 3*

**Activating**

1. Veja esta carta que Pierre, o correspondente de Luana, enviou a ela.

*708 Ave du Maine,  
75014 Paris,  
France.  
25<sup>th</sup> September.*

*Dear Luana,  
Here I am again.  
Let me tell you about my family this time.  
My father's name is François. He's a waiter at a restaurant near our home. My mother is a shop assistant at a big department store in the centre of Paris. Her name's Annette. I've got a brother, Jean, and a sister, Michelle. Jean is a medical student. He wants to graduate as a doctor. Michelle is a primary school teacher. She's married with two children, a son, Claude, and a daughter, Françoise.  
What about your family? Is it big?  
Write soon.*

*Yours,  
Pierre*

2. Agora, responda:  
De que assunto Pierre trata? \_\_\_\_\_

Fonte: Livro *Magic Reading*, 2002, p. 122.

Apesar de ser um estudo documental, a presente análise configura-se como qualitativa, uma vez que os dados são predominantemente descritivos (BOGDAN; BIKLEN, 1982 citados por LUDKE; ANDRÉ, 1986). As atividades analisadas nesse estudo constam no livro *Magic Reading-Book 1*, editado no ano de 2002, adotado no 6º ano de uma Escola Pública Municipal da cidade de Goiânia. Estão inseridas na unidade 5, intitulada “I’ve got brown eyes”. Pierre, correspondente de Luana, apresenta sua família tradicionalmente constituída por pai, mãe, irmão e irmã. Tanto o pai quanto a mãe possuem empregos e o irmão é estudante de medicina. A irmã Michelle é professora, casada e tem dois filhos; uma família também estruturada tradicionalmente.

Mas no cenário atual, qual seria a viabilidade de se enfatizar um texto (Figura 1) como este? Abordar o assunto família nos dias de hoje significa entender seu processo de trans(formação), lidando com a pluralidade, tendo em vista as mais

diversas estruturações que esta vem sofrendo nos últimos tempos. Portanto, configurá-la como um modelo único, nuclear e ideal é reforçar um modelo de família da ordem hegemônica. A voz de Pierre mascara a situação de boa parte das famílias que hoje em dia é delimitada por problemas sociais de naturezas diversas. Pensar nessa instituição de forma isolada e tradicional significa abster-se da compreensão da totalidade humana, caminho este contrário às perspectivas bakhtinianas, que atesta que cada indivíduo tem uma história particular de constituição de seu mundo. O filósofo (1960/2004 apud CASTRO, 2012, p. 68), ao refletir sobre o efeito da linguagem que é ensinada e aprendida na escola, atesta que o “o pensamento criativo, original, exploratório” envolto pela complexidade e riqueza que a vida proporciona, não pode se desenvolver mediante insumos de “língua despersonalizada, estereotipada, abstrata e livresca” (ibid.).

A atividade mostra-se como um pretexto para a apresentação de estruturas linguísticas voltadas para membros da família, bem como as profissões que alguns deles ocupam. Sob as lentes Bakhtinianas, é possível pontuar que tal modelo de atividade deixa de lado o caráter social da enunciação, a medida em que os alunos são visualizados como meros repetidores de frases artificiais, muitas vezes distantes de suas realidades.

Segundo McLaren e Gutierrez (2000), situações discursivas como a da família de Pierre são abordadas livres de maior complexidade de natureza sócio-política-ideológica, impedindo qualquer tipo de conflito. Devo discordar, em parte, pois a “linguagem não é um lugar neutro” (RAJAGOPALAN, 2006). Lançando mão do caráter “ideológico” empregado pelos autores, busco a seguinte reflexão de Ponzio (2008, p.115) acerca de um dos sentidos da palavra ideologia na visão bakhtiniana:

[p]ara Bakhtin, o termo “ideologia” se emprega no sentido de ideologia da classe dominante, interessada em manter a divisão em classes sociais de produção (ideologia como falsa consciência, como mistificação, como pensamento distorcido etc.)[.].

Concordo com os autores no sentido de que não se instala o conflito na situação abordada pelo livro. A imagem transmitida é que aprender-ensinar uma língua constitui-se como um processo homogêneo, passível de monitoração e controle, vez que a língua é exterior aos sujeitos. Para Castro (2012), os sujeitos envolvidos no processo, sejam eles alunos ou professores, acabam construindo uma

discursividade que lhes nega uma formação sujeitudinária/identitária nessa língua, repleta de estranhamentos. Coracini (2003, p.154), defende que

[se] inscrever numa língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos, portadores de conflitos, entre as formações discursivas fundamentais, melhor dizendo, entre os modos de significação introjetados no sujeito, próprios à primeira língua, impregnados, naturalmente, *por maneiras próprias de pensar e ver o mundo* (aspectos ideológicos), e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua.

O que a autora (ibid.) claramente pontua é que o (in)sucesso depende sobretudo do envolvimento do falante enquanto sujeito do discurso. No caso analisado, o aprendiz que experimenta um arranjo familiar diferente é privado de pensar acerca da sua própria realidade, já que um arranjo ideal de família já lhe é imposto.

O tom simplista que ecoa da situação abordada no livro em relação à temática família pode ser atrelado às reflexões de Kalantzis e Cope (2008a). Segundo eles, a síntese ancora-se numa abordagem pela qual os aprendizes apropriam-se de regras e situações por meio da observação e experimentação, com vistas a gerar respostas corretas face a contextos artificiais propostos.

Na visão bakhtiniana, enxergar o sujeito pelas lentes da homogeneização significa apagar todo o seu contexto sócio-histórico. O sujeito de Bakhtin, ou melhor, o nosso sujeito-aluno, “toma consciência de si mesmo, tentando olhar para si pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do seu grupo social, de sua classe” (CASTRO, 2012). Assim sendo, toda palavra recebida pelo aluno será responsável pela formação da imagem que ele terá de si mesmo. Decorre, deste pressuposto, a importância e a responsabilidade que o sujeito-professor assume na escolha dos conteúdos e na seleção dos materiais; tudo isso será captado pelo sujeito-aluno em sua formação identitária. Nos dizeres de Bakhtin (1953/2003 apud CASTRO, 2012), “só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro.” Somos levados a refletir, até que ponto o texto abordado sobre a família de Pierre considera o “social” que constitui os nossos aprendizes. Questiona-se também o fato da construção de um saber local. Segundo Canagarajah (1999, p.251):

[...]saber local é um processo de negociação com os discursos dominantes (teorias globais) e de engajamento constante na construção do saber que emerge do contexto de nossas histórias e práticas sociais”.

A medida que o aluno é exposto à constituição de uma família nuclear como a de Pierre, como fazê-lo refletir acerca da multiplicidade de arranjos familiares (famílias monoparentais, famílias constituídas a partir de uma segunda união, entre outras) que o cercam? Tais reflexões denotariam a construção de uma organização pautada na democracia e na aceitação das diferenças. Faço as devidas ressalvas com respeito aos docentes que reinterpretem e (ou) expandem os conteúdos trabalhados.

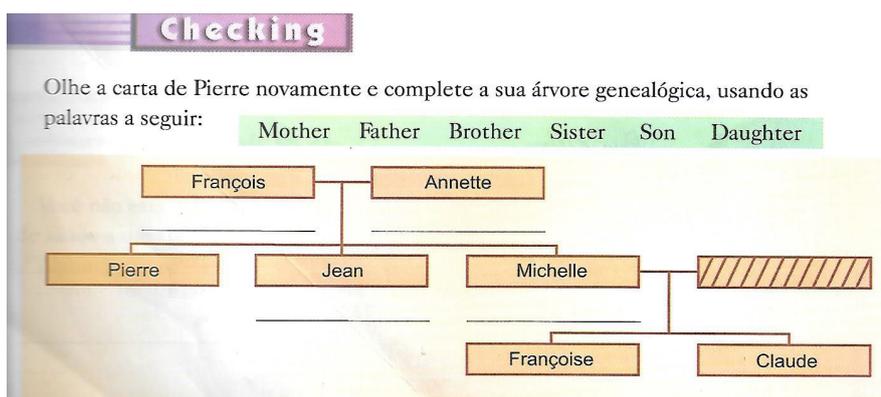
No ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com pesquisas da área, tem havido uma tendência ao abandono do fato de que professores e alunos são corporificados em suas classes sociais, etnias, gêneros, etc., inscritos em posicionamentos discursivos diversos. Concomitante ao olhar de Bakhtin, é o olhar de Moita Lopes (2006, p. 102) em relação ao mundo social:

[...]muito da pesquisa mais recente nas ciências sociais e humanas tem apontado que o mundo social e nós mesmos somos constituídos no discurso na linha de teorias socioconstrucionistas, o que envolve como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história.

O texto sobre a família aparece numa sessão intitulada *Activating*. Contraditório o fato dessa *ativação* começar justamente com algo tão estrutural, visando possíveis tipos de construções e quais as palavras corretas para elas. Na sequência, surge a sessão denominada *Checking*. O exercício proposto (Figura 2), que é o de completar a árvore genealógica de Pierre, reduz o conhecimento do aprendiz à mera associação de nomes próprios aos membros da família, ressoando a lógica “gramatiquera”, não permitindo que outros eventos sejam pensados. É perceptível uma concepção de linguagem como mero instrumento de comunicação, caminho contrário aos preceitos bakhtinianos, que postulam a interação verbal como constitutiva da realidade. Numa visão crítica sobre o estruturalismo e as consequências pedagógicas dessa linha, Bakhtin/Volochinov (1929/1995, p.95 apud CASTRO 2012) afirma:

[c]riar o instrumento indispensável para a aquisição da língua decifrada, codificar essa língua no processo de adaptá-la às necessidades da transmissão escolar[...]. A fonética, a gramática, o léxico, essas três divisões do sistema da língua, os três centros organizadores das categorias linguísticas, formaram-se em função das duas tarefas atribuídas à linguística: uma heurística e a outra pedagógica.

Figura 2: Atividade



Fonte: Livro Magic Reading, 2002, p. 122.

Freitas (2013, p. 194), fazendo alusão aos *Apontamentos* de Bakhtin, discute que para cada indivíduo as palavras se dividem em “próprias e alheias”. Durante esse processo trava-se uma intensa luta dialógica. A priori, o sujeito apropria-se da palavra do outro, transvestindo-se dialogicamente em “minhas alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras-alheias”, para finalmente se apropriar, de forma criativa, das próprias palavras. Para Bakhtin (1960/2004) o destino do potencial criativo dos aprendizes depende, em grande parte, da linguagem que ele leva consigo para fora da escola. Diante do exposto, fica uma reflexão: reduzindo o aprendizado a questões estruturais/gramaticais da língua, que tipo de identidades estamos formando em nossas escolas? Portanto, refletir acerca do sujeito no contexto de ensino-aprendizagem de línguas é pensar sobre o

[s]ujeito-aluno, no sujeito-professor e no sujeito-formador, sujeitos esses comumente pensadores e concebidos sem levar em consideração a alteridade constitutiva de suas relações, ou seja, sujeitos que se constituem no *continuum* ‘eu’ pelo viés do ‘outro’.”(Castro, 2012, p. 66)

Diante das atividades, e pensando no sujeito-aluno, não há outra alternativa para ele/ela a não ser apreender os membros da família, profissões e as possíveis construções e vocabulário a ela inerentes. Ao sujeito-professor, cabe ensinar a descrição e funções da língua. Não tirando o mérito, repito, de muitos professores que se posicionam criticamente frente aos conteúdos, expandindo ou alterando-os, para dar voz ao aluno e assim priorizar os saberes locais. Infelizmente, há de se enfatizar o fato de que muitas aulas de língua estrangeira ainda continuam nas bases do estruturalismo.

Diante das considerações traçadas até aqui, podemos afirmar que a apropriação das palavras do outro ganha sentido primordial no processo de formação do aprendiz. Em suas reflexões, Bakhtin apresenta duas modalidades de palavras: a autoritária e a internamente persuasiva. Para Fiorin (2006), a voz de autoridade configura-se como aquela que é assimilada, emana da autoridade, por isso, centrípeta, impermeável, resistente a contaminar-se por outras vozes. Em contrapartida, a voz internamente persuasiva é aquela assimilada como posição de sentido internamente persuasivo, centrífuga, permeável, pronta a ser aderida por outras vozes. Merece destaque o fato de que, quanto mais a consciência for alimentada por vozes de autoridade, mais ela será monológica. Quanto mais for constituída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica. (FIORIN, 2006, p. 56)

Como o texto da atividade analisada, muitos conteúdos abordados em livros didáticos exibem a palavra autoritária, vez que trazem discursos essencializados e subservientes que perpetuam ideologias de grupos dominantes. Segundo Faraco (2009, p. 53), as vontades sociais de poder estarão sempre na tentativa de estabilizar, por gestos centrípetos, o caráter (centrífugo) da semiose humana. O autor (ibid.) elenca alguns aspectos que fazem parte dessa tentativa:

[t]entarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar ( dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica) finalizar o diálogo.”

Direcionando esses aspectos para a análise do texto em questão, e traçando uma analogia com os mesmos, podemos inferir que o livro didático tenta impor sua verdade conferindo ordem, hierarquia e sequência ao contexto educacional; tenta

controlar os discursos, monologizando-os, vez que prima por saberes homogêneos; detêm uma dispersão semântica, vez que aprendizes tornam-se meros repetidores, impedidos de conhecer outras formas de organização da família pós-moderna. Nesse sentido, os alunos recebem ideias e valores sem o necessário questionamento, o que os leva a falsas concepções sobre a cultura estrangeira e sobre sua própria cultura, que são vistas através de estereótipos (re)produzidos e impostos como regras gerais. Dessa forma, a palavra autoritária se impõe aos educandos, exigindo um reconhecimento inquestionável, e não uma compreensão ativa. De acordo com Freitas (2002):

[a] palavra autoritária não se representa, mas apenas se transmite. Buscando compreender esse discurso autoritário na psique, Morson e Emerson (2008) comentam que este é fechado para o crescimento e para a não finalizabilidade. O eu deixa de crescer na medida em que assume e incorpora essas palavras autoritárias. Se a psique fosse formada exclusivamente por esse discurso autoritário, as pessoas coincidiriam plenamente com elas mesmas sendo reconhecidas por todos como um modelo uniforme, idêntico. (Freitas, 2002, pg. 195)

Podemos inferir, dessa maneira, que o texto sobre a família contribui para a formação de uma consciência monológica, tendo em vista que “a palavra autoritária não se representa, mas apenas se transmite” (Freitas, 2002, p. 195). O “eu” do sujeito envolvido no processo ensino-aprendizagem deixa de crescer à medida que a palavra autoritária é incorporada.

Levando em conta o fato de que “quanto mais a consciência for constituída por vozes internamente persuasivas, mais será dialógica” (FIORIN, 2006, p. 56), aponto mais uma vez a importância do papel do professor no processo de desconstrução dos discursos estanques nos livros didáticos. E é neste processo de luta contra a palavra alheia, que repousa uma característica primordial da formação da consciência individual. A palavra do aprendiz, dialogicamente estimulada pela palavra do professor, tende a se libertar do domínio da palavra autoritária do outro. E no contexto deste estudo, significa libertar-se do domínio da palavra estabilizada, estereotipada, despersonalizada.

Ao se deparar com textos monofônicos, mascarado por vozes hegemônicas, cabe ao professor, através de uma postura crítica, tentar convertê-lo em polifônico. O professor pode ser uma das pontes para um *re-arranjo significante*, segundo Serrani (1997a apud Coracini 152).

## Considerações Finais

Identificar conceitos estabilizados, é lidar, sobretudo com o reposicionamento dos sujeitos e com a exploração da natureza da língua para a construção de “contra discursos”, tal como coloca Pennycook (1998, p. 56):

[a]credito que a linguagem é muito mais que representação. A linguagem é o meio mais poderoso que temos para agir no mundo, através de contra discursos. Por isso, o ensino de línguas em geral deve realmente ser pensado como uma prática que engloba muito mais que competência comunicativa.

Com base no que foi discutido até aqui – sobretudo a partir da visão Bakhtiniana – percebe-se que o olhar cuidadoso para os assuntos tratados em sala de aula de língua estrangeira pode resgatar os aprendizes de um todo sistêmico-monológico, que ignora a multiplicidade substancial das vozes envolvidas no discurso (CASTRO, 2012). Destarte, o papel do docente é fundamental nesse processo. Compartilho, pois, a proposta de Monte Mór (2008a, 2010a, 2011) no que concerne à revisão do ensino de LE por meio de uma expansão de perspectivas, numa complementação da prática, que não substitui os conteúdos linguístico-culturais, mas os complementa, os expande.

Ao analisar as atividades sobre a família, percebe-se uma situação estanque, construída a partir da generalização de um modelo familiar, com o intuito único de buscar um modelo ideal de um bom leitor ou de um bom produtor de textos, seguidor de modelos fornecidos. Pensar Bakhtin – bem como seus pontos convergentes com a Linguística Aplicada – no contexto de ensino-aprendizagem de línguas como espaço Discursivo (CASTRO, 2012), é trazer à tona múltiplas vozes de espaços sociais e discursos diversos. Dessa maneira, as relações que os sujeitos envolvidos nesse processo eu/outro serão reveladas em “processos discursivos historicamente por eles instaurados” (ibid., p.75).

## Referências

BAKHTIN, M. M. The dialogic imagination: four essays. Austin: University of Texas Press, 1981.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.>

CANAGARAJAH, A. S. Adopting a critical perspective on pedagogy. In: CANAGARAJAH, A. S. Resisting linguistic imperialism in English Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CASTRO, M.F.F.G. Bakhtin e os estudos em Linguística Aplicada. In: STAFUZZA, G. (Org.) *Slovo*: o Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos. Curitiba: Editora Appris, 2012. P. 59-78.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem e ensino*. Pelotas, RS, v.8, n.1, 2004, p.101-122.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 139-159

FARACO, C. A. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, M. T. de. A. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. São Paulo: Papirus Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, L. DE.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p.183-199.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *New learning: elements of a science of education*. Australia. Cambridge University Press, 2008a.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986. p.38-44

MACLAREN, P.; GUTIERREZ, K. Política global e antagonismos locais: pesquisa e prática como dissenso e possibilidade. In: MACLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.85-107.

MOLON, N.D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a linguística Aplicada. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.7, n. 2, p.142-165, 2012.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PONZIO, A. Signo e ideologia. In: PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 109-160.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático. In: BARRO, S. M. e ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.) *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

WEEDWOOD, Barbara. *Historia concisa da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.