

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LÍNGUA: QUE CONTEÚDOS PRIVILEGIAR

Dirceu de Paula, SEED-PR
Eliana Edmundo, SEED-PR

RESUMO

Nesse artigo apresentamos algumas reflexões acerca da concepção de língua na perspectiva dialógica de Bakhtin em contraposição a uma visão de língua estruturalista, objetivando expor algumas idéias quanto às características dos conteúdos privilegiados no ensino de Língua Estrangeira na educação básica, sob as duas vertentes, e apontar algumas implicações de determinadas escolhas. Tais reflexões advêm do nosso contato com a produção acadêmica de pesquisa embasada em concepções contemporâneas de língua e de conhecimento, desenvolvida a partir de teorias pós-estruturalistas, presentes nos estudos do grupo de pesquisa "Identidade e Leitura" e que também embasam os atuais documentos oficiais de orientações curriculares de Língua Estrangeira em âmbito nacional e do estado do Paraná. Trata-se de um arcabouço teórico fundamentado nos estudos de Bakhtin, Foucault, Maturana, Freire e Hall. Baseados nas nossas experiências profissionais como professores de língua estrangeira, formadores de professores e pesquisadores, arriscamos esboçar uma possibilidade de seleção de conteúdos nesse escopo.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua estrangeira, seleção de conteúdos, língua, identidade, texto, leitura.

O contexto que nos motivou a escrever sobre o tema desse texto foi o contato com a produção acadêmica de pesquisa embasada em concepções contemporâneas de linguagem, desenvolvida a partir de teorias pós-estruturalistas. São concepções que se encontram materializadas nas orientações curriculares oficiais produzidas recentemente por instituições educacionais e governamentais, em âmbito nacional e estadual, como é o caso do Paraná, e que também estão presentes nos estudos que o grupo de pesquisa tem realizado nos últimos anos.

Portanto, a leitura e as reflexões que iremos aqui expor realizaram-se a partir das nossas vivências como professores de Língua Estrangeira (doravante LE), formadores de professores e pesquisadores, assim como nas relações que estabelecemos nas diferentes esferas onde atuamos, tais como: escolas públicas, universidades, centros de línguas, grupo de pesquisa, conferências e congressos. Nas experiências vivenciadas, interagimos com vários discursos sobre o ensino de LE, sendo os mesmos pautados muitas vezes em diferentes concepções de língua, de educação e de conhecimento, concepções essas que orientam distintos métodos e abordagens de ensino e cujos objetivos também são distintos entre si. Não se tratam de discursos homogêneos, que definem claramente filosofias e filiações teóricas uniformemente. Mas são produções socialmente construídas, resultantes do nosso entrecruzamento particular nas várias comunidades discursivas das

quais fazemos parte.

As vozes que ecoam desses discursos, ainda que conflitantes, apontam para a existência de pelo menos duas concepções de língua predominantes no campo de ensino de LE na atualidade: uma estruturalista, que concebe a língua como um sistema abstrato de formas e regras linguísticas em oposição à outra que desafia o estruturalismo e prioriza a interação verbal. Trata-se de duas vertentes relevantes à discussão do trabalho pedagógico dos professores de LE e que trazem à tona percepções diferenciadas do conceito de língua, já apontadas por Mikhail Bakhtin no final da década de 20, ao defender que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Somam-se às argumentações sobre o ensino de LE com as quais convivemos, aquelas subjacentes às orientações curriculares para a Educação Básica, tanto as propostas elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, quanto às expedidas pelo Ministério da Educação. Ambas são documentos que influenciam, de certo modo, as nossas crenças, práticas pedagógicas e olhares que temos para a educação e para o mundo.

Tais textos estão na base polifônica que orienta as propostas pedagógicas e planos de trabalho docente que elaboramos na escola e assim, ao atuarmos como professores de LE e nos relacionarmos com nossos pares, interagimos de alguma maneira, com as diferentes leituras que são feitas das orientações curriculares e dos referenciais que as fundamentam. E, na multiplicidade de vozes que emanam de tais contatos, delineamos as nossas identidades e determinamos as nossas ações docentes, conforme a nossa identificação, aceitação ou rejeição pelas posições por eles assumidas. Isso porque as palavras expressam as nossas vivências. Sendo assim, elas são sempre ideológicas uma vez que o nosso discurso está carregado daquilo que somos. As palavras estabelecem uma relação dialética com o pensamento e, nessa relação, o constituem. E, dessa forma, as palavras passam a constituir o próprio sujeito e o *outro* é fundamental na construção do nosso *eu*. (ibidem, 1999).

Com base no exposto, entendemos que tanto o nosso discurso teórico quanto as palavras implícitas nas nossas ações pedagógicas são construídos a partir das diversas leituras que realizamos em todo momento. Leituras que se realizam a partir dos vários textos e contextos com os quais interagimos no nosso cotidiano. Por isso, os nossos discursos são sempre heterogêneos, na medida em que comportam outros,

constitutivamente, em seu interior. Desse modo, os conceitos e conhecimentos presentificados nos textos e contextos com os quais temos contato passam a constituir as nossas identidades que também se configuram heterogêneas e em constante mudança (HALL, 2005; *ibidem*, 1999).

Tomamos como pressuposto que as experiências acumuladas pelo professor na sua constituição identitária informam suas práticas. Porém não se trata de acreditar que a soma de todas essas experiências resultem numa identidade fixa, coesa e una. Conforme Hall (op. cit. p. 13), assumimos identidades diferentes em diferentes momentos porque “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Reagimos e interagimos de maneira diferente em cada sistema cultural dos quais fazemos parte e, por vezes, algumas identidades terão maior peso que outras, dependendo do processo de identificação e das relações que estabelecemos dentro dos sistemas.

Diversos fatores influenciam as ações dos professores sobre o quê, como, quando e em que medida privilegiar determinadas escolhas em detrimento a outras e esses fatores podem ser caracterizados como um desses sistemas de formação de identidade - os livros didáticos, a formação inicial e continuada, as propostas de ensino dos cursos de idiomas, as crenças e valores pessoais construídos historicamente, documentos orientadores, dentre outros. Eles ocupam um papel importante na tomada de decisão dos professores e são responsáveis pela realização de práticas pedagógicas diferenciadas no campo educacional, ainda que se tenha um plano comum de ação.

Visando delimitar um pouco o campo de discussão, procuramos nos ater aos pressupostos teóricos nos quais se ancoram as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica do Estado do Paraná (doravante DCE)¹. A opção por essas orientações ocorre em função da nossa proximidade com o ensino público deste estado e, particularmente, pelo fato de que estivemos diretamente envolvidos na produção das DCE, fator esse que nos aproximou ainda mais das discussões acerca do ensino de LE e do contingente dos professores paranaenses dessa disciplina. Outra razão é que na base das DCE encontra-se a influência do pensamento bakhtiniano no que se refere ao conceito de língua, a partir do qual devem ser definidos os encaminhamentos metodológicos, conteúdos e procedimentos avaliativos da aprendizagem nas escolas.

A partir do documento, as propostas curriculares da disciplina, parte integrante

¹ Documento orientador das propostas pedagógicas de ensino e do currículo para as escolas do Estado publicado em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). Encontra-se disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/semana/t_estrangeira.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2008.

dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, são revisadas e/ou elaboradas regularmente por nós, professores. Entretanto, nos momentos de planejamento de aula e na prática pedagógica, a articulação dos três elementos - conteúdos, metodologias e avaliação - não parece ser uma tarefa fácil, considerando que tais elementos determinam-se mutuamente e são dependentes dos objetivos de ensino da disciplina. Esse desafio torna-se ainda mais complexo ao se pensar na necessidade de coerência entre os elementos e as concepções de língua, de educação e de conhecimento que se pretende assumir.

São em situações dessa natureza que as nossas experiências profissionais, aliadas às reflexões advindas das discussões do grupo de pesquisa, entram em conflito as práticas cotidianas de ensino de LE na escola.

Isso é compreensível se considerarmos o caráter de novidade que as diretrizes apresentam. Termo esse entendido não como uma proposta de ensino de LE literalmente nova, mas como algo que propõe o rompimento de paradigmas, visto que demanda uma postura diferenciada quanto ao papel do professor e do aluno diante das concepções em que está apoiada.

Quando se tratam de mudanças educacionais como as propostas nas DCE, por exemplo, algumas situações parecem tornar o processo de identificação por parte dos professores com as orientações curriculares pouco produtivo. Arriscamos apontar algumas delas, embora entendamos que não se tratam de fatos isolados, mas resultantes de um processo que envolve, dentre outras questões, políticas públicas educacionais, o processo de formação inicial e continuada dos professores e o engajamento profissional de cada profissional.

Assim, as implicações de determinadas teorias na formação dos professores, a falta de espaços para discussões entre os profissionais acerca dos pressupostos que sustentam as práticas realizadas em sala de aula, os efeitos de determinadas opções na formação dos educandos, a linguagem um tanto rebuscada das DCE que se distancia daquela em que os professores estão mais familiarizados e o contato com narrativas que reforçam funções utilitaristas para o ensino de LE são alguns dos fatores que podem gerar insegurança e repúdio ao novo.

Outro fator que contribui nesse sentido é a crença numa escola como espaço neutro e que trata apenas dos conhecimentos científicos como os únicos válidos e que coloca os professores numa posição de meros transmissores de conhecimentos. É uma visão que reforça a concepção de educação bancária apresentada por Freire (2000), em contraposição a uma educação que propõe a participação ativa dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e na construção do conhecimento em sala de aula.

Por essas razões, entendemos que da tríade mencionada – conteúdos,

metodologia e avaliação - a tomada do primeiro item para discussão assume uma posição de extrema relevância. A seleção de conteúdos revela as visões que o professor tem de conhecimento, de sociedade e de sujeito que se quer formar, ou seja, está atrelada às funções educacionais da disciplina.

Vamos, então, priorizar aqui questões voltadas à determinação de conteúdos para o ensino de LE numa perspectiva dialógica de língua, já que esta concepção apresenta um certo grau de dificuldade para nós professores, via de regra, mais familiarizados com uma concepção estruturalista de língua. Pretendemos discutir alguns conceitos que podem contribuir para a definição dos conteúdos, retomando parte dos estudos construídos pelo Círculo de Bakhtin e examinando a concepção de língua defendida por ele.

O Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, do qual fizeram parte Bakhtin, Medvedev e Voloshinov. Seus trabalhos são influentes na área da filosofia da linguagem e da teoria literária. Para o intento desse artigo, apropriamo-nos de suas idéias não somente por meio de seus textos, mas pelo diálogo que estabelecemos com textos de autores que escrevem sobre ele.

Na concepção dialógica, conforme postulam os estudos de Bakhtin (1999), a língua é uma entidade heterogênea, variável, dinâmica, constituída histórica e socialmente na interação entre indivíduos. Bakhtin (ibidem) amplia o conceito saussuriano de língua porque a percebe como processo social e dinâmico, não se limitando a uma visão fixa, sistêmica e estrutural. Para ele, os sentidos são determinados pelo contexto, ou seja, são sempre construídos com base na história, na cultura, nas ideologias dos sujeitos - aspectos que influenciam a construção de suas visões de mundo.

Isso porque Bakhtin (ibidem) considera a palavra como fenômeno ideológico que exerce a função de signo, reflete e refrata a realidade. Neste entendimento, as palavras não refletem o mundo, como assume o estruturalismo, mas também o refratam. Refratar, na visão de Bakhtin (ibidem), se refere ao processo de descrição e construção do mundo, através de signos. Signos que se constituem de maneira múltipla e heterogênea, possibilitando diversas interpretações ou refrações do mundo.

No pensamento bakhtiniano, o signo é concebido como um produto sócio-verbal-ideológico constituído por diversas vozes sociais e determinado pela cultura dos sujeitos. Um signo pode distorcer a realidade, ser fiel ou apreendê-la de um modo específico. Ou seja, todo signo é passível de uma avaliação ideológica com base em critérios que o determinam verdadeiro ou falso, correto ou justificado, bom ou ruim (ibidem, 1999).

Portanto, as palavras não são espelhos e, por sua vez, não encerram uma única

realidade. A nossa percepção da realidade depende de nossas vivências, e estas estão sujeitas a mudanças que ocorrem em todo momento nas nossas vidas. Perceber não é captar características de uma realidade externa para, a partir dela, constituir representações internas a seu respeito. O mundo exterior não existe como supunha a tradição objetivista, tradição essa fruto da racionalidade fortalecida com o iluminismo, o qual acreditava num mundo exterior, passível de ser entendido a partir de conceitos científicos. Mas, é a partir das relações que estabelecemos com os outros que criamos os objetos, os distinguimos, os nomeamos e, posteriormente, passamos a tratá-los como independentes dos atos os quais trouxemos à existência. Nessa perspectiva, a língua constrói realidades e não apenas as representa - língua e realidade constroem uma à outra (MATURANA, 2003).

Nesse raciocínio, o texto pode ser considerado como um construto social no qual os diferentes discursos se materializam. Seja uma palavra, um gesto, uma imagem ou uma produção oral, o texto não também não encerra uma única realidade assim como os objetos. Ele é uma unidade de sentido, sempre contextual. E como tal, não pode ser concebido como uma entidade homogênea de uso da língua.

Podemos, então, dizer que coerentemente com a visão discursiva de língua, o texto configura-se como a unidade didática ideal para definir os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Os elementos que o constituem, verbais e não-verbais, orientam os conteúdos a serem abordados, sejam eles linguísticos, composicionais ou temáticos. Esses conteúdos envolvem as características próprias do tipo de texto, consideram as representações do contexto de produção e exploram os aspectos linguístico-discursivos.

Portanto, nessa visão, o ensino de LE acontece a partir da leitura de diferentes tipos de textos. A leitura, entendida como um amplo e ativo processo de interação com o texto - no qual o autor, o leitor, o texto e a relação entre esses elementos - contribuem para a atribuição de sentidos.

A compreensão, na visão bakhtiniana, não é um ato passivo, mas uma atividade dialógica, ou seja, diante de um discurso, outros discursos são gerados, visto que o discurso se constrói por meio do diálogo entre sujeitos falantes e do diálogo com outros discursos. Entretanto, as relações dialógicas que mencionamos não se restringem apenas ao diálogo face a face, mas a todos os enunciados produzidos no processo de comunicação. Em outras palavras, ao produzir um discurso, o enunciador leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu, ainda que de maneira imperceptível. As relações de sentido que se constroem entre dois discursos estabelecem o dialogismo.

Assim, ao recebermos uma enunciação, nós a colocamos num movimento dialógico em confronto tanto com os nossos próprios dizeres quanto com os alheios.

Essas relações que ocorrem entre interlocutores sócio-historicamente localizados, assim como no interior de suas consciências, são consideradas por Bakhtin (ibidem) como um processo dialógico constitutivo da língua. Nele, as práticas discursivas e as estruturas linguísticas se determinam e se influenciam mutuamente. Bakhtin (1992) opõe ao discurso monológico o discurso heteroglóssico ou polifônico, constituído pelas diferentes vozes provenientes de diversos falantes e de variados contextos. Para ele, existe apenas uma projeção de controle de monologia, o que Foucault (2005) chama de vontade de verdade. É como se fôssemos regidos constantemente pela vontade de saber o que é verdadeiro e falso no interior de um discurso.

Segundo essa visão, todos os discursos estão marcados por diferentes vozes e essa pluralidade de vozes que coexistem nos discursos se entrecruzam e se completam com posicionamentos ideológicos que podem ser semelhantes ou contraditórios. Desse modo, a palavra, que só tem sentido nas relações e interações sociais, revela-se como o local onde se confrontam valores sociais antagônicos em função dos interesses dos interlocutores que podem ser divergentes.

Os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do próprio sistema social. Dada a heterogeneidade constitutiva do todo social, várias línguas coexistem no interior de uma única. Com isso, a estratificação e contradição da língua, que são a sua dinâmica, geram forças centrípetas e centrífugas como as chamou Bakhtin. As forças centrípetas representam, no sentido amplo do termo, as vozes sociais chamando para um discurso único direcionado para um determinado grupo que tenha um certo poder. As outras vozes que se sobrepõem a esses discursos são as forças centrífugas. Estas representam as forças de resistência de modo que as vozes sociais entram em conflito. A proliferação da multiplicidade de discursos e ideologias em constante interação e a diversidade centrífuga de vozes, estilos, opiniões são chamadas por Bakhtin de heteroglossia. Tal termo se caracteriza como sendo as circunstâncias sócio-ideológicas características das falas de cada grupo social em cada época. Organizadas hierarquicamente, essas falas concorrem umas com as outras para uma posição hegemônica dominante.

Portanto, o texto também apresenta uma visão parcial da realidade, ainda que se caracterize como um discurso polifônico. Entretanto, o trabalho em sala de aula com textos requer uma metodologia diferenciada, excluindo-se as atividades que envolvam perguntas cujas respostas sejam retóricas, previsíveis ou encerradas em conceitos como certo e errado, verdadeiro e falso sem que tais conceitos sejam problematizados. Na leitura, os significados produzidos serão sempre parciais por conta das formas de ver o mundo, particulares de cada leitor. Dessa forma, as leituras não se encerram em uma única forma de interpretação; desde que justificadas, várias leituras podem ser feitas a

partir de um texto.

Para isso, é preciso que os textos selecionados para o trabalho em sala de aula sejam produto de uma enunciação concreta e que façam sentido para uma dada comunidade discursiva. Os textos que são construídos apenas com fins didáticos e não se inscrevem numa esfera social do discurso de fato restringem as possibilidades de exploração das diferentes vozes que se fazem presentes neles. Dessa maneira, as leituras permitem aos sujeitos entrarem em contato com os discursos, as ideologias e as representações da realidade das diferentes culturas. No entanto, tal processo será sempre um recorte da realidade, afetado pelos filtros que constituem os sujeitos nas e pelas diferentes culturas.

Por outro lado, um trabalho pautado numa visão estrutural de língua desconsidera a sua discursividade e a ideologia porque a percebe como uma estrutura exterior ao sujeito e ao mundo, cujos significados são produzidos exteriormente. Numa visão estruturalista, a língua é vista essencialmente como um sistema abstrato de regras previsíveis, um conjunto de signos ordenados dos quais se poderiam abstrair sentidos, acima de qualquer envolvimento ideológico. A língua seria um elemento de intermediação entre o indivíduo e o mundo.

É uma concepção de língua que tende a privilegiar itens gramaticais como conteúdo para o ensino de LE. Ensino que comumente se realiza a partir de frases descontextualizadas ou de textos apenas como pretexto para se ensinar gramática. Não pretendemos negar a importância das regras gramaticais na sistematização de uma língua, mas não se pode desconsiderar que com essa atitude, toma-se como padrão a ser seguido o modelo linguístico utilizado por grupos socialmente privilegiados de uma comunidade discursiva. No caso do ensino de LE, o falante nativo tende a ser eleito como o parâmetro de normatização, o que exclui outras variantes já que as práticas sociais são dinâmicas e contextuais.

A valorização dos conteúdos escolares observáveis e fixos, visão vinculada ao cientificismo do século XIX, também influencia o processo de seleção de conteúdos. Aqueles oriundos da análise estrutural da língua, como regras gramaticais e a semântica das palavras parecem ser mais estáveis e objetivos, aproximando-se do modelo positivista de educação.

Isso se revela na escola ao esperar que um texto possa ser compreendido na sua totalidade e completude tal e qual o autor o construiu. É como se a língua fosse transparente e homogênea e os leitores tivessem entendimentos semelhantes.

Em contrapartida, ao levar em conta o caráter ideológico das interações verbais

no trabalho pedagógico promove-se a percepção das relações entre língua e significação, língua e subjetividade, língua e construção de identidades. A leitura e a produção de textos no ensino de LE contribuem para esse fim e trazem consequências positivas para o perfil de sujeito que se quer formar. Ao manter contato com diferentes textos, as identidades dos sujeitos são constantemente reformuladas. Isso porque os textos materializam as vozes de grupos sociais culturalmente instituídos e as leituras permitem aos sujeitos interagirem com os discursos, as ideologias e as representações da realidade de diferentes culturas. Por meio de suas lentes, entendidas como a forma de ver o mundo particular de cada sujeito, os leitores produzem significados e com isso têm suas identidades reformuladas e constroem novas realidades.

Esse seria um processo de transformação e que pode acontecer na própria sala de aula de LE. As aulas, concebidas como espaços de embates das diferentes vozes, com valores por vezes contraditórios, constituem-se numa heteroglossia. Um local produtivo para a manifestação de opiniões, de valores, crenças e formas de ver o mundo, através de leitura, produção de textos e da realização de outras leituras, como num ciclo em que todos estão envolvidos.

E é assim que nos sentimos ao escrever esse texto - fomos modificados pelo contato com os textos e debates até então realizados pelo grupo de pesquisa, da mesma forma que acreditamos que essa leitura possa modificar, transformar e/ou construir outras realidades.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FOUCAULT, M. **Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.
- HALL, S. A. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed. 2005.
- MATURANA, A. **Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica**. Curitiba, 2008.