

A construção do diálogo em sala de aula de língua inglesa: uma análise enunciativo-discursiva das interlocuções

Building the dialogue in English classes: An enunciative-discursive analysis of the interlocutions

Renata H.P. Pucci¹

renata_pucci@hotmail.com

Universidade Metodista de Piracicaba

Maria Nazaré da Cruz

nazare.mncruz@gmail.com

Universidade Metodista de Piracicaba

RESUMO – Em sala de aula de língua inglesa, principalmente em escolas de idiomas que se fundamentam em princípios da abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira, almeja-se o engajamento discursivo do aluno e dele é esperado que exerça a habilidade oral na língua em estudo. Esse objetivo dirige o encaminhamento do discurso do professor durante as aulas. Neste texto, analisamos o papel do professor na tomada da palavra pelo aluno em sala de aula de língua inglesa, em uma escola de idiomas. Apresentamos os resultados de uma análise enunciativo-discursiva das interlocuções entre os sujeitos – alunos de uma turma do estágio intermediário e sua professora – fundamentada na teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin. As análises mostram que a professora tem papel mediador fundamental no processo da tomada da palavra pelo aluno em inglês; com a sua participação e colaboração, os diálogos vão sendo construídos em sala de aula e quando o espaço para as interlocuções dos alunos não é por ela propiciado, essas não acontecem. Deprendemos das análises que a postura discursiva assumida pela professora, quando toma parte no diálogo, devolve a palavra ao seu interlocutor e colabora com a construção dos enunciados em sala de aula, pode promover mudanças qualitativas nos discursos dos alunos, que tomam a palavra para opinar, elaborar e narrar.

Palavras-chave: enunciação em língua inglesa, mediação do professor, análise enunciativa.

ABSTRACT – In English classes, especially in language schools that follow the principles of the communicative approach of teaching foreign languages, it is desirable that students exercise their oral skills in the target language productively. This goal is sought by the teachers and guides their speech during the lessons. In this paper, we analyze the role of the teacher in the students' oral participation during English as second language classes. We present the results of an enunciative-discursive analysis of the discursive dynamics – between students of intermediate level of English and their teacher – based on Bakhtin's theory of language. The data analysis indicates that the teacher plays a key-mediating role in the process of students' oral production, her participation and collaboration helps students to build their speech and when she does not provide the space for the students' dialogues, these do not happen. We inferred from the analysis that when the teacher engages herself in a dialog with the students, listens to their answers and replies to them, she can promote qualitative changes in the discourse of the students during the lessons, who participate giving their opinions and narrating events.

Keywords: student's enunciation in English, teacher's role, discursive analysis.

¹ Universidade Metodista de Piracicaba. Rodovia do Açúcar, km 156, 13400-911, Piracicaba, SP, Brasil.

Introdução

A abordagem comunicativa ocupou, e ainda ocupa, um lugar importante no contexto do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, principalmente nos institutos de idiomas. *Falar* o idioma é o que deseja a maioria dos alunos que estuda uma língua estrangeira, e a aprendizagem da língua é diretamente relacionada com a fluência² e com a compreensão oral do idioma. Consoante a esse objetivo, a abordagem comunicativa no ensino de línguas postula que aprender uma língua é aprender a comunicar-se e é mister que as atividades dentro da sala de aula preparem os alunos para usar a língua alvo de maneira produtiva e receptiva em contextos fora dela (Brown, 2001). Questionamo-nos, no entanto, se os princípios dessa abordagem de ensino que se traduzem em práticas sistematizadas em sala de aula, como as dramatizações e simulações de “situações do mundo real” (*real-world simulations*), possibilitam a construção de diálogos genuínos, a configuração de um espaço para que o aluno tome a palavra para argumentar, opinar, elaborar, narrar.

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo recaiu sobre a análise das interlocuções em uma sala de aula de língua inglesa, ocorrentes entre professora e alunos, com o propósito de problematizar o papel do professor na “tomada da palavra” pelo aluno na língua que estuda. Os dados foram coletados em uma escola participante de uma rede de escolas de idiomas que possui material didático próprio e que utiliza a metodologia comunicativa de ensino. A pesquisa foi realizada em uma unidade localizada no interior de São Paulo, em uma turma de nível de inglês intermediário³ composta por cinco alunos. Para a construção dos dados, realizamos a filmagem das aulas de inglês dessa turma ao longo de dois meses, de março a maio de 2010. As filmagens possibilitaram que não se perdesse a sutileza dos discursos, as alternâncias e concomitâncias das enunciações orais e também a ausência delas.

Neste texto, iniciamos problematizando a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, apontando-a como uma importante inovação em relação ao ensino tradicional de línguas⁴, bem como pontuando seus limites. Em seguida, apresentamos o referencial

teórico metodológico, fundamentado em conceitos de Bakhtin, que orientou a construção do olhar para as interlocuções em sala de aula de língua inglesa e as análises. Discorremos, ainda, sobre os resultados das análises, nos quais observamos que fazer com que os alunos participem oralmente da aula, como apregoa a metodologia comunicativa, é o que dirige o encaminhamento discursivo da professora, que domina e orienta os turnos de fala. As análises nos permitiram observar que os movimentos no discurso da professora possibilitam a tomada da palavra pelos alunos que, com a sua colaboração, constroem enunciações em língua inglesa e ocupam o lugar de interlocutores na sala de aula.

A abordagem comunicativa no ensino de Línguas Estrangeiras: possibilidades e limites

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.

Almeida Filho (2009) evoca o evento científico-profissional: “Seminário Nacional sobre o Ensino Comunicativo de Línguas”, realizado em outubro de 1978 na Universidade Federal de Santa Catarina, como 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, responsável pela primeira série didática baseada em funções comunicativas, e Almeida Filho, no cenário nacional, entre outros (como, por exemplo, Wilkins, 1976; Widdowson, 1978; Canale e Swain, 1980), combatiam as ideias estruturalistas predominantes até a década de 1970.

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 1960, trazendo contribuições

² Compreendemos a fluência a partir de autores que discorrem acerca do ensino comunicativo de línguas. Brown (2001) explica que a fluência se refere ao fluxo natural da linguagem e é construída dentro do ensino comunicativo de línguas quando o aluno é encorajado a lidar com situações diversas sob a orientação do professor, desde os primeiros estágios de aprendizado do idioma. Assim, a fluência é almejada no ensino comunicativo ainda que em enunciados muito curtos, como é o caso de alunos iniciantes. No mesmo esteio, Richards (2006, p. 24) entende a fluência como “a linguagem natural que ocorre quando um falante interage de forma significativa e consegue manter uma comunicação compreensível e contínua apesar das limitações de sua competência comunicativa”. Desse modo, segundo os autores, a fluência (*fluency*) difere da precisão (*accuracy*), i.e., da linguagem gramatical e fonologicamente correta de acordo com os padrões formais da língua.

³ Nomenclatura utilizada pela escola de idiomas. Os alunos desta turma já haviam cursado três estágios anteriores, ou seja, estavam no 4º. semestre de estudo da língua inglesa na escola.

⁴ Consideramos no contexto do ensino tradicional de línguas os métodos que enfatizam o ensino gramatical e tratam a língua, primordialmente, como estruturas aprendidas através de regras prescritivas, da memorização de vocabulário e da tradução (por exemplo, o método de gramática e tradução). Paiva (2005) alega que “o ensino explícito da gramática sempre foi o carro chefe no ensino de línguas e pouca mudança pode ser observada, mesmo nos dias de hoje”.

para uma mudança na visão de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, acompanhou-se o desenvolvimento de abordagens de ensino de línguas com ênfase fundamentalmente em suas propriedades comunicativas.

No cenário proposto por princípios da abordagem comunicativa, as atividades gramaticais são voltadas para a comunicação. Os exercícios fundados na memorização e repetição de estruturas são substituídos por aqueles que simulam situações reais de comunicação e propiciam maior interatividade, o que possibilitou aos alunos maiores oportunidades de exercerem suas habilidades orais na língua alvo (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, na qual tentativas de comunicar-se são esperadas dos alunos desde os primeiros momentos, mudanças na estrutura da aula e no papel do professor estabeleceram-se.

Na proposta do ensino comunicativo, o professor assume o papel de facilitador do processo de comunicação, trabalhos em pares ou pequenos grupos simultâneos para a realização de atividades comunicativas são propiciados, centrando assim o ensino no aluno (Almeida Filho e Barbirato, 2000), o qual torna-se, em consequência, mais autônomo e proativo.

Contextualização e atividades que engajem o aluno em situações de comunicação, além de recursos variados (por exemplo, materiais autênticos na língua estudada, como textos produzidos originalmente para o falante da língua, não para estudantes do idioma) 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. As interações linguísticas em uma aula comunicativa têm por objetivo envolver o aluno em situações de comunicação, no intento de promover o uso significativo da língua.

Se ao aluno compete um papel de maior independência e responsabilidade por seu próprio aprendizado, ao professor cabe tarefa igualmente desafiadora dentro dessa abordagem de ensino. 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 linguístico-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 capaz de promover

e de participar de interações e situações de comunicação na língua alvo.

A abordagem comunicativa, 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, apresenta limites conceituais que ecoam na prática. Santos (2004, p. 145) lembra que o *comunicativismo*, ao longo dos anos, foi acrescido de inúmeras contribuições e reformulações teóricas, porém manteve 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”.

Howatt e Widdowson (2004, *in* 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, sofre de uma falta de identidade no que se refere à concepção de linguagem que a sustenta. Isso se reflete em consideráveis limitações conceituais e, principalmente, no âmbito da prática, pois 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 essa) como uma ferramenta de comunicação, usada para cumprir tarefas e atingir objetivos. Segundo Santos (2004, p. 157) constatou, em sua tese de doutorado, 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 linguísticas selecionadas previamente”.

Diante do exposto, perguntamos se 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 de língua inglesa, com uma proposta comunicativa, oferecem condições para que o aluno ocupe o lugar de sujeito de seu discurso em inglês, *tome a palavra* e construa diálogos autênticos.

Bakhtin é o autor que tem nos ajudado a elaborar melhor essa questão e a construir respostas para ela, por assumir que a complexidade da comunicação discursiva não pode ser reduzida à troca de mensagens linguísticas entre falantes de uma dada língua, uma vez que sempre envolve tomadas de posições, juízos de valores e a construção dialógica de enunciados. Na perspectiva enunciativo-discursiva

do autor, encontramos o aporte teórico para compreender o processo de tomada da palavra pelo aluno em língua inglesa e analisar o papel do professor nesse percurso.

O processo discursivo e a tomada da palavra pelo aluno em língua inglesa

Bakhtin (2006a), ao explicar sobre o processo da comunicação discursiva, apresenta-o como um processo complexo e amplamente ativo, não podendo ser equivocadamente limitado a esquemas, chamados por ele de verdadeiras “ficções”, nos quais encontramos, de um lado, o falante – ativo – e, do outro, o ouvinte – receptor passivo do discurso. O ouvinte, segundo Bakhtin, ocupa uma posição ativa e 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). Em suas palavras:

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 (Bakhtin, 2006a, p. 271).

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, espera desde o princípio a compreensão ativa responsiva de seu interlocutor, “uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (Bakhtin, 2006a, p. 274). Na arquitetura dialógica de Bakhtin, todo enunciado é endereçado a alguém, prevê um destinatário⁵ (presente ou presumido, no caso das obras literárias) e se realiza ansiando por uma resposta. Assim, todo e “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2006a, p. 272).

Na perspectiva do autor, o discurso só pode existir na forma dos enunciados concretos (real unidade da comunicação discursiva) dos sujeitos do discurso. Dessa forma, critica a definição de fala que a 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” (Bakhtin, 2006a, p. 274).

Bakhtin ressalta que, em um diálogo real, há a alternância de enunciações que são interligadas. São 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. Esse processo compreende as enunciações dos diferentes falantes e pressupõe outros enunciados de outros falantes (ausentes, palavras alheias, ecos de outros enunciados). Todo enunciado é, portanto, dialógico e, conforme explica o autor, volta-se não apenas para o objeto, mas também para os discursos que se referem a 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 (Bakhtin, 2006a, p. 300).

O falante, 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 (Bakhtin, 2006a, p. 292).

Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos 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 nossa própria palavra são expressivas dentro de um enunciado concreto, partem de uma realidade concreta, de uma situação real, de um círculo determinado e 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.” (Bakhtin, 2006a, p. 194). Por conta disso, Bakhtin reitera que nossa experiência discursiva individual se desenvolve na interação constante com o enunciado individual dos outros.

Aprender a falar, para Bakhtin, significa aprender a construir enunciados e, então, adentrar no fenômeno social da interação verbal, onde a língua se realiza. Nessa perspectiva, tomar a palavra não é meramente uma questão de aquisição de léxico e estruturas gramaticais, é uma tomada

⁵ 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, têm um auditório social próprio, bem estabelecido, com fronteiras definidas dentro de uma classe e de uma época.

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, não como objeto examinado de fora de um sujeito que desse não participa (Ponzio, 2010).

Nesse esteio, a apropriação linguística é um processo que comporta desde a repetição da palavra alheia à sua reelaboração, que pode fazê-la soar diferente, conceder-lhe uma nova perspectiva ou ponto de vista; em qualquer que seja o caso, a palavra permanece, em parte, do outro (Ponzio, 2009). E como vamos nos apropriando da palavra do outro no aprendizado da língua estrangeira?

No aprendizado de uma língua estrangeira, esse 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 (Bakhtin, 2006b, p. 96).

O autor nos adverte 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. As palavras não são percebidas de forma inanimada nem passivamente, pelo contrário, se apresentam em um contexto ideológico determinado, vívido, dinâmico.

Compreendendo o processo discursivo a partir do referencial bakhtiniano, observamos que, quando empregados os discursos ensaiados e as dramatizações nas interações propostas no ensino comunicativo, essas estratégias pouco contribuem para a tomada da palavra pelo aluno na língua inglesa, como participante ativo do diálogo, para além de repetidor de estruturas gramaticais e léxicos. Destarte, consideramos que o papel mediador do professor é mister no engajamento do aluno na construção de enunciados em língua inglesa.

A seguir, apresentaremos algumas análises das interlocuções entre uma professora e seus alunos em uma sala de aula de língua inglesa, buscando compreender seu papel na tomada da palavra pelos alunos no idioma.

As análises das interlocuções entre professora e alunos na sala de aula de língua inglesa

O presente estudo foi realizado em uma escola de idiomas que atende alunos de classe média, localizada no interior de São Paulo. A turma participante da pesquisa era composta por cinco estudantes: um aluno e duas alunas,

que frequentavam uma Universidade Estadual localizada na cidade, e duas alunas, que frequentavam o ensino médio de um colégio particular da cidade. Os alunos estudavam há aproximadamente dois anos na escola de idiomas e há um ano tinham a mesma professora. O interesse da professora pela temática desse estudo e a exteriorização de sua preocupação em relação à participação oral desses alunos foram decisivos para a escolha da turma. Com o prévio consentimento da professora e dos alunos, obtido com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as aulas foram filmadas pela própria professora.

A construção dos dados para a análise foi sendo feita a partir de muitas retomadas das filmagens realizadas em sala de aula. Buscamos inicialmente recortar diferentes situações que, ao serem assistidas, levantavam questões relativas à tomada da palavra pelos alunos. Os primeiros recortes foram transcritos e, com fundamento na reflexão teórica e na revisão da literatura, apuramos o olhar para o material empírico, buscando elaborar interpretações iniciais que orientassem a seleção e organização dos episódios.

Ao olhar para essa sala de aula, assumimos, com base em Geraldí (1990), que 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. Nesse contexto, a aula se apresenta como lugar de assimetria decorrente da relação que o professor e o aluno mantêm com o saber (Cf. Ehlich, 1986; Geraldí, 1990), e os papéis de ambos são bem estabelecidos.

Partimos também da premissa de que o professor é um mediador importante na aquisição do conhecimento pelos alunos e, ainda, que é ele 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*⁶ –, ou apenas enquanto lugar de coadjuvantes do discurso docente, a partir do qual os alunos concordam ou discordam e colaboram com exemplos.

Para analisar o papel da professora na tomada da palavra pelo aluno na sala de aula de língua inglesa focalizada pela pesquisa, apresentaremos quatro episódios de interação discursiva, que nos permitiram problematizar: “o discurso escolarizado” nas falas da professora e dos alunos e “as oportunidades de fala”, quando aos alunos é propiciado um espaço para a construção das enunciações em língua inglesa com a mediação da professora.

⁶ Bakhtin (2006b, p. 66) afirma que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de natureza contraditória”.

O discurso escolarizado

Foi observado em nossas análises um formato de discurso preponderante em diversos momentos da interação discursiva, que chamamos de discurso escolarizado, quando a professora domina e conduz os turnos de fala. Na apresentação do Episódio I podemos notar como os papéis sociais incorporados pela professora e pelos alunos influenciam o que eles dizem e como dizem. Podemos ponderar também se o espaço para a tomada da palavra pelo aluno é propiciado.

No Episódio I⁷, a professora conversa com os alunos sobre carros. Nesse momento, os alunos não estão usando o livro didático ou qualquer outro material, e a professora opta por iniciar essa aula fazendo perguntas para os alunos sobre os carros que gostariam de ter, com a finalidade de introduzir o assunto trânsito. O livro didático seguido pela professora sugeria o trabalho em pares, para que os alunos discutissem algumas questões, relativas ao trânsito, presentes em seus livros. A professora, porém, trabalha de outra maneira com os alunos, conduzindo a aula com perguntas.

Episódio I

Professora: *If you could have a car, which car would you like to have?* – Se vocês pudessem ter um carro, que carro 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...

(...)

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?

(...)

A professora escreve a palavra *traffic* na lousa e se volta aos alunos.

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.)

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? 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.

Quast (2009) verifica que no ensino de língua estrangeira, na atualidade, há uma valorização da interação e da participação ativa do aluno, o que quer dizer que falar é considerado sinal de aprendizagem ou, ainda, essencial para que esta ocorra. Podemos inferir que a professora 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 ele atende ao seu propósito. Nesse sentido, as perguntas da professora ora se aproximam da pergunta didática⁸, ora são quase retóricas, já que não se espera resposta. Observamos que Episódio I a professora, como organizadora dos turnos de fala na sala de aula, tem a primeira e a última palavra e, assim, faz as perguntas, se antecipa, responde pelos alunos, “passa” a palavra de um para outro, algumas vezes encerrando a participação do aluno após obter uma resposta que demonstre seu entendimento. 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

⁷ Apresentamos alguns excertos das transcrições das aulas que subsidiaram as análises. Optamos por colocar as falas originais em itálico, seguidas de nossa tradução para o português. Quando houver interferência da língua portuguesa no discurso em inglês, a palavra em português será destacada na transcrição em caixa alta. Comentários nossos entremeando as falas dos sujeitos com o propósito de fornecer maiores informações sobre o dado contexto estarão entre parênteses. Os nomes dos alunos são fictícios, preservando suas identidades.

⁸ Segundo Geraldi (1990), na pergunta didática, comum no discurso em sala de aula, pergunta aquele que já sabe a resposta, o professor. Por este motivo, na pergunta didática as repostas dos alunos são avaliadas, candidatas à “resposta certa”, e os alunos estão cientes disso.

o tópico em estudo, ou seja, pergunta para aferir e não para saber. Neste cenário, oportunidades de construção de um diálogo genuíno são perdidas, pois, guiada por seu roteiro prévio, nesse momento, a professora não expande a resposta dos alunos ou lhes dá tempo de elaborar suas intervenções. 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 sequenciação obedece a um texto prévio que orienta a voz do professor”.

No campo de ensino da língua estrangeira, o professor, 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 palavras de autoridade que, então, requerem do aluno aceitação e, logo, orientam seu dizer (Quast, 2009). As experiências dos alunos, oriundas da 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 consequentemente para as relações sociais estabelecidas ali.

Bakhtin (2006a, p. 282) nos diz que os enunciados (seus conteúdos, estilos e construções composicionais) são marcados pelas características de cada campo da comunicação e cada uma das esferas de utilização da língua elabora enunciados que “possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”. Inferimos, pois, que o discurso didático adotado pela professora em sala de aula apresenta marcas construídas histórica e socialmente. Os *tipos relativamente estáveis* de enunciados, ligados a cada esfera da atividade humana, são chamados de gêneros do discurso. Para Bakhtin, nos apropriamos dos gêneros na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam, os reconhecemos quando ouvimos o discurso do outro já a partir de suas primeiras palavras e, então, compreendemos o conjunto do discurso desde o início.

No Episódio I, pudemos perceber que, mesmo em uma aula estruturada segundo princípios da abordagem comunicativa, a professora domina a palavra como sujeito detentor/transmissor de certo conhecimento e conduz o diálogo, articulando o conteúdo a ser ensinado da maneira como julga que este será mais bem apreendido pelos seus alunos. A professora escolhe fazer perguntas como estratégia, adotando um formato típico do discurso escolar, configurado por perguntas e respostas. Segundo Geraldí (1991, p. 184), “o locutor/autor ao escolher certa configuração para o seu texto, ‘desescolhe’ outras e, em certa medida, compromete-se com as estratégias escolhidas”.

Observamos no Episódio I que, embora a professora pareça oferecer várias oportunidades de fala ao aluno, essas 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 sua participação oral, não promovendo um lugar de elaboração, negociação

e construção do texto oral. Compreendemos, como nos elucida Geraldí (1991, p. 9), que “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução”. Como ensina Bakhtin (2006b), o falante, aquele que toma parte no diálogo, utiliza-se da língua para suas necessidades concretas de enunciação; a ele interessa a significação que as formas da língua adquirem em dado contexto.

As oportunidades de fala

Na sala de aula focalizada há também momentos em que a interlocução se distancia do modelo escolarizado visto acima e nos quais consideramos ocorrer o processo da tomada da palavra pelo aluno na língua inglesa, concebido como evento que se constitui na relação com outros interlocutores, especialmente a professora. É o que podemos observar nos Episódios (II, III e IV), em que a professora, ainda conduzindo os turnos de fala, viabiliza oportunidades para que as interações discursivas em sala de aula ocorram. Notamos também seu papel mediador fundamental que, ao colaborar com o discurso dos alunos, ajuda-os na construção de enunciações em língua inglesa.

O Episódio II faz parte da mesma aula sobre trânsito (Episódio I). No Episódio II, a professora muda a orientação de seu discurso, ajustando-o a uma realidade mais próxima do vivido por seus alunos e, ainda, buscando conhecer suas opiniões sobre o tema da aula.

Episódio II

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.* – 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.* – Os carros não respeitam as bicicletas.

Nota: 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 dessa informação na construção desse enunciado.

Nessa passagem (Episódio II), ao trazer a experiência dos alunos no trânsito como ciclistas, o enunciado da professora orienta-se para o universo de seus ouvintes. Na perspectiva teórica na qual nos fundamos, por orientar seu discurso para o ouvinte, para seu círculo e seu mundo particular, o falante 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).

No Episódio II também podemos perceber como a experiência discursiva de cada um se constitui em uma interação constante com os discursos de outrem (Bakhtin, 2006a). Na fala de Emília, a aluna repete a expressão “*don't respect* – não respeitam”, usada 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 (1990) 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.

Essa tomada da palavra pelos alunos, usando palavras da professora para comporem seus discursos, também pode ser observada no Episódio III, apresentado a seguir. Neste momento, em uma das aulas cuja temática é a tecnologia, a professora segue as orientações do livro didático e lê uma afirmação, questionando em seguida se os alunos a consideram verdadeira ou falsa.

Episódio III

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?* – Mais ou menos. Porque a tecnologia... deixa as coisas... próximas?

(A aluna esboça uma expressão de dúvida em relação a esta última palavra)

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

Emília: *Yes, ISSO.* – Sim, ISSO.

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

Emília: *Yes, and you don't need to go out your home.*

– Sim, e você não precisa sair de sua casa.

A partir do que diz a professora os alunos tomam a palavra e como pontuamos no Episódio II, usam palavras dela para comporem seus discursos. No entanto, não se trata de mera repetição, e sim de elaboração.

Vimos que Emília tem dúvidas sobre a palavra que emprega, “next”, e 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, quando os alunos incorporam a seu conhecimento prévio novos sentidos e vão se constituindo como falantes em outra língua.

No formato em que o discurso da professora acontece no Episódio III, ela não encerra a participação de Emília imediatamente após a sua resposta, conduzindo a palavra a outro aluno. Ao contrário, constrói seu próximo enunciado (*So, it helps you?*) a partir da fala da aluna. Em momentos assim, a professora participa com os alunos do processo de apropriação, elaboração, negociação da palavra na construção de enunciados na língua inglesa.

Tendo em vista os episódios analisados até o momento, depreendemos que os movimentos no discurso da professora – quando ela amplia as possibilidades de respostas dos alunos, aproximando o tema da aula à realidade deles e valorizando a participação de cada um como seus interlocutores no diálogo – propiciam a tomada da palavra pelos alunos.

No Episódio IV, a aluna Gisele toma a palavra, narrando uma história, após a professora contar uma adversidade que aconteceu com ela no trânsito. Podemos observar que, nessa situação, a professora tem papel mediador importante, possibilitando que alunos compartilhem suas histórias e colaborando com a construção de seus discursos.

Episódio IV

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

Professora: *His lense.* – Sua lente.

Gisele: *His lense...* – Sua lente...

(Faz um gesto.)

Professora: *Fell off?* – Caiu?

Gisele: *Fell off.* – Caiu.

(...)

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.* – Sim, e caiu.

Nesses momentos, a professora exerce uma importante influência na constituição dos alunos como interlocutores em outra língua. Apesar das limitações observadas no discurso da aluna, que recorre à língua materna e aos gestos para concretizar seu discurso, a professora dá importância ao que ela tem a dizer, quer ouvi-la, por isso colabora com seu discurso; não há correção, aferição, há construção de sentidos.

Os alunos usam, por vezes, gestos e palavras na língua materna para construir seus enunciados. A professora, neste excerto, participa dessa construção, na medida em que nomeia os gestos, confere-lhes significado, demonstra compreensão, não interrompe as enunciação dos alunos, ao contrário, colabora para o desenvolvimento de seu discurso.

Quast (2003) observa que o uso de palavras na língua materna e também o gesto são recursos importantes 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 também dos gestos, contribui para o desenrolar da interação e permite ao aluno atuar além de seu nível de fluência. Desse modo, o uso desses recursos mediacionais importantes, que são acolhidos pela professora, podem possibilitar o desenvolvimento do discurso dos alunos e sua apropriação da língua inglesa.

Consideramos que os contextos de ensino-aprendizagem de língua inglesa estabelecidos nos Episódios II, III e IV – que abarcam assuntos de relativa familiaridade e interesse dos alunos e refletem os contextos culturais e sociais pelos quais circulam e nos quais se constituem – associados à maneira como a professora elabora seu discurso, propiciam a construção de enunciações significativas, em inglês, pelos alunos. Eles têm algo a dizer, não apenas a responder (como parte da tarefa de seu papel de aluno). A prática exaustiva das formas da língua não mobiliza, por si só, a comunicação em uma língua estrangeira; são as situações que, respectivamente, atendem e despertam a necessidade e desejo de comunicação do indivíduo que o fazem. A língua, assim, deixa de ser o *status* de instrumento, de meio, para atingir fins, para se tornar parte de um processo dialógico de movimentos interlocutivos construído entre os sujeitos.

Considerações finais

Neste trabalho, observamos que fazer com que os alunos participem oralmente da aula é o que dirige o encaminhamento discursivo da professora, sujeito de nosso estudo, a qual ensina em uma escola de idiomas que segue a abordagem comunicativa de ensino do inglês. A professora se volta para esse intento: *fazer com que os alunos falem*, assumindo diferentes posturas em seu discurso. Nos momentos em que a professora domina a palavra e adota em seu discurso um formato de pergunta e resposta, restringe as oportunidades de fala dos alunos, que respondem pontualmente a fim de colaborar com a dinâmica da aula. Dentro de um formato escolarizado, as interações discursivas são limitadas devido à autoridade e ao domínio da palavra e à condução sistemática dos turnos de fala pela professora, postura essa que, segundo observamos (Episódio I), limita a construção do diálogo na sala de aula estudada.

Com o fundamento no referencial teórico bakhtiniano da formação discursiva dos sujeitos e da construção dialógica dos enunciados, nos foi possível olhar, na sala de aula que estudamos, para as relações enunciativas que são constituídas nas enunciações plenas, dentro do processo da comunicação discursiva (Bakhtin, 2006a).

A professora, quando traz para seu discurso conteúdos significativos para os alunos, que remetem aos contextos das relações sociais nas quais eles se constituem, propicia a tomada da palavra por eles, que assumem o lugar de interlocutores em sala de aula, pois têm, genuinamente, algo a dizer. Geraldi (2009) explica que o significativo não é o que é necessário para acessar outros conhecimentos, mas é o que encontra fundamento nos conhecimentos anteriormente adquiridos, 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 pelos alunos na língua inglesa, contudo, tão importante quanto este fator é a interação da professora, que devolve a palavra a eles para que desenvolvam seus enunciados (Episódios II e III). Com essa postura discursiva da professora, ocorrem as interações entre sujeitos, nas quais há negociação de sentidos e os alunos ocupam o lugar de interlocutores no diálogo.

As análises também nos mostraram que a professora tem um papel mediador especialmente importante quando colabora com a construção do discurso dos alunos (Episódios II, III e IV), promovendo a possibilidade da tomada da palavra por eles. Nesse contexto, mesmo sem dispor de um suficiente conhecimento normativo, gramatical e lexical da língua, os alunos constroem seus enunciados, pois a professora permite que usem os recursos de que dispõem para compor seus discursos e os ajuda.

Concluimos que a prática pedagógica do ensino de línguas estrangeiras, que tem por propósito ser comu-

nicativa, não pode seguir modelos ritualizados, situação recorrente sobretudo quando o ensino é sistematizado e padronizado em materiais didáticos e em procedimentos metodológicos pré-estabelecidos. Como observamos nas análises, o diálogo em sala de aula de língua inglesa 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

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 2001. O ensino de línguas no Brasil de 1979. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1):15-29. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100002>
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 2009. Raízes do ensino comunicativo de línguas. *Revista Helb*, 3(3):29-34.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.; BARBIRATO, R.C. 2000. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 36:23-42.
- BAKHTIN, M.M. 1990. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 2ª ed., São Paulo, Hucitec, 439 p.
- BAKHTIN, M.M. 2006a. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 476 p.
- BAKHTIN, M.M. 2006b. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed., São Paulo, Hucitec, 201 p.
- BORGES, E.F.V. 2009. *Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 298 p. <https://doi.org/10.11606/t.48.2009.tde-25092009-110539>
- BROWN, D. 2001. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2ª ed., New York, Pearson Education, 480 p.
- CANALE, M.; SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of Communicative Approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1):1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- CESTARO, S.A.M. 1999. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 20/05/2016.
- EHLICH, K. 1986. Discurso escolar: diálogo? *Cadernos de estudos linguísticos*, 11:145-172.
- GERALDI, J.W. 1991. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 252 p.
- GERALDI, J.W. 2009. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, Mercado de Letras, 152 p.
- GERALDI, J.W. 1990. *Linguagem, interação e ensino*. Campinas, SP. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 334 p.
- PAIVA, V.L.M.O. 2005. Como se aprende uma língua estrangeira? In: E.B.A. ANASTÁCIO; M.R.T.L. MALHEIROS; M.C.R. FIGLIOLINI (orgs.), *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande, Editora da UNIDERP, p. 127-140. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/como.htm>. Acesso em: 20/07/2016.
- PONZIO, A. 2009. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo, Contexto, 336 p.
- PONZIO, A. 2010. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos, Pedro & João Editores, 175 p.
- QUAST, K. 2003. *A Língua Materna como Recurso Mediacional na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Taubaté, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, 150 p.
- QUAST, K. 2009. *Discurso interior e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 298 p.
- RIBEIRO, N.B. 2005. *Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 268 p.
- RICHARDS, J.C. 2006. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo, SBS, 94p.
- SANTOS, E.M.O. 2004. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 330 p.
- WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford, Oxford University Press, 168 p.
- WILKINS, D.A. 1976. *Notional Syllabuses*. London, Oxford University Press, 92 p.

Submetido: 12/05/2016

Aceito: 26/04/2017