



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

**PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM EM ENUNCIADOS
ESCOLARES ESCRITOS EM LÍNGUA INGLESA**

ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS

MACEIÓ – AL

2020

ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS

**PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM EM ENUNCIADOS
ESCOLARES ESCRITOS EM LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Rita Maria Diniz Zozzoli

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada e processos textual-enunciativos.

MACEIÓ – AL

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S7237p Santos, Andre Cordeiro dos.
Processos de apropriação do discurso de outrem em enunciados escolares escritos em língua inglesa / Andre Cordeiro dos Santos. – 2020.
183 f. : il. color.

Orientadora: Maria Diniz Zozzoli.

Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2020.

Bibliografia. f. 170-176.

Anexo: f. 177-183.

1. Enunciados. 2. Educação profissional. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Apropriação do discurso. I. Título.

CDU: 372.881.111.1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉ CORDEIRO DOS SANTOS

Título do trabalho: "PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM EM ENUNCIADOS ESCOLARES ESCRITOS EM LÍNGUA INGLESA"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Rita Zozoli

Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozoli (PPGLU/UFAL)

Examinadores:

Déris Carneiro

Profa. Dra. Déris de Arruda Carneiro da Cunha (UNICAP)

Antônio Cicero de Araújo

Prof. Dr. Antônio Cicero Araújo (IFAL)

Lúcia de Fátima Santos

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLU/UFAL)

Ana Clara M. Medeiros

Profa. Dra. Ana Clara Magalhães de Medeiros (PPGLU/UFAL)

Maceió, 28 de maio de 2020.

Para todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa trajetória de diálogo e conflito entre muitas vozes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que sempre foi a força maior que me manteve firme para seguir em frente nesta trajetória de muitos diálogos e conflitos (teóricos, pessoais, profissionais etc.);

Agradeço a Rita Zozzoli, minha orientadora, pelas orientações sempre certas e, também, pela grande parceria na execução desta pesquisa;

Agradeço aos membros da banca avaliadora, Ana Clara, Antônio Cícero, Dóris Cunha e Lúcia de Fátima, que, por meio de suas leituras ativas, contribuíram significativamente para a concretização desta tese;

Agradeço a minha família, minha base maior diante de qualquer dificuldade da vida;

Agradeço aos amigos Antônia, Érika, Dayanne, Manuel, Marcos, Miriam e Samuel que, com seus conselhos e loucuras, foram um ponto de apoio necessário à recuperação de fôlego em momentos de exaustão;

Agradeço a Sílvio pela parceria de vida que sempre me motivou na caminhada acadêmica;

Agradeço a todos os meus alunos que têm sido o motivo para que eu procure ser um melhor professor a cada dia;

Agradeço à CAPES pela ajuda financeira, por meio de bolsa, tão necessária no início dessa jornada acadêmica;

E, por fim, agradeço a todos os meus professores (de toda minha vida escolar) que são vozes constitutivas dos muitos diálogos e conflitos que me trouxeram até aqui.

RESUMO

Nesta tese, adentro o universo múltiplo e dialógico das práticas de linguagem escolares para, a partir de então, buscar compreender os processos de apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados autorais, em língua inglesa, de alunos da educação básica, técnica e tecnológica de uma instituição da rede federal de ensino profissional. Para tanto, tomo como principal base teórica os estudos do chamado Círculo de Bakhtin, que se detêm à defesa de uma concepção social de linguagem (VOLÓCHINOV, 2017) e à discussão da apropriação do discurso de outrem (BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, 2017, entre outros), no entanto, expando essa base, apoiando-me em outros escritos, tais como Authier-Revuz (1998; 2004; 2007; 2008), Brait (2013) e Zozzoli (2002a; 2012; 2015; 2016). Inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), esta pesquisa segue uma metodologia autorreflexiva (ALARCÃO, 2011), com abordagem qualitativa de dados (ANDRÉ, 2012) e pautada em um método sociológico (VOLÓCHINOV, 2017), pois tomo respostas ativas dos meus alunos, surgidas no contexto das minhas aulas de língua inglesa, como *corpus* para a análise dos diferentes modos e tipos de apropriação do discurso de outrem. A partir da análise, foi possível evidenciar quatro diferentes processos de apropriação do discurso de outrem: *o processo de apropriação verbo-visual do discurso de outrem* (BRAIT, 2013), caracterizado pela apropriação que vai além do verbal, pois, nele, além do conteúdo verbal, o conteúdo visual do discurso outro é tomado para a composição do discurso autoral; *o processo de apropriação por alusão ao discurso de outrem* (AUTHIER-REVUZ, 2007), caracterizado por referência feita ao discurso de outrem, sendo que os discursos de outrem aludidos precisam ser recuperados para a compreensão do discurso autoral; *o processo de apropriação ironizada do discurso de outrem*, caracterizado pela tomada do discurso de outrem para a composição do enunciado autoral de forma irônica, buscando contestar o dizer outro; e *o processo de apropriação do discurso outro em uma língua outra-estrangeira por referência à língua materna*, caracterizado pelo processo mecânico de tradução de um dizer da língua portuguesa para a língua inglesa, incorrendo em inadequações linguístico-discursivas. A partir desses modos de apropriação do discurso de outrem presentes nos enunciados dos alunos foi possível perceber que, quando da apropriação de vozes outras para a composição de enunciados em uma língua outra-estrangeira – a inglesa –, os estudantes lançam mão de processos estilísticos específicos que interferem na constituição dos sentidos nessa língua outra e dizem sobre lugares sociais-ideológicos ocupados no mundo por esses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciados. Educação profissional. Ensino de língua inglesa. Apropriação do discurso de outrem.

ABSTRACT

In this thesis, I entered the multiple and dialogic universe of school language practices to, from then on, seek to understand the processes of appropriation of the discourse of Others in the composition of utterances, in English language, of students of basic, technical and technological education, in a Brazilian federal institution of professional education. To do so, I have taken as main theoretical basis the studies of the so-called Bakhtin Circle, that focus on the social conception of language (VOLÓCHINOV, 2017) and the discussion of the appropriation of the discourse of Others (BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, 2017, among others), however, expanding this basis, relying on other writings, such as Authier-Revuz (1998; 2004; 2007; 2008), Brait (2013) and Zozzoli (2015; 2016). Inserted in the field of Applied Linguistics (LA), this research follows a self-reflexive (ALARCÃO, 2011), qualitative (ANDRÉ, 2012) and sociological (BAKHTIN, 2017) methodology, because I have taken active responses from my students, arising in the context of my English language classes as *corpus* for the analysis of the different processes of appropriation of the discourse of Others. From the analysis, it was possible to highlight four different processes of appropriation of the discourse of Others: the verbal-visual appropriation of the discourse of Other (BRAIT, 2013), characterized by appropriation that goes beyond the verbal part of utterances of Other, since the visual aspect of the other discourse is taken as the basis for the composition of authorial utterance; the appropriation of the discourse of Other by allusion (AUTHIER-REVUZ, 2007), characterized by the process by which the other discourse is alluded and that is evidenced as the basis for understanding the other discourse ; the ironized appropriation of the Other discourse, characterized by the taking of the other discourse for the composition of the utterance in an ironic way, seeking to ridicule the speech of other; and the appropriation of the discourse of Other in English language by reference to Portuguese language, characterized by the mechanical process of translating a saying from Portuguese language to English language, incurring discursive inadequacies. From these processes of appropriation of the discourse of Others present in the utterances of the students it was possible to realize that, when the appropriation of Other voices for the composition of utterances in a foreign language – English one - the students resort to specific stylistic processes that interfere in the constitution of the senses in this other language and tell about social-ideological places occupied in the world by these students.

KEYWORDS: Utterances. Professional education. Teaching of English language. Appropriation of the discourse of Others.

RÉSUMÉ

Dans ce travail de thèse, j'entre dans l'univers multiple et dialogique des pratiques de langage scolaire pour, à partir de là, chercher à comprendre les processus d'appropriation du discours d'autrui dans la composition d'énoncés d'auteur, en langue anglaise, d'élèves de l'éducation de base, technique et technologique d'une institution du réseau fédéral d'enseignement professionnel. Pour cela, je prends comme base théorique principale les études du cercle de Bakhtine, se concentrent à la défense d'une conception sociale de langage (VOLÓCHINOV, 2017) et la discussion de l'appropriation discours d'autrui (BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, 2017 et d'autres) Cependant, j'étends cette base en m'appuyant sur d'autres écrits, tels que Authier-Revuz (1998; 2004; 2007; 2008), Brait (2013) et Zozzoli (2002a; 2012; 2015; 2016). Insérée dans le domaine de la linguistique appliquée (LA), cette recherche suit une méthodologie autoréflexive (ALARCÃO, 2011), avec une approche qualitative des données (ANDRÉ, 2012) et guidée par une méthode sociologique (VOLÓCHINOV, 2017), car je prends des réponses actives de mes élèves, apparues dans le contexte de mes cours d'anglais, comme corpus pour l'analyse des différents modes et types d'appropriation du discours d'autrui. À partir de l'analyse, il a été possible de mettre en évidence quatre processus différents d'appropriation du discours d'autrui : le processus d'appropriation verbo-visuelle du discours d'autrui (BRAIT, 2013), caractérisé par l'appropriation qui va au-delà du verbal, puisqu'en lui, au-delà du contenu verbal, le contenu visuel du discours autre est pris pour la composition du discours d'auteur; le processus d'appropriation par allusion au discours d'autrui (AUTHIER-REVUZ, 2007), caractérisé par référence faite au discours d'autrui, les discours d'autrui mentionné devant être récupéré pour la compréhension du discours d'auteur; le processus d'appropriation ironique du discours d'autrui pour la composition de l'énoncé d'auteur de manière ironique, cherchant à contester le dire au autre; et le processus d'appropriation du discours l'autre dans une langue par la logique (linguistique) d'autre part, caractérisé par le processus mécanique de traduction d'un dire de la langue portugaise à langue anglaise, encourageant des inadéquations linguistique et discursive. À partir de ces modes d'appropriation du discours d'autrui présents dans les énoncés des élèves il a été possible de percevoir que, lors de l'appropriation de voix d'autres pour la composition d'énoncés dans une langue étrangère - l'anglais -, les étudiants utilisent des processus stylistiques spécifiques qui interfèrent dans la constitution des sens dans cette langue de l'autre et parlent de lieux sociaux-idéologiques occupés dans le monde par ces étudiants.

MOTS-CLÉS: Énoncés. Éducation professionnelle. Enseignement de la langue anglaise.
Appropriation du discours d'autrui.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem 1 da campanha Women's day.....	109
Figura 2: Imagem 2 da campanha Women's day.....	110
Figura 3: Imagem 3 da campanha Women's day.....	110
Figura 4: Imagem 4 da campanha Women's day.....	111
Figura 5: Imagem 5 da campanha Women's day.....	111
Figura 6: Imagem 6 da campanha Women's day.....	112
Figura 7: Imagem 7 da campanha Women's day.....	112
Figura 8: Imagem 8 da campanha Women's day.....	113
Figura 9: Imagem 9 da campanha Women's day.....	113
Figura 10: Imagem 10 da campanha Women's day.....	114
Figura 11: Imagem 11 da campanha Women's day.....	114
Figura 12: Imagem 12 da campanha Women's day.....	115
Figura 13: Comentário de leitor da página Those Guys sobre campanha.....	117
Figura 14: Letra da Música girls just want to have fun, de Cindy Lauper.....	120
Figura 15: relatório sobre preconceito e discriminação como barreiras para a inclusão social, da Organização das Nações Unidas.....	123
Figura 16: Cartaz 1 de combate ao racismo.....	125
Figura 17: Cartaz 2 de combate ao racismo.....	126
Figura 18: Cartaz de combate ao preconceito e violência contra a mulher.....	127
Figura 19: cartaz de combate à transfobia.....	128
Figura 20: cartaz de combate à homofobia.....	129
Figura 21: cartaz de combate à xenofobia.....	130
Figura 22: cartaz de combate à intolerância religiosa.....	131
Figura 23: Cartaz 1, produzido do grupo 1, sobre equidade entre homens e mulheres.....	139
Figura 24: Cartaz 2, produzido do grupo 1, sobre equidade entre homens e mulheres.....	141
Figura 25: Cartaz 3, produzido do grupo 1, sobre equidade entre homens e mulheres.....	143
Figura 26: Cartaz 4, produzido pelo grupo 2, sobre equidade entre homens e mulheres.....	146
Figura 27: Cartaz 5, produzido pelo grupo 2, sobre equidade entre homens e mulheres.....	148
Figura 28: Cartaz 6, produzido pelo grupo 2, sobre equidade entre homens e mulheres.....	150
Figura 29: Imagem 1 da apresentação.....	152
Figura 30: Imagem 2 da apresentação.....	153
Figura 31: Imagem 3 da apresentação.....	154
Figura 32: Imagem 4 da apresentação.....	156
Figura 33: Imagem 5 da apresentação.....	157
Figura 34: Imagem 1 exibida na apresentação sobre preconceito linguístico.....	160
Figura 35: Enunciado 1 sobre preconceito linguístico.....	161
Figura 36: Enunciado 2 sobre preconceito linguístico.....	163
Figura 37: Imagem da página Sopa de Letras.....	164
Figura 38: Imagem da página Preconceitos Linguísticos.....	165

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGLL/UFPE – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco

RDO – Representação do Discurso Outro

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFAPE – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

SUMÁRIO

ENTRANDO NO FLUXO DO DIÁLOGO	17
1 LÍNGUA E(M) DIÁLOGO: A CONCEPÇÃO SOCIAL DE LINGUAGEM E AS IMPLICAÇÕES À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LÍNGUA OUTRA-ESTRANGEIRA	32
1.1 LÍNGUA INGLESA COMO UMA LÍNGUA OUTRA-ESTRANGEIRA: BASES DE UMA ESCOLHA DIALÓGICO-EPISTEMOLÓGICA	33
1.2 A CONCEPÇÃO SOCIAL DE LINGUAGEM	46
1.3 PERSPECTIVAS DOMINANTES DO PENSAMENTO LINGUÍSTICO-FILOSÓFICO DO INÍCIO DO SÉCULO XX	48
1.3.1 Sobre o Objetivismo Abstrato	49
1.3.2 Sobre o Subjetivismo Individualista/Idealista	50
1.3.3 As críticas ao Objetivismo Abstrato e ao Subjetivismo Individualista/Idealista	53
1.3.4 A filosofia marxista da linguagem	55
1.4 A CONCEPÇÃO DE ENUNCIADO DO CÍRCULO	57
1.5 O ENTRECruzAMENTO DE VOZES NO ENUNCIADO	63
1.6 A COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA	66
2 O ENUNCIADO COMO PONTE DIALÓGICA ENTRE O <i>EU</i> E O <i>OUTRO</i>: A APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM E SUA INTER-RELAÇÃO COM O DISCURSO AUTORAL	70
2.1 A PROPOSTA DE ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM DE VOLÓCHINOV (2017)	71
2.2 OS MODOS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM	75
2.2.1 O estilo linear de apropriação do discurso de outrem	75
2.2.2 O estilo pictórico de apropriação do discurso de outrem	77
2.3 AS FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM E SUAS VARIANTES	78
2.3.1 O discurso direto e suas modificações	79
2.3.2 O discurso indireto e suas modificações	82
2.4 A REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO OUTRO (RDO)	87
3 DIALOGANDO SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA: BASES E ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM	92
3.1 A PERSPECTIVA QUALITATIVA DE PESQUISA E A LA	92
3.2 A AUTORREFLEXÃO COMO MEIO À COMPREENSÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS ESCOLARES	97
3.3 CONTEXTO DE PESQUISA	101
3.4 SUJEITOS DE PESQUISA	105
3.5 DESCRIÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA-OUTRA	107
3.5.1 Descrição das atividades do primeiro bimestre letivo de 2018	108
3.5.2 Descrição das atividades do segundo bimestre letivo de 2018	122
3.6 COLETA DE MATERIAS E SELEÇÃO DE DADOS	132

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	135
4 DIALOGANDO COM OS DADOS	137
4.1 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO VERBO-VISUAL DO DISCURSO DE OUTREM.....	137
4.2 A APROPRIAÇÃO DISCURSO DE OUTREM POR ALUSÃO	144
4.3 A APROPRIAÇÃO IRONIZADA DE DISCURSOS DE OUTREM	151
4.4 A APROPRIAÇÃO DE DISCURSOS DE OUTREM EM UMA LÍNGUA OUTRA- ESTRANGEIRA TOMANDO A LÍNGUA MATERNA COMO REFERÊNCIA.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS	171
ANEXOS.....	178

ENTRANDO NO FLUXO DO DIÁLOGO

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites).

(Bakhtin)

Iniciar a escrita de um trabalho de pesquisa no campo dos estudos discursivos de práticas de sujeitos sociais, no âmbito da Linguística Aplicada (LA, doravante), sobretudo por tomar como base para esta investigação uma perspectiva dialógica de linguagem, à qual as questões sócio-ideológicas são inerentes, pressupõe, impreterivelmente, que se marque um posicionamento ideológico assumido, sendo este apenas um elo entre *o que já foi dito* e *o dito no porvir*. Por pensar dessa forma, neste primeiro momento do texto, busco evidenciar e expor o lugar por mim ocupado como pesquisador: eu sou um professor de língua inglesa, recém ingresso na educação básica, técnica e tecnológica da rede federal de ensino, preocupado com a compreensão de eventos discursivos que se dão no âmbito da educação profissional tecnológica¹, no que se refere à construção de enunciados de alunos, em uma língua outra-estrangeira², por meio da escrita.

Este lugar por mim assumido traz implicações cruciais para se firmar as bases teórico-metodológicas sobre as quais toda a pesquisa, apresentada neste texto, está apoiada, pois, na medida em que ela surge de uma inquietação pessoal-profissional, ela implica um duplo movimento de olhares. Por um lado, há o olhar de um professor que, diante das necessidades dos seus alunos e também diante dos direcionamentos das disciplinas ministradas, propõe práticas de ensino e

¹ A educação profissional tecnológica é a modalidade de educação ofertada no âmbito dos Institutos Federais de Educação Básica, Técnica e Tecnológica que forma para o trabalho. Essa modalidade engloba: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica em nível médio; e educação profissional tecnológica, de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2012).

² Cabe aqui mencionar que estou ciente das discussões a respeito das diferentes nomeações para designar a aprendizagem de uma outra língua, tais como *língua adicional*, *língua estrangeira*, *segunda língua* etc. No entanto, opto por usar o termo **língua outra-estrangeira** para me referir à língua inglesa no meu contexto de pesquisa, por acreditar que o aprendizado da língua inglesa, dentro da realidade na qual estou inserido, por diversos fatores, não permite que a língua deixe de ser uma língua outra, “estranha” à língua materna. Na primeira seção deste texto, essa discussão é expandida.

aprendizagem de língua inglesa e obtém, como respostas ativas a essas práticas, a produção de enunciados em língua inglesa. Por outro, há o olhar do pesquisador que, diante das respostas obtidas dos alunos, busca, por meio da autorreflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem do qual participa como professor e, ao mesmo tempo, por meio do distanciamento relativo desta posição de professor, compreender as produções dos alunos a partir da consideração das diversas instâncias enunciativas envolvidas nesse processo e, principalmente, compreender algumas questões pontuais sobre a apropriação dos discursos de outrem³ à construção de enunciados dos alunos participantes dessas práticas, no intuito de criar inteligibilidade sobre esses processos, já que, de acordo com Volóchinov (2017)⁴, a inter-relação alunos da educação básica, técnica e tecnológica de uma instituição da rede federal de educação profissional e o discurso autoral e o discurso de outrem interferem na constituição dos enunciados como um todo⁵.

Como dito no parágrafo anterior, a posição – decorrente do duplo movimento de olhares – de professor-pesquisador assumida implica escolhas teórico-metodológicas específicas que precisam ser explicitadas. Uma dessas implicações, que acredito ser necessário justificar já neste momento, diz respeito à pessoa verbal assumida para a escrita deste texto. Opto por usar a primeira pessoa do singular. Esta opção, apoiada nas ideias de Morin (2005), do texto *Ciência com Consciência*, que transponho para o campo da LA, deve-se ao reconhecimento de que a LA lida com “objetos”⁶ de estudo complexos – práticas sociais – e, por isso, precisa construir a sua objetividade de forma diversa das ciências chamadas clássicas. Morin (2005), admitindo ser a complexidade um desafio a ser superado, propõe que, para isso, em um primeiro momento, o pesquisador deve confrontar os paradoxos da ordem-desordem, da parte-todo, do singular-geral;

³ Embora a tradução mais recente de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLOCHINOV, 2017) designe esse processo como “Apropriação do discurso alheio”, opto por usar a expressão **apropriação do discurso de outrem** – presente em traduções anteriores, como em Bakhtin/Volochonov (2014). Esta opção se deve ao fato de eu entender que o termo “alheio” imprime um sentido de distanciamento entre o *eu* e o *outro*, quando, a meu ver, a proposta dialógica de estudo dos processos de apropriação de discursos outros busca observar justamente a inter-relação do discurso outro com o discurso autoral que se institui em enunciados. Ou seja, a proposta dialógica observa o processo pelo qual o discurso de outrem é tornado próprio – é apropriado – em enunciados autorais.

⁴ O nome do autor ora será escrito com acento (Volóchinov – tradução de Sheila Grillo), ora sem (Volochinov – tradução de Wanderley Geraldí, por exemplo), obedecendo às grafias usadas pelos tradutores.

⁵ Esta questão é discutida e expandida na seção dois.

⁶ O uso das aspas serve para indicar que esses objetos não são coisas, mas sim práticas/seres sociais. Nas demais ocorrências do termo, não usarei as aspas pois esse mesmo sentido é retomado.

deve, ainda, incorporar o acaso e o particular como parte da análise científica que propõe; e, por fim, deve observar o seu objeto de estudo por meio da integração entre a natureza factual e acidental deste com a natureza singular e evolutiva do mundo. Diante do que defende o estudioso, penso que o uso da primeira pessoa do singular figure um passo importante nessa direção, tendo em vista que esta pesquisa é de natureza autorreflexiva, assim, busco evidenciar que o sujeito-pesquisador é parte da prática social complexa em estudo.

Cabe ainda mencionar que essa opção aponta para a compreensão de que as práticas sociais/humanas são complexas, como defende Morin (2005), e, por isso, implicam procedimentos diversos daqueles adotados pelas ciências exatas e naturais para sua compreensão. Como mais um argumento para essa posição, tomando as ideias de André (2012)⁷, as pesquisas que buscam compreender práticas sociais, numa perspectiva qualitativa, na qual o pesquisador se faz parte da prática social em análise, caracterizam-se pela interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Consequentemente, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador acaba tendo grande importância na coleta de dados. Dada essa característica, penso ser necessário, na escrita, evidenciar o foco no pesquisador como sujeito participante-observador que reflete sobre práticas nas quais ele está inserido e essas reflexões são imprescindíveis à constituição e à análise do *corpus* da pesquisa.

Além disso, também cabe justificar que o uso da primeira pessoa do singular para a escrita deste texto não nega o diálogo entre muitas vozes que o fizeram surgir. Alinhando-se à compreensão de sujeito dialógico que subjaz à teoria do chamado Círculo de Bakhtin⁸ – grupo de estudiosos russos formados por Bakhtin, Medviédev, Volochinov, entre outros –, penso que este texto retrata um posicionamento de um sujeito (eu como professor-pesquisador) que se constituiu a partir dos processos de reflexo e refração de dizeres outros, de outros sujeitos – tais quais os da minha orientadora, dos diversos autores lidos e citados nesta tese, bem como dos leitores responsivo-ativos a este texto. No entanto, no processo de reflexo e refração, o lugar ocupado por mim acaba sendo único, surgido na interação dialógica com os sujeitos que contribuíram para a consecução desta pesquisa, por isso o uso da primeira pessoa do singular.

⁷ A discussão tecida por essa autora volta a ser foco deste texto na seção que se detém nos aspectos metodológicos desta pesquisa.

⁸ A teoria dialógica de linguagem, com algumas das noções a ela atreladas, será objeto de discussão mais adiante, na seção 1 deste texto.

Feitas estas considerações, começo a situar as questões que me levaram ao desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. Para tanto, preciso fazer uma retomada histórica da minha própria formação acadêmica e profissional, pois foi a partir dela que a inquietação maior desta investigação se consolidou: compreender como os alunos da educação profissional mobilizam processos de apropriação dos discursos de outrem na composição de enunciados autorais, em língua inglesa. Acredito que essa trajetória, como um todo, foi responsável pela problematização geradora da investigação e, por isso, retomo, cronologicamente, fatos que contribuíram para a consolidação da problemática geradora desta pesquisa.

No ano de 2009, no segundo semestre letivo, ingressei no curso de *Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas*, ofertado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Garanhuns⁹. Logo no início do meu curso superior, devido ao desempenho que obtivera naquele momento inicial do curso, fui convidado, no segundo período, por uma das professoras da instituição, a participar, sob sua orientação, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID). Assim, durante a graduação, fui bolsista do PIBID por três anos e, nesse período, tive a oportunidade de desenvolver projetos de ensino que visavam à familiarização de alunos do último ano do ensino médio com a escrita de gêneros discursivos de natureza argumentativa, por meio do estímulo à defesa de seus pontos de vistas a respeito de temas problematizadores, escolhidos por eles, tais como aborto, homossexualidade, entre outros.

No decorrer do desenvolvimento dos projetos, pude perceber que era prática comum entre os alunos trazer dizeres de outrem à composição de seus enunciados como uma espécie de recurso para que os seus textos se tornassem melhores, o que nem sempre ocorria, tendo em vista que os alunos, muitas das vezes, recorriam a citações genéricas que não versavam especificamente sobre a temática em discussão e, além disso, era também muito comum que eles apresentassem dificuldades de articulação da citação genérica à discussão que estava sendo tecida em seus textos. No decorrer do projeto, tentei mostrar a necessidade de que as citações, quando tomadas como palavras de autoridade, estivessem articuladas às discussões que eles se propunham a desenvolver.

A partir desse momento, começou a se constituir em mim uma inquietação quanto a esse processo de tomada do discurso de outrem – que caracteriza a apropriação – à composição de

⁹ Atualmente, a unidade está no processo de transição para se tornar universidade, a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE.

enunciados por alunos do ensino médio. Pensei, naquele momento, que, por serem alunos do terceiro ano do ensino médio, que se submetiam ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, doravante) – exame esse que, de acordo com pesquisa mais recente (POLACHINI, 2016), tem moldado as práticas de ensino de língua na modalidade escrita, especificamente no ensino médio – esse modo insipiente de apropriação poderia ser uma consequência das ideias-clichês que eram passadas por professores, no intuito de possibilitar, aos seus alunos, a obtenção de uma melhor nota na avaliação da redação do Enem.

Chegando ao final do meu curso superior, inquietado, em certa medida, pelo processo de apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados de alunos do ensino médio, visto no contexto do PIBID, tomei a apropriação de dizeres de outrem como objeto de estudo. Assim, apesar de não me deter especificamente ao ensino de língua, naquele momento, desenvolvi estudo sobre a natureza dialógica dos comentários de leitores de jornais virtuais, discutindo a apropriação de discursos de outrem, que se dava em relações de diálogo ou de conflito com dizeres outros, como sendo uma estratégia típica à construção da argumentação dos comentários-enunciados (SANTOS, 2013). Defendido o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), minha inquietação quanto aos processos de apropriação do discurso de outrem não cessou. Diante dessa inquietação, segui meus estudos ainda tomando a apropriação do discurso outrem como objeto de investigação.

Por querer dar seguimento aos meus estudos sobre os modos de apropriação do discurso de outrem e seus consequentes efeitos ideológicos de sentido, submeti-me à seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (doravante PPGL/UFPE) e fui aprovado. No PPGL/UFPE, o interesse supracitado me levou à discussão dos modos de apropriação do discurso de outrem – modo linear e modo pictórico propostos por Volóchinov (2017)¹⁰ – em enunciados jornalísticos e, também, à discussão de como esses modos de apropriação indicavam posicionamentos ideológicos assumidos (SANTOS, 2016). Esse trabalho desenvolvido no mestrado aumentou o meu interesse pela compreensão dos modos e formas de apropriação dos discursos de outrem e seus consequentes efeitos de sentido. Devido a isso, como é de se esperar, esse interesse não se encerrou nesse ponto.

Dei seguimento aos meus estudos e, por isso, submeti-me à seleção de doutorado deste programa de pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, na

¹⁰ A discussão sobre esses modos está posta na seção 2 deste texto.

Faculdade de Letras. Para deixar clara a minha proposta de pesquisa de doutorado, que deu origem a este texto, preciso retomar o período do mestrado mais uma vez: durante o período em que eu estava cursando meu mestrado no PPGL/UFPE, tive a oportunidade de trabalhar como avaliador de redações do Enem. Nesse trabalho, mais uma vez, pude perceber que é prática muito comum entre candidatos, semelhante ao que vi no período em que desenvolvi projeto por meio do PIBID, usar citações genéricas em seus textos. A meu ver, baseado no que já havia visto no desenvolvimento do projeto durante a graduação, mais uma vez, esse uso foi feito como um recurso para melhorar a qualidade da escrita, o que nem sempre acontecia, devido à falta de articulação da citação à discussão empreendida e, também, ao uso de citações genéricas.

Nesse momento, eu estava extremamente intrigado com os processos de apropriação de dizeres de outrem em textos de alunos da educação básica e crescia em mim o interesse por esse estudo. E, como último motivo que me levou à certeza de que era esse o estudo que eu gostaria de desenvolver em meu doutorado, tive acesso a um texto, escrito pela professora Siane Rodrigues, na época, minha orientadora de mestrado do PPGL/UFPE, publicado no jornal Diário de Pernambuco, no formato de artigo de opinião. Nesse texto, a professora Siane Rodrigues (2015) questionou prática dos cursos de redação para Enem do Recife. Segundo ela, seria prática comum, entre os professores desses cursinhos, aconselhar que os estudantes atribuísem citações a autores aleatoriamente a fim de conferir uma melhor qualidade textual às suas redações e, ainda segundo ela, para esses professores, não haveria problema nenhum nessa prática, pois os avaliadores não verificariam a correlação entre autor e citação quando da avaliação.

Todas essas questões pontuadas me levaram a querer compreender esse fenômeno discursivo (que devido a ideias-clichês, em alguns contextos, parecem tender a um processo mecânico¹¹) de apropriação dos discursos de outrem na construção de enunciados. Em artigo¹², propus-me a analisar esses modos e formas de apropriação de discursos de outrem na construção

¹¹ Sei que a questão é muito mais complexa do que faço parecer ao nomear certas práticas de apropriação de discursos de outrem de mecânicas, no entanto, nesse caso específico, busco chamar atenção para o fato de que, tentando responder a uma demanda social – sobretudo à necessidade de obtenção de nota alta em exames que permitem acesso ao ensino superior, tal qual o Enem –, têm sido criadas ideias-clichês, que servem como fórmulas para escrita de enunciados. Dentre essas ideias-clichês está a necessidade de palavras de autoridade que, muitas vezes, como pude ver em textos de alunos no período em que era bolsista PIBID, implicam a apropriação de dizeres de outrem desarticulados ou não relacionados especificamente à temática em discussão.

¹² Título do artigo: A apropriação do discurso alheio e a composição de enunciados autorais em redações do Enem, Santos (2020).

de enunciados, em língua materna, a partir de textos de candidatos do Enem disponibilizados na internet, que obtiveram notas altas na avaliação do exame. A partir do estudo, foi possível perceber que, nesses textos, há uma tendência à delimitação do discurso de outrem¹³ (o discurso de outrem está marcado e delimitado) e, apesar disso, foi possível constatar a inter-relações entre os discursos citados e os discursos autorais, evidenciando a recepção e a compreensão responsivo-ativas nos textos analisados.

Apesar da grande inquietação com o processo de apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados que se pretendem autorais¹⁴ em língua materna, este não é esse o foco da minha pesquisa, como já mencionei. Nesse período de inquietação, após prestar concurso, ingressei, como de professor de língua inglesa, em um instituto federal de educação básica, técnica e tecnológica. Diante de um novo segmento de ensino¹⁵ – a educação profissional –, da vivência e observação das necessidades dos meus alunos em sala de aula e considerando toda essa trajetória esboçada até aqui, meu interesse se direcionou aos processos de apropriação do discurso de outrem em língua inglesa.

Nesse contexto, pensar a apropriação do discurso de outrem requereu a consideração de diferentes aspectos inerentes ao aprendizado de uma língua outra-estrangeira. Primeiro, foi preciso considerar que a língua a partir da qual se investigaria esse fenômeno discursivo é uma língua outra, diferente da língua do dia a dia dos alunos. Se se considera que a língua é mais que a sua dimensão linguística (como o faço, apoiado na compreensão dialógica/social de linguagem do Círculo de Bakhtin – como discutido na primeira seção deste texto), é impossível que se trate o aprendizado de uma língua estrangeira como se trataria o aprendizado de uma língua materna. Isso porque é preciso considerar que as línguas, para seu uso efetivo na interação discursiva, requerem a mobilização de conhecimentos linguísticos e de conhecimentos ideológicos. No caso de uma língua

¹³ A discussão sobre os modos e formas de apropriação do discurso de outrem será expandida na segunda seção deste texto. Por hora, limito-me a dizer que, de acordo com os estudos de Volochinov (2017), há dois modos de apropriação do discurso alheio, **o linear**, caracterizado pela delimitação das fronteiras entre o discurso que se pretende autoral e o discurso alheio, e **o pictórico**, caracterizado pelo apagamento dessas fronteiras, permitindo inserções axiológicas no discurso apropriado.

¹⁴ Uso o “que se pretendem autorais” para me referir aos textos dos candidatos do Enem, por entender que a autoria é um dos critérios de avaliação que os candidatos buscam cumprir.

¹⁵ Até este momento, minhas experiências de ensino se restringiam ao ensino fundamental, ao ensino superior e à cursos de idiomas. Houve também a experiência no ensino médio propiciada pelo PIBID, mas está se deu na condição de bolsista, acompanhando os professores titulares.

outra, além da diferença linguística em relação à língua do aluno, há diferenças ideológicas. Assim, é preciso pensar o ensino da língua outra como sendo mais do que o ensino do linguístico; é preciso ensinar o linguístico em sua relação indissociável com o discursivo. No interior dessas práticas, a apropriação do discurso de outrem pode evidenciar questões significativas para se pensar o ensino de língua inglesa.

Ao evidenciar que entendo o ensino de língua materna como sendo diferente do ensino de uma língua outra-estrangeira¹⁶, convém fazer esclarecimento, ainda que de forma sintética, sobre essa diferença e suas implicações. Quando se pensa no ensino de língua materna, a abordagem mais adequada é aquela na qual as formas linguísticas são apresentadas em contextos reais de uso (BAKHTIN, 2013; VOLOCHINÓV, 2017), dentro de uma forma relativamente estável de enunciado (BAKHTIN, 2016), para que, assim, as questões além do sistema linguístico sejam consideradas na produção dialógica dos sentidos. De igual modo, a abordagem de ensino de uma língua outra-estrangeira deve apresentar as formas linguísticas dentro de uma forma relativamente estável de enunciado, em um contexto real de uso. No entanto, a língua outra-estrangeira traz consigo fios dialógicos que o aprendiz pode não identificar, devido ao fato de ela ser a língua do *outro*; não conter aquela atmosfera familiar que a língua materna encena (VOLÓCHINOV, 2017). Portanto, embora se deva adotar a mesma abordagem de ensino para qualquer língua – apresentar a língua a partir de contextos reais de uso –, dependendo do *status* que ela assume para o falante, a produção de sentidos pode ser comprometida e, conseqüentemente, deve-se expandir os meios de contextualização e recuperação da dimensão discursiva da linguagem.

Pelo que foi dito até aqui, esta pesquisa está apoiada em uma trajetória que aponta para problemáticas no âmbito prático da apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados. No entanto, essa base não se finda nesse pilar prático. Como é típico da LA, prática e teoria estão sempre em relação, de forma indissociável (MOITA LOPES, 2006). Comungando dessa orientação epistemológica adotada em LA, nesta pesquisa, há, como pilares teóricos, a teoria dialógica de linguagem, defendida pelos estudiosos do chamado Círculo de Bakhtin, e alguns

¹⁶ Como já mencionado anteriormente, refiro-me à língua inglesa ensinada no meu contexto de trabalho-pesquisa como sendo uma língua outra-estrangeira, pois ela, além de não ser a língua das relações sociais cotidianas alunos, é perpassada por valores ideológicos outros, em alguma medida, diversos dos valores ideológicos da língua materna dos alunos. Essa escolha é explicada na seção seguinte deste texto.

aspectos dos estudos desenvolvidos pela pesquisadora Authier-Revuz, sobre a Representação do Discurso Outro (RDO, doravante), sobretudo no que se refere à noção de alusão.

Assim, para esta pesquisa, adoto a teoria dialógica de linguagem que tem como base arquitetônica as relações emotivo-volitivas de sentidos que se estabelecem com diferentes instâncias discursivo-sociais (BAKHTIN, 2010). Essa teoria é tomada por base para esta pesquisa porque ela compreende que no enunciado há o encontro de diferentes vozes, constituindo o que Bakhtin (2015) chama de heterodiscurso¹⁷, caracterizando a interação dialógica de diferentes e/ou múltiplas vozes no enunciado. Para a teoria dialógica, o enunciado materializa a interação discursiva entre seres sociais diferentes e, nesse processo, múltiplas vozes se fazem presentes nas práticas de linguagem, por meio do processo de reflexo e refração¹⁸ de vozes sociais outras, caracterizando o processo de apropriação de *dizeres dados* para a construção de *dizeres “novos”*¹⁹. Compreender esse processo de interação entre vozes, segundo Volóchinov (2017), é fundamental, na medida em que eles dizem sobre a própria construção de sentidos. Sendo assim, acredito que compreender a apropriação de dizeres outros é parte do processo de construção de sentidos de enunciados de forma responsiva e responsável (BAKHTIN, 2010), e evidencia lugares únicos ocupados no mundo por sujeitos-falantes.

No caso específico desta pesquisa, além dessa interação entre vozes na constituição do enunciado, é preciso considerar que os sujeitos, meus alunos, quando da produção de enunciados em língua inglesa, estão lidando com uma língua outra-estrangeira e, por isso, o processo de recepção, compreensão e produção de sentidos nessa língua passa, alinhando-se ao pensamento de Volóchinov (2017), por uma etapa de busca de correspondência linguística. Ou seja, quando da

¹⁷ É importante, nesse ponto, ressaltar que o que aqui nomeio como heterodiscurso, acompanhando tradução mais recente do texto de Bakhtin (BAKHTIN, 2015), é muitas vezes referido como plurilinguismo, seguindo traduções anteriores (BAKHTIN, 1998). Embora haja essa diferença de nomeação entre as diferentes traduções, em ambos os casos, está-se referindo ao processo de encontro de múltiplas vozes no enunciado.

¹⁸ Dentro da teoria bakhtiniana, os sentidos se constituem a partir de dois processos simultâneos: o reflexo e a refração. Ou seja, por meio dos enunciados, não só se descreve o mundo, refletindo o que já é *dado*, mas também se constrói novos sentidos – o *dado* refratado em algo *novo*.

¹⁹ Apesar de se poder questionar a novidade desse *novo*, para a Teoria Bakhtiniana, o enunciado comporta sempre uma carga emotivo-volitiva que imprime uma nuance nova ao que já foi dito. Sendo assim, adotando a referida teoria, entendo que, mesmo a repetição de um *enunciado já dito*, por meio da reinserção em um novo contexto, imprime ao menos uma nova nuance discursiva, que culmina no “*novo*” – ainda que entre aspas. Nas demais ocorrências do termo, não usarei as aspas.

escrita na língua outra-estrangeira, os alunos buscam na língua outra, uma correspondência linguística que equivalha a sua própria língua. O grande problema, nesse caso, é que essa, muitas vezes, dá-se unicamente no nível linguístico, em uma perspectiva objetivista abstrata²⁰, desconsiderando a dimensão social-ideológica, o que resulta em problemas que interferem na construção de sentidos na língua outra. Essa consideração esteve presente tanto no momento do planejamento e execução das aulas a partir das quais surgiram os dados para esta pesquisa (eu como professor), quanto no momento da análise (eu como pesquisador).

Junto ao estudo da apropriação do discurso de outrem desenvolvido pela Teoria Dialógica de linguagem, recorro aos estudos de Authier-Revuz (1998; 2004; 2007; 2008), sobre a RDO, a fim de me apropriar da noção de alusão da autora e articular à perspectiva sociológica do Círculo. A pesquisadora, adentrado o universo múltiplo e diverso dos estudos do discurso outro, detém-se ao estudo da RDO, o que caracteriza, segundo a autora, uma expansão do estudo do discurso reportado, na medida em que ela entende que reduzir esse tipo de estudo às formas do discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre seria demasiado simplista. Com a opção pelo estudo da RDO, e não se restringindo ao discurso citado, a autora pôde estudar os discursos que se fazem presentes em enunciados por meio da antecipação do dizer outro. Para o estudo dos processos de apropriação do discurso de outrem nesta pesquisa, considerar a representação dos discursos do *porvir* é de suma relevância, sobretudo por essa pesquisa se dar num contexto escolar no qual o professor é um *outro* sempre presente no processo de produção textual.

Como linguista, os estudos de Authier-Revuz se filiam a uma perspectiva enunciativa da linguística tradicional, o que pressupõe compreensões de língua, sujeito, enunciado etc. diversas da teoria dialógica de linguagem. No entanto, nos seus escritos, há um rico conjunto de categorias que classificam e tipificam diversas formas a partir das quais o discurso de outrem é representado no enunciado, tanto em suas formas mostradas quanto em suas formas alusivas. É preciso explicitar que percebo uma diferença epistemológica fundamental entre a perspectiva desta autora e a perspectiva defendida por Volóchinov (2017): enquanto Authier-Revuz está lidando com as formas de representação linguística do discurso de outrem, Volóchinov trata da apropriação, processo que implica o ato de tornar próprio o que é do outro e que implica também uma inter-relação de diálogo

²⁰ A perspectiva objetiva abstrata é aquela que se detém ao sistema linguístico de signos e às relações que os elementos desse sistema estabelecem entre si. Na seção seguinte, a discussão sobre essa perspectiva é expandida.

e/ou de conflito entre discursos. À vista disso, tomo para esta pesquisa algumas categorias definidas por Authier-Revuz, sobretudo a alusão – como se verá na seção 2 –, e, a partir do que a autora discute sobre essas formas de representação do discurso de outrem, expando a discussão ao nível discursivo, analisando as formas de inter-relação entre discursos que se encenam por meio delas – o que caracteriza um deslocamento epistemológico da representação para a apropriação –, à luz da teoria dialógica de linguagem, que permite a compreensão dos sentidos de forma responsável e responsiva.

Assim, baseado em tudo que foi dito até aqui e apoiado na concepção social-dialógica de linguagem do Círculo, em que as práticas de linguagem se dão a partir do diálogo entre *vozes sociais*, em um jogo entre o *dado* e o *novo*, a partir da mobilização de conhecimentos linguísticos e de conhecimentos ideológicos, cheguei ao seguinte questionamento: *como se dão os processos de apropriação de discursos de outrem na constituição de enunciados, em língua inglesa, de estudantes da educação profissional de uma instituição da rede federal de educação básica, técnica e tecnológica?* Para responder a esse questionamento maior, tomo como principal base a discussão dos estudiosos do Círculo sobre o discurso de outrem e o plurilinguismo dos enunciados, mas recorrendo a outros estudiosos e teorias sempre que necessário, tais como Authier-Revuz (1998; 2004; 2007; 2008), Brait (2013) e Zozzoli (2002a; 2012; 2015; 2016). Além disso, este questionamento se apoia em Volóchinov (2017), que defende que a compreensão da apropriação do discurso de outrem é imperioso porque ela interfere na própria estrutura gramatical, interferindo, também, na composição do enunciado e na valoração do sujeito que se mostra por meio dos enunciados. Assim, busco compreender esse processo na escrita em língua inglesa de alunos falantes do português, em um curso técnico integrado ao médio.

Diante do questionamento maior, supracitado, e baseado em uma concepção social/dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2017), lancei olhar para a minha própria prática docente e as respostas ativas que obtive por parte dos alunos a ela – o que caracteriza uma reflexão sobre a prática (ALARCÃO, 2011) –, na busca de resposta para o questionamento supracitado e, assim, tomei também outros questionamentos como perguntas norteadoras da pesquisa. São elas:

- *Como os processos de apropriação do discurso de outrem se dão nos enunciados de alunos da educação profissional?*

- *Como os processos de apropriação do discurso de outrem de alunos da educação profissional, em língua inglesa, podem evidenciar posicionamentos ideológicos?*
- *Os processos de apropriação do discurso de outrem de alunos da educação profissional são afetados pelo não conhecimento ou conhecimento parcial da dimensão social/ideológica da língua inglesa? Se sim, de que forma?*

Esses questionamentos postos, surgidos a partir da minha inquietação com os processos de apropriação do discurso de outrem na minha trajetória acadêmica e profissional, nortearam a execução desta pesquisa e me levaram a um processo de autorreflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua outra, no qual foram produzidos enunciados em língua inglesa. Dos questionamentos postos surgem e se firmam os meus objetivos da investigação:

Objetivo geral

- Compreender, por meio da autorreflexão, como os alunos da educação básica, técnica e tecnológica de uma instituição da rede federal de educação profissional se apropriam de discursos de outrem na composição de enunciados em língua inglesa.

Aliados ao objetivo geral, tracei objetivos específicos, no intuito de operacionalizar a consecução do objetivo geral e, assim, buscar responder às questões norteadoras desta pesquisa.

Objetivos específicos

- Analisar como alunos da educação profissional mobilizam processos de apropriação do discurso de outrem na construção de enunciados em língua inglesa;
- Analisar como alunos da educação profissional indiciam posicionamentos ideológicos por meio dos processos de apropriação do discurso de outrem presentes em seus enunciados em língua inglesa;
- Analisar se, e como, o desconhecimento ou conhecimento parcial da língua inglesa, por parte dos alunos da educação profissional, interferem na apropriação de discursos de outrem à composição de enunciados em língua inglesa.

A investigação dos processos de apropriação do discurso de outrem mobilizados por alunos da educação profissional na constituição de enunciados em uma língua outra se justifica na medida em que é preciso compreender os processos de produção de sentido na língua outra mobilizados pelos alunos. Essa compreensão poderá dar indícios de como se deve conduzir as aulas de línguas outras-estrangeiras, pois, por vezes, as práticas de ensino de outras línguas se detêm unicamente, ou majoritariamente, ao ensino dos elementos linguísticos da língua outra – mesmo em casos em que há enfoque na oralidade –, sem considerar o discurso, relegando ao esquecimento a dimensão social da linguagem, mesmo que essa postura venha sendo bastante criticada por muitos estudiosos do ensino de línguas (GERALDI, 1997, 2015; JALIL; PROCAILO, 2009; ZOZZOLI, 2014, 2016, entre tantos outros). Quando a dimensão social é esquecida, conseqüentemente, as práticas de construção de sentidos, seja pela escrita-fala, seja pela leitura-escuta, ficam comprometidas, restritas ao reconhecimento e tradução da parte linguística sem que se considere a parte extraverbal da linguagem outra. Ou seja, chega-se ao sentido que se supõe *dado*, mas o sentido *novo* fica comprometido.

Diferentemente dessa postura objetivista, Volóchinov (2017) propôs uma teoria na qual a linguagem é social em todas as suas dimensões e, por isso, é determinada pela situação social mais próxima e mais ampla até mesmo na sua estrutura linguística. Diante disso, é preciso considerar o extraverbal, e as relações dialógicas que constituem o enunciado, observando e buscando compreender a relação entre diferentes vozes no enunciado. Portanto, de igual modo, compreender a apropriação de vozes outras dos alunos dará indícios de como eles compreendem e se apropriam de dizeres outros em uma língua outra-estrangeira, ajudando a pensar práticas de ensino que visem solucionar problemas nessa apropriação.

Diante disso, e para cumprir os objetivos supramencionados, no que se refere à organização deste texto, na seção um, trouxe à discussão a teoria dialógica de linguagem defendida nos escritos do Círculo, tomando, sobretudo, a discussão de Volóchinov (2017), que surge do contraponto às duas correntes linguístico-filosóficas do início do século XX. Nesta seção, mostro que, da crítica de Volóchinov (2017) feita, por um lado, ao foco exclusivo no sistema de signos e, por outro, ao foco, também exclusivo, nas relações psíquico-individuais dos sujeitos como sendo elas a origem de toda a linguagem, são lançadas bases da perspectiva firmada no social. Evidencio, assim, que nessa perspectiva, tudo é social e, ao mesmo tempo, individual: surge das relações sociais que o sujeito estabelece, por isso, social, mas quando esse social é apropriado, essa apropriação traz

consigo indícios de um lugar único ocupado no mundo. Essa noção de linguagem, com as noções a ela atreladas, é a base para a análise proposta neste texto e é base também para a discussão sobre o a nomeação da língua inglesa como língua outra-estrangeira presente nesta seção um.

Feito isso, na seção dois, inicio a discussão dos processos de apropriação do discurso de outrem. No texto em que Volóchinov (2017) defende a perspectiva dialógica de linguagem, em sua terceira parte, há um exemplo prático de uso da metodologia de análise da teoria social de linguagem para o estudo de práticas de linguagem. Nessa parte do livro, Volóchinov propôs analisar os modos e as formas de apropriação do discurso de outrem em romances russos. Tomo a discussão empreendida pelo autor, junto a outros estudos dos membros do Círculo, tais como Bakhtin (2015) sobre o heterodiscurso, bem como o grupo de categorias usadas para nomear os diferentes modos e formas²¹ de apropriação do discurso de outrem como ponto de partida para minha análise. Junto a isso, trago outras discussões teóricas que se fizeram necessárias à análise, apoiado em autores como Authier-Revuz (1998; 2004; 2007; 2008).

Na seção três, devido à própria natureza da pesquisa em LA, que requer rigor metodológico (ainda que esse rigor se evidencie de modo diverso do rigor das ciências exatas e da natureza, como apontado a partir de Morin (2005)), trago à discussão os aspectos metodológicos da abordagem qualitativa, autorreflexiva e sociológica de dados para, a partir dessa discussão, descrever aspectos constitutivos do contexto de pesquisa. Como tomo dados coletados no contexto das minhas aulas de língua inglesa para investigação dos processos de apropriação do discurso de outrem em língua inglesa, adoto uma perspectiva qualitativa de pesquisa, de natureza autorreflexiva, apoiado em autores como André (2012), Bartoni-Ricardo (2008), Alarcão (2011), entre outros. Faço ainda, também na seção três, uma descrição das práticas de ensino e aprendizagem conduzidas por mim – base para a constituição do meu *corpus*.

Na quarta seção, após expostas as bases teórico-metodológicas que embasam esta investigação, detenho-me à análise dos dados, fazendo a transposição da analítica sociológica dos modos de apropriação de discursos de outrem (VOLÓCHINOV, 2017) para o âmbito escolar, a fim de identificar os processos de apropriação do discurso de outrem presentes nos enunciados em língua inglesa dos meus alunos. Nessa análise, busco compreender o processo de apropriação do

²¹ Uso aqui “modos” e “formas” para nomear a apropriação do discurso alheio porque é assim que Volochinov (2017) classifica os processos linguístico-discursivos de apropriação do discurso de outrem, como se verá na seção dois.

discurso de outrem dos alunos da educação profissional, buscando responder às questões geradoras desta pesquisa e, conseqüentemente, cumprir os seus objetivos.

Diante de tudo que foi dito até aqui e, com isso, posta uma visão geral desta pesquisa, passo, a partir deste ponto, na seção a seguir, à discussão da concepção social de linguagem.

1 LÍNGUA E(M) DIÁLOGO: A CONCEPÇÃO SOCIAL DE LINGUAGEM E AS IMPLICAÇÕES À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LÍNGUA OUTRA-ESTRANGEIRA

A palavra é o médium mais apurado e sensível da comunicação social.

(Volóchinov)

Para compreender os processos de apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados em língua inglesa de alunos da educação profissional de uma instituição da rede federal de educação básica, técnica e tecnológica, nesta seção do texto, trago à discussão a concepção social de linguagem. Desse modo, apresento esta concepção de linguagem destacando seus principais aspectos, tomando por base os estudos dos membros do Círculo que embasam essa teoria, e, à medida que for apresentando a teoria, faço algumas relações desta com a compreensão dos processos de apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados. Essa teoria subsidia a análise dos processos de apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados em língua outra-estrangeira, tendo em vista que é a partir dela que surge a perspectiva sociológica de análise da inter-relação entre discursos autorais (enunciados dos alunos) e discursos de outrem (discursos tomados à composição dos enunciados dos alunos).

Discutir aspectos dessa concepção de linguagem e de noções a ela atreladas é indispensável neste trabalho, pelo fato de que adoto uma perspectiva de LA que vai além de aplicação de teorias da linguística – como se verá na seção três – e, também, um entendimento de linguagem que engloba questões sociais em sua constituição. Adoto uma perspectiva indisciplinar de LA (MOITA LOPES, 2006), o que implica dizer que todas as questões de ordem social, independente das fronteiras disciplinares, são parte das instâncias enunciativas determinantes de sentido e devem ser consideradas. Esse rompimento das fronteiras disciplinares, constitutivo da LA indisciplinar, vai na mesma direção do pensamento de Bakhtin (2011a), quando, por meio de apontamentos, fala da possibilidade de cooperação entre áreas, rompendo com as fronteiras disciplinares, não como um ecletismo – justaposição de teorias – mas, sim, firmada na cooperação entre saberes que são necessários à compreensão de fenômenos sociais complexos.

Desse modo, a teoria dialógica de linguagem defendida pelo Círculo, por compreender que a linguagem é composta por uma parte verbal e outra extraverbal, permite observar todas essas instâncias sociais/enunciativas que perpassam o processo de constituição de sentidos nos mais diversos fenômenos linguísticos. Essa compreensão dá suporte à perspectiva de LA aqui adotada e, por isso, é a teoria de linguagem que utilizo para embasar a compreensão dos processos de apropriação do discurso de outrem em enunciados escolares, em língua inglesa. É a partir dela que lanço olhar ao fenômeno discursivo aqui investigado e, também, é firmado nela que adoto a nomeação de língua outra-estrangeira para referir a língua inglesa no meu contexto de ensino/pesquisa.

Diante disso, nesta seção discuto essa concepção de linguagem com as noções a ela atreladas que serviram de base para a análise proposta nesta pesquisa. Antes, no entanto, acredito ser necessário justificar a minha escolha pelo termo língua outra-estrangeira para me referir ao ensino de língua inglesa no contexto de ensino aprendizagem no qual as práticas de linguagem aqui analisadas tomaram forma e foram coletadas.

1.1 LÍNGUA INGLESA COMO UMA LÍNGUA OUTRA-ESTRANGEIRA: BASES DE UMA ESCOLHA DIALÓGICO-EPITEMOLÓGICA

Como já indicado em parte precedente deste texto, uma pesquisa acadêmica do campo da LA, que busca compreender práticas de linguagem que se dão no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas outras, por ter um objeto de análise fluido, social e complexo, não pode prescindir da explicitação das escolhas dialógico-epistemológicas que embasam as nomeações usadas na sua execução. Como professor-pesquisador, nesta pesquisa, ocupo uma posição político-ideológica-axiológica em relação ao meu objeto de análise e essa posição se revela por meio do meu próprio discurso, já que sou um sujeito social, constituído nas relações sociais das quais tenho feito parte ao longo da minha vida. Isto posto, é necessário explicitar, por meio de discussão de aspectos teóricos da nomeação de línguas outras, as razões pelas quais opto pelo uso do termo *língua outra-estrangeira* para me referir ao ensino de língua inglesa do meu contexto de pesquisa e faço isso nesta seção porque essa escolha está diretamente relacionada à noção social de linguagem que embasa esta pesquisa.

Quando penso nas nomeações das línguas outras, percebo que há um leque diverso de possibilidades que apontam para posicionamentos epistemológicos também diversos. Há quem nomeie a língua outra considerando a sua ordem de aquisição²²: primeira língua, segunda língua, terceira língua...; há quem nomeie considerando a relação de distanciamento que a língua outra estabelece com a língua materna: língua estrangeira; há quem nomeie de acordo com o objetivo de aprendizado: língua *tal* para fins específicos; há quem nomeie de acordo com o *status* social/local da língua outra: língua franca, língua do vizinho, etc.; e há quem nomeie de modo generalista: língua adicional.

Como pode ser visto no parágrafo anterior, a partir da exposição de alguma das possibilidades de nomeação, essa questão é complexa e, para os estudiosos da área, está longe de haver um consenso quanto ao uso de uma dessas possibilidades como sendo a mais adequada. Diante disso, essa discussão é constantemente revisitada e expandida por diversos autores, tais como Spinaseé (2006), Leffa e Irala (2014), Zozzoli (2002b), entre tantos outros. Tomo esses autores supramencionados, aliados a outros, como base para situar as nomeações para as línguas outras, discutir suas implicações para o ensino e, assim, justificar a opção terminológica adotada nesta pesquisa – neste último caso, justifico também com apoio nos escritos de Volóchinov (2017). A escolha adotada nessa pesquisa surge justamente desta discussão.

Antes de adentrar as ideias dos autores supracitados, convém olhar para os documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas outras no Brasil, a fim de se entender como a discussão das nomeações dialoga (ou não) com as escolhas epistemológicas dos documentos oficiais a seguir postas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante, PCN) (BRASIL, 2000), o ensino de línguas como um todo, que se encontra dentro da grande área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, está dividido em dois grupos: Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas. Dentro do grupo nomeado de Línguas estrangeiras modernas, neste documento citado – do ano de 2000 –, não há imposição de nenhuma língua como sendo a que deve ser adotada pelas instituições de ensino, embora o discurso seja tendencioso em relação à

²² Embora compreenda que a palavra aquisição comporte um sentido inadequado em se tratando de aprendizagem – ainda que não formal – de língua, o de tomar posse, já que a aprendizagem de uma língua é um fenômeno dialógico complexo que exige muito mais do que o simples processo de se apossar, neste caso, baseado em Zozzoli (2002b), compreendo aquisição como o processo de aprendizagem inconsciente, implícito e voltado mais para a significação do que para formas linguísticas, geralmente não formal, de uma língua.

língua inglesa, e, assim, haveria a possibilidade de escolha dessa língua outra adotada por parte das instituições de ensino. Ou seja, o ensino de língua inglesa nos PCN citados é opcional – já que foram escritos tomando como base as Lei de Diretrizes e Bases das Educação (LDB) (BRASIL, 1996) – no entanto, a Lei número 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, veio mudar isso, instituindo a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa no ensino médio, relegando às demais línguas à categoria de opcionais.

A respeito dessa mudança legislativa que instituiu que a língua inglesa deixasse de ser uma possibilidade no ensino brasileiro e passasse a ser uma obrigatoriedade, sobrepondo-a às outras, compreendo que ela seja uma resposta a uma lógica neoliberal e ideológica específica, na qual diferentes relações de poderes estão incluídas. Penso que há muitas questões de ordem ideológica que precisam ser ponderadas quando se pensa nessa mudança, indo muito além do suposto reconhecimento da importância da língua inglesa no mundo. Contudo, embora reconheça a necessidade dessa ponderação, não a faço aqui. Faço apenas essa ressalva, a título de menção, sem me estender, pois não é esse o foco desta pesquisa.

Nos PCN, na parte dedicada ao ensino de línguas estrangeiras modernas, a nomenclatura usada ora é Língua Estrangeira, ora Línguas Estrangeiras Modernas (esta última forma, seguida do adjetivo moderna, sendo predominante). Esse modo de nomear as línguas outras presente nos PCN segue a mesma linha da LDB (BRASIL, 1996) e é também seguido em outros documentos oficiais, como é o caso das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), que nomeia ora como Língua Estrangeira e ora como Idioma Estrangeiro. Como esses são os principais documentos oficiais que devem nortear as práticas de ensino e de aprendizagem de línguas outras, pode parecer que há um consenso quanto à designação “estrangeira” presente nos documentos. No entanto, há diversos pesquisadores que se detêm à discussão dessa nomenclatura e é muito comum a crítica direcionada ao uso do adjetivo “estrangeira” para designar as línguas outras.

É a partir dessas críticas que, para além da terminologia “língua estrangeira” presente nos documentos oficiais, surgem várias outras nomeações possíveis para as línguas outras como exposto anteriormente. Diante de tantas diferentes nomeações, é preciso entender um pouco a episteme que está por trás das principais designações adotadas. Por isso, para a compreensão de algumas dessas denominações e, além disso, para a compreensão das fronteiras entre uma e outra, preciso tomar as ideias dos autores já mencionados anteriormente. Como posto mais adiante no

texto, em seus posicionamentos, os autores têm pontos de semelhança entre algumas de suas definições e argumentações, no entanto, em alguns aspectos, eles diferem significativamente.

Um primeiro ponto a ser ressaltado nessa discussão diz respeito ao fato de as diferentes nomeações obedecerem a epistemes diversas. É o caso, por exemplo, da diferença entre nomear como primeira, segunda, terceira [...] língua ou nomear como língua estrangeira. No primeiro caso, tem-se a nomeação pela ordem de aquisição; no segundo, pelo contraponto da língua outra com a língua materna. A respeito dessa distinção, Zozzoli (2002b), refletindo sobre as relações entre língua materna e língua estrangeira, bem como suas implicações para o ensino, afirma haver duas diferentes compreensões sobre as quais estão amparadas as diversas formas de nomeação de uma língua outra: por um lado, há a episteme do contraponto materna *versus* estrangeira; por outro, há a episteme embasada na ordem de aquisição da língua. É, normalmente, sobre visões de língua homogêneas e ideias que se ampara a primeira lógica, o que implica o ensino e a aprendizagem de línguas também como homogêneas e ideais; já a segunda diz respeito a sua ordem de aprendizagem, não pressupondo de antemão nenhuma abordagem metodológica da língua. Apesar de me parecer bastante clara essa distinção, nem sempre ela está presente nas discussões que são tecidas sobre as definições e, em alguns casos, as nomeações são discutidas sem essa diferenciação de epistemes sobre as quais elas se amparam.

Spinaseé (2006) discute os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira, aplicando-os à realidade de comunidades bilíngues do Rio Grande do Sul, estado no qual algumas pessoas falam variantes alóctones²³ de base germânica. Para sua discussão, a autora parte da definição do conceito de língua materna e, com base nisso, define os demais conceitos, a partir da relação que a língua outra estabelece com a língua materna – o que, à primeira vista, parece apontar para a primeira lógica discutida por Zozzoli (2002b), materna *versus* estrangeira. Por isso, para seguir a compreensão da autora, é preciso também definir o que a Spinaseé (2006) entende por língua materna.

Para Spinaseé (2006, p. 5), a língua materna é a língua que constitui o fator identitário do sujeito. Ou seja, ela é justamente a língua por meio da qual a consciência²⁴ do sujeito se constitui.

²³ Variantes que não têm origem no lugar onde existem.

²⁴ Embora a autora não especifique o que ela entende por consciência, dada a sua discussão – surgida da consideração de diversas instâncias sociais que perpassam a língua – há indícios de que a sua compreensão de consciência se alinha,

É interessante, nesse ponto, notar que a definição que a autora apresenta, de algum modo, dá indícios de diálogo com a noção de sujeito dialógico que subjaz à teoria social de linguagem do chamado Círculo de Bakhtin, defendida sobretudo em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL, doravante), por Volóchinov (2017), já que, para este autor, a consciência dos sujeitos se constitui discursivamente, na interação discursiva.

É baseada no entendimento posto no parágrafo anterior – que a língua materna constitui o fator constitutivo do sujeito – que Spinaseé (2006, p. 4) defende que a língua materna é aquela que, geralmente, se aprende primeiro; a língua que constitui indivíduos como seres sociais que interagem, pela linguagem, com outros seres sociais – membros das comunidades sociais das quais se faz parte. Assim, ousando ainda fazer uma relação da definição da autora com as palavras de Volóchinov (2017, p. 188), vê-se que a definição da autora vai ao encontro da concepção de palavra materna do estudioso, na medida em que, para Volochinov, “A palavra materna é “de casa”, ela é percebida como uma roupa habitual ou, melhor ainda, como aquela atmosfera rotineira na qual vivemos e respiramos”.

Embora a definição da autora pareça conclusiva, existem algumas questões que tornariam a definição de língua materna complexa. Como adverte a própria Spinaseé (2006), há algumas questões a se considerar quando se pensa na noção de língua materna, pois haveria casos nos quais ela seria mais que uma língua e não apenas a língua da mãe, como o termo pode fazer pensar. Para a autora (2006, p. 5), a título de exemplo, pode haver casos nos quais uma criança seja filha de pais que têm línguas maternas diferentes e cada um se comunique com o filho com sua própria língua materna. Em adição a isso, pode ser ainda que eles morem em um país onde se fale uma terceira língua, sendo essa última a língua da comunidade da qual a criança faz parte. Se essa criança aprende as três línguas ao mesmo tempo, interage com outrem e, portanto, constitui-se enquanto sujeito por meio de todas elas, essas três línguas seriam línguas maternas dessa criança, por seu papel constitutivo da/na consciência da criança.

Essa problematização dos critérios comumente usados para definição de língua materna está presente também em estudos como o de Zozzoli (2002b), a partir de Dabène (1994), tomando como base para a crítica feita ao contraponto entre língua materna e língua estrangeira e suas

em alguma medida, com a noção de consciência do Círculo – que se constitui ideologicamente a partir das relações sociais.

implicações para o ensino de língua. Zozzoli (2002b) discute os critérios que geralmente são usados para definição do que viria a ser uma língua materna, questionando-os, mostrando possíveis incoerências desses critérios – a depender do contexto a ser observado –, ampliando essa discussão para o contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Por exemplo, a autora questiona a definição de língua materna como sendo a língua da mãe ou do ambiente imediato. Para a autora, esta afirmação pode figurar como inadequada, a depender do contexto do falante, pois, em alguns casos – dos imigrantes, por exemplo – a língua materna não é a mais usada nas relações sociais cotidianas, ou pode até mesmo não ser a da mãe. Por isso, penso que, quando do estudo de uma língua materna ou de uma língua outra, é preciso olhar esses critérios que as definem de forma indutiva e jamais de forma dedutiva²⁵.

Ainda em relação à noção de língua materna, Spinaseé (2006) traz exemplos que a complexifica, isso porque, para a autora, há diversos fatores, igualmente importantes, que devem ser levados em consideração quando se quer definir o que viria a ser uma língua materna, tais como:

a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade... (SPINASEÉ, 2006, p. 5).

Vê-se, a partir das considerações da autora, a respeito do que viria a ser uma língua materna, bem como dos diversos aspectos a serem considerados, que, como já se disse anteriormente ao se falar do objeto da LA – que estuda práticas sociais –, quando se fala em línguas, lida-se com objetos de pesquisa essencialmente sociais, complexos, fluidos – como também pontua Zozzoli (2002b). A compreensão desses objetos sempre pressupõe a consideração de uma gama de instâncias que cercam e perpassam os eventos sociais. No caso dos meus alunos/sujeitos de pesquisa, todos têm o português do Brasil como sua língua materna. Nenhum deles aprendeu duas línguas ou mais ao mesmo tempo.

A noção de língua materna posta é tomada por Spinaseé (2006) como ponto de partida para se pensar as denominações das línguas outras. Ou seja, as demais noções discutidas pela autora se

²⁵ Essa posição se justifica na medida em que, como mostrado, há uma variedade muito grande de fatores que podem interferir na definição do que é uma língua materna. Por isso, penso ser necessário observar cada contexto em suas especificidades e não a partir de generalizações postas.

constituem a partir da relação que a língua outra estabelece com a língua materna. Por isso, para a autora, a noção de segunda língua se define justamente como uma língua que se aprende para se comunicar ou se integrar a um novo grupo falante de uma outra língua. Assim, para a autora, tem-se uma segunda língua quando, por exemplo, uma criança de cinco anos de idade, que já possui uma língua materna consolidada ou em consolidação, muda para um país falante de uma outra língua e, por isso, precisa aprender essa outra língua para interagir em seus novos ambientes sociais de convívio. Nesse caso, adverte a autora, para se ter de fato uma segunda língua, é preciso que a língua materna já esteja consolidada ou, no mínimo, em processo de consolidação.

Ainda a respeito da noção de segunda língua, Spinaseé (2006) argumenta que, a depender do período de formação psíquica do sujeito e da relação que se estabelecerá com a nova língua daí em diante, a língua pode mudar seu *status* de segunda língua, passando, assim, a ser parte constitutiva da consciência do sujeito, o que a aproximaria do que a autora entende como língua materna – a língua vai se tornando menos alheia. Outrossim, a autora usa a mesma lógica por trás da noção de segunda língua para pensar noções como *terceira língua, quarta língua etc.* Ou seja, uma terceira língua seria aquela que passa a fazer parte das interações discursivas cotidianas do sujeito-falante depois de já se ter uma língua materna e uma segunda língua consolidadas, e assim por diante.

Convém fazer um contraponto das noções de segunda, terceira etc., línguas discutidas por Spinaseé com a discussão empreendida por Zozzoli (2002b) – a partir de Dabène (1994). Diferente da proposta de Spinaseé (2006), que toma a noção de segunda língua na relação com a língua materna, para Zozzoli (2002b), as noções de primeira, segunda etc., línguas dizem respeito a uma compreensão que se baseia na ordem de aquisição e não mais no contraponto da língua materna com a língua estrangeira. Seria, assim, preciso distinguir entre os modos e lógicas de nomeação, o que não ocorre no caso de Spinaseé. Baseado no que defende Zozzoli (2002b), é possível afirmar que a discussão de Spinaseé figura como uma espécie de mistura de perspectivas diferentes de nomeação do aprendizado (formal ou informal) de línguas outras.

Assim, na noção de segunda língua proposta por Spinaseé (2006), percebe-se que a noção posta exige, além da consolidação da língua materna, que a língua outra passe a fazer parte das interações discursivas dos sujeitos que a adquire. Caso isso não aconteça, não se tem uma segunda língua e sim uma outra noção/designação como se verá a seguir. Se tomo a perspectiva de segunda língua de Spinaseé, considerando a realidade dos meus alunos/sujeitos de pesquisa, posso concluir

que, para eles, também não é esse o caso. Os meus alunos/sujeitos de pesquisa, embora boa parte tenha contatos situados com a língua inglesa quase que diariamente por meio de músicas, por exemplo, eles não fazem uso do inglês para interação nas comunidades sociais das quais fazem parte. Por isso, para eles a língua inglesa não constitui uma segunda língua.

No que se refere à noção de língua estrangeira, terceira noção discutida em seu texto, para Spinaseé (2006, p. 6) a noção de língua materna também serve de parâmetro para sua definição. Para a pesquisadora, enquanto a língua materna é aquela que constitui a consciência dos sujeitos e faz parte das suas relações sociais cotidianas e a segunda é aquela aprendida após consolidação da língua materna, passando também a fazer parte das relações sociais dos grupos dos quais se faz parte, a língua estrangeira é aquela que é adquirida mas que não serve necessariamente para a interação discursiva cotidiana, na medida em que ela não está diretamente integrada às práticas sociais das quais o sujeito faz parte. Ou seja, a língua dita estrangeira, apesar de poder servir para fins de interação social com membros falantes de outros grupos sociais, não faz parte das relações sociais rotineiras dos sujeitos, nem dos grupos dos quais ele é membro.

Diante do contexto social no qual os discentes (meus alunos) da educação profissional estão inseridos – como se verá na seção que trata dos aspectos metodológicos da pesquisa – e considerando a discussão de Spinaseé (2006) posta, evidencia-se que, para meus alunos, o que se tem é uma língua estrangeira que, ocasionalmente, pode ser usada para algum tipo de interação discursiva, no entanto, essas interações não são frequentes em seus cotidianos. Apesar de, até aqui, a noção de língua estrangeira de Spinaseé ser a que mais se alinha à realidade dos meus alunos/sujeitos de pesquisa, antes de firmar a denominação por mim usada, faz-se necessário expandir a discussão com as ideias de outros autores, pois, recentemente, tem surgido a tendência ao uso do termo língua adicional quando se fala em ensino de línguas outras. Pensando assim, passo às ideias de Leffa e Irala (2014), autores que, em dado momento, propuseram o uso do termo língua adicional para designar línguas outras.

Além das discussões de Spinaseé (2006) e de Zozzoli (2002b) sobre nomeações para línguas outras, é necessário lançar olhar para estudos de outros autores, a fim de expandir um pouco mais a discussão, tendo em vista que as autoras não discutem, por exemplo, na noção de língua adicional – devido ao fato de os estudos serem anteriores a esta proposta de nomeação. Para expandir esta discussão, neste ponto do texto, trago as ideias de Leffa e Irala (2014). Esses autores constroem uma discussão sobre o que viria a ser os dois grandes problemas do ensino de outras línguas

atualmente: a questão da nomeação dada às outras línguas e a questão da metodologia de ensino. Nesse ponto, discuto apenas a problemática da nomeação posta pelos autores.

No que concerne à nomeação dada às línguas outras, Leffa e Irala (2014, p. 30) defendem que, quando se pensa o ensino de uma outra língua, é preciso definir o que entendemos por “outra língua”. Para tanto, argumentam os autores, é preciso que se considerem algumas questões que apontaram para a escolha adequada. O primeiro questionamento a se fazer, de acordo com a argumentação dos estudiosos, seria sobre a relação de proximidade, ou não, da língua outra com o sistema da língua que já se conhece. Ao fazer isso, percebe-se que, assim como fez Spinaseé (2006), Leffa e Irala (2014) tomam a língua materna – a já conhecida e constitutiva do sujeito – como parâmetro para se pensar a nomeação dada à língua outra, apontando para a lógica do confronto entre a língua materna e a língua estrangeira. Outrossim, percebe-se um indício de que cada contexto no qual a língua outra está presente deve ser observado de maneira específica.

Após esse primeiro questionamento, continuam Leffa e Irala (2014), seria necessário fazer outros questionamentos. Seria preciso interrogar sobre como a língua outra se insere nas práticas sociais do sujeito-aprendiz, ou seja, ela se insere dentro das práticas sociais cotidianas dos sujeitos-aprendizes ou ela é usada esporadicamente, em situações eventuais; em adição, seria necessário ainda questionar se essa língua outra se constitui como parte integrante da identidade que já se tem – já que a consciência e, conseqüentemente, a identidade dos sujeitos se constitui dialógico-discursivamente pela linguagem, como argumenta Volóchinov (2017).

Esses questionamentos seriam necessários, de acordo com os autores supracitados (LEFFA e IRALA, 2014), porque o fato de não ser apenas uma língua, mas sim uma língua outra, acaba por criar relações – diria que essas relações são dialógicas, ainda que conflituosas – com a língua que já se tem. É por isso que, para Leffa e Irala (2014), as propostas de nomeações geralmente giram em torno do distanciamento que a língua que se tem estabelece com a língua outra, interferindo nos modos por meio dos quais se deve nomeá-la. Nesse ponto, percebo que, em grande medida, as ideias dos autores seguem a mesma lógica de definição das nomeações usadas para as línguas outras postas por Spinaseé (2006).

No que se refere a como o grau de distanciamento interfere na nomeação dada à língua outra, de acordo com Leffa e Irala (2014, p. 31), o termo língua estrangeira – o que é usado nos documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino e aprendizagem no Brasil (BRASIL, 1996; 2000; 2006) – caracteriza o grau máximo de distanciamento apresentado por meio de uma

nomeação. É, portanto, baseados justamente no distanciamento, sobretudo o geográfico, que os autores distinguem as noções de *segunda língua* e *língua estrangeira*: se a língua estudada não é falada na comunidade em que o aluno mora, tem-se a situação de uma língua estrangeira; se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, tem-se a segunda língua.

Apesar das definições supracitadas dos autores para segunda língua e língua estrangeira, Leffa e Irala (2014) argumentam pela inadequação dos dois termos. Para os autores, no que se refere ao que viria a ser uma segunda língua, em muitos casos, os imigrantes, por exemplo, já falam mais de uma língua, por isso, a língua outra não consiste em uma segunda língua. No que se refere ao termo língua estrangeira, para os autores, nomear como estrangeira a língua oficial de outro país não é adequado, tendo em vista que, no Brasil, por exemplo, há grupos que têm as línguas oficiais de outros países como segunda língua, o que, para os autores, demonstra o quão inadequado pode ser essa nomeação.

Considerando a discussão dos autores posta sobre o que é uma segunda língua e uma língua estrangeira, percebo que, apesar da crítica tecida pelos autores a esses termos, devido à possibilidade de inadequação dessas nomenclaturas para nomear a língua outra em determinados grupos sociais, elas são determinadas pelas condições específicas dos grupos sociais em relação a essa língua; ou seja, são vistas de forma situada. Considerando essas noções, percebo, mais uma vez, que a noção que melhor caracteriza meu campo de pesquisa é a de língua estrangeira, pois a língua inglesa não é falada nas comunidades das quais meus alunos/sujeitos de pesquisa fazem parte. No que se refere à crítica a essa noção, ela não se aplica ao contexto específico dos meus alunos, pois não há comunidades falantes de outras línguas na região, o que inviabiliza interações cotidianas na língua inglesa.

Além dos termos supracitados, Leffa e Irala (2014) também tomam outros termos para sua argumentação e apontam para os motivos que justificariam suas inadequações, são eles: língua internacional e língua do vizinho. Para os autores, estes dois termos também não são adequados porque, considerando, sobretudo, e mais uma vez, o fator geográfico, a depender da localização geográfica, as denominações podem não corresponder à realidade. Ou seja, em alguns casos a língua outra pode não ser a língua do vizinho ou até vir a fazer parte das línguas locais (casos de colônias estrangeiras instauradas no Brasil, por exemplo).

Feitas as críticas às designações comumente usadas para nomear as línguas outras, Leffa e Irala (2014, p. 32-33) argumentam em favor da adoção do termo “línguas adicionais”, nomeação

mais genérica e aplicável, segundo os autores, a todos os casos anteriores. Para tanto, os autores partem do entendimento de que o aprendizado de uma língua outra se dá por acréscimo de algo que é dado a mais, além do que já se possui. Dessa forma, para os autores, o termo “adicional” traz vantagens porque não exige a discriminação do contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional); das características individuais do aluno (segunda, ou terceira língua); ou dos objetivos para os quais o aluno estuda a língua (língua para fins específicos). Diante de sua argumentação e crítica as denominações comumente usadas para o ensino de outras línguas, a proposta dos autores é a adoção de um conceito que seria maior, mais abrangente, e, possivelmente, mais adequado: língua adicional.

Penso ser aqui necessário explicitar que discordo desse posicionamento dos autores, pois, apesar de o termo adicional – por ser mais genérico – poder representar uma possibilidade para o impasse que se impõe à nomeação de línguas outras em práticas de ensino e aprendizagem, penso que o aprendizado de uma língua outra é muito mais complexo do que a lógica somativa que o termo adicional imprime. Dada a dimensão ideológica da linguagem, não há como aprender uma língua partindo dessa lógica somativa, tendo em vista que a aprendizagem figura como um processo dialógico de incorporação e percepção de fios ideológicos de sentido que se materializam no material linguístico (VOLÓCHINOV, 2017). Ou seja, não se apreende a dimensão ideológica outra por meio de um ensino que parte dessa noção somativa, a aprendizagem se dá por meio de relações de sentidos, conflitivas ou de diálogo. Dito isso, volto à discussão dos autores.

Lançada sua proposta de nomeação, Leffa e Irala (2014) começam a definir o que concebem como língua adicional. Para eles, a língua adicional se caracteriza como a língua outra que é construída a partir das línguas que o alunos já conhecem, o que implica dizer que a construção dos conhecimentos linguísticos da língua outra se dá a partir do estabelecimento de relações com as línguas que os alunos já sabem, em alguns casos, até mesmo por meio do estabelecimento de contrastes. No entender dos autores, quando da produção de um enunciado na língua estudada, o aluno toma sua própria língua como parâmetro para, a partir de então, fazer a transposição para a outra língua.

No que se refere aos objetivos pelos quais os alunos tentam adquirir uma língua adicional, Leffa e Irala (2014) defendem que a língua adicional é adquirida não para atender aos interesses de outros países (como era o caso da imposição da língua do colonizador para o colonizado), mas sim para atender aos próprios interesses dos alunos – esse posicionamento dos autores evidencia traços

de uma visão subjetivista idealista/individualista de língua, voltada para a subjetividade do aprendiz. Nesse caso, a adoção de uma língua adicional deve, pelo menos em uma visão ideal, como advertem os autores, conviver pacificamente com a(s) língua(s) que já se possui(m), já que atende a objetivos diferentes. Assim, a língua adicional pode ser usada para fins profissionais, acadêmicos e de entretenimento, funcionando como uma espécie de distribuição complementar com a língua materna, sendo que a materna é preferencialmente usada, acrescentam os autores (LEFFA e IRALA, 2014)

A crítica tecida pelos autores a noções existentes para designação de línguas outras, bem como a defesa da noção de língua adicional feita por eles, apesar de coerentes e pertinentes, a meu ver, diz respeito a uma realidade outra, diversa da realidade na qual esta pesquisa tomou forma. Ou seja, na realidade em que estou inserido na condição de professor-pesquisador, os alunos-sujeitos de pesquisa não tomam a língua inglesa como complementar às suas práticas sociais, seu uso se restringe, basicamente, às atividades escolares. Conforme consta na própria definição dos autores, a noção de língua adicional pressupõe o acréscimo da língua às práticas sociais dos alunos, ainda que a língua materna seja a preferencialmente mais usada. Meus alunos/sujeitos de pesquisa não tomam a língua inglesa como língua usada em suas relações sociais, pois, em respostas dadas a questionário aberto²⁶ no primeiro dia de aula do ano letivo, eles afirmaram que o contato que eles tinham com a língua inglesa se restringia basicamente à escuta de músicas, sem maiores preocupações com o sentido²⁷.

À vista disso, penso que, embora Leffa e Irala (2014) argumentem contra a nomeação “língua estrangeira”, essa é a mais adequada, tendo em vista, como defendeu Spinaseé (2006), que a língua estrangeira é aquela que pode servir para fins de interação social com membros falantes de outros grupos sociais, mas não faz parte das relações sociais rotineiras do sujeito, nem dos grupos sociais dos quais ele é membro. Sendo assim, embora concorde, como apontam Leffa e Irala (2014), que em alguns casos chamar a língua outra de estrangeira pode soar inadequado, tendo

²⁶ Volto aos dados desse questionário na parte metodológica deste texto.

²⁷ Cabe, a título de ressalva, mencionar que compreendo que esses alunos, de diversas formas, acabam tendo algum contato com a língua inglesa – ou pelo menos termos em língua inglesa – nas suas vidas cotidianas, por exemplo, por meio das redes sociais, no entanto, nesse caso específico, ao dizer que a língua inglesa não faz parte de suas relações sociais cotidianas, refiro-me a práticas sociais nas quais os alunos assumiriam papel ativo no uso da língua inglesa em suas interações verbais-sociais.

em vista que em alguns lugares do nosso país existem grupos falantes de outras línguas, no caso dos meus alunos, essa não é a realidade.

Além disso, em trabalhos posteriores ao publicado com Irala – Leffa e Irala (2014) –, Leffa tem usado outras nomenclaturas que não língua adicional, escolhidas a partir da consideração de diferentes instâncias sociais que perpassam o ambiente social dos sujeitos em estudo. Em texto publicado em 2017, Leffa (LOPES et al. 2017) usa o termo segunda língua para se referir à língua inglesa; já em outro texto, de 2016, Leffa em parceria (DUARTE; ALDA; LEFFA, 2016) opta por usar o termo língua estrangeira; e, em um de seus últimos livros publicados (LEFFA, 2016), o autor também opta por usar o termo língua estrangeira ao invés do termo adicional.

Sendo assim, percebo que tem havido, por parte de um dos autores que propuseram a nomenclatura língua adicional, uma tendência a nomear a língua outra de acordo com a relação que o grupo social estabelece com essa língua. Diante disso, e considerando toda a discussão posta até aqui, opto por nomear a língua inglesa, no meu contexto de ensino/pesquisa, de estrangeira devido às características do ambiente social e dos meus alunos/sujeitos de pesquisa que foram sendo explicitadas no decorrer dessa discussão. Opto por nomear de forma indutiva²⁸ – já que olhar o particular e único é típico da LA e da teoria dialógica de linguagem. Além disso, não uso apenas a designação “língua estrangeira”. Considero também a discussão de Volóchinov (2017) sobre palavra alheia e, por isso, usarei a designação língua outra-estrangeira.

Justifico o acréscimo do “outra” a designação adotada: Volóchinov (2017), quando da crítica à corrente linguístico-filosófica por ele chamada de Objetivismo Abstrato – discussão exposta em subseção seguinte deste texto –, faz algumas ponderações sobre o que são a palavra materna e a palavra outra. Sua crítica se baseia na ideia de que o objetivismo abstrato, que tem por foco o sistema linguístico em si, surge de uma ideia de língua estrangeira-morta. Ou seja, os filólogos tendiam a olhar as línguas como se elas fossem mortas e estáticas. Em sua crítica, Volóchinov (2017) pontua que, enquanto na palavra materna se dá a compreensão da novidade, na palavra alheia se tem apenas o reconhecimento/busca de uma correspondência linguística – isto para os estudos filológicos da época.

Para o autor, para superar essa noção de língua estrangeira-morta, quando da compreensão de uma língua outra, o enunciado não deve ser desvinculado de contextos vivenciais; ele deve ser

²⁸ Essa forma indutiva pressupõe um olhar analítico partindo do que é específico e não do que é geral.

tomado em seu contexto de uso e, assim, as questões ideológicas consideradas na compreensão dos sentidos na língua outra. Sendo assim, para o estudioso, para além do reconhecimento do linguístico, é indispensável considerar os fios/elos dialógicos na compreensão de uma palavra outra, na medida em que ela não é a palavra do cotidiano, a palavras das relações sociais rotineiras. Desse modo, tomo o “outra” não no sentido de língua estrangeira-morta dos filólogos do início do século XX, mas, sim, no sentido de língua do outro, que é perpassada por todo um conjunto instâncias ideológicas de enunciação outras.

Diante disso, opto, de agora em diante, por usar o termo língua outra-estrangeira para me referir à língua inglesa no meu contexto de pesquisa, tendo em vista que a língua ensinada e aprendida não faz parte das relações sociais cotidianas, embora possa servir para elas, e, também, tendo em vista que, no processo de apreensão de uma língua outra, faz-se necessário um processo de compreensão; de consideração de diferentes elos dialógicos para ser possível construir uma compreensão. Ou seja, busco deixar claro que a noção de língua estrangeira que uso não é a mesma que os filólogos estruturalistas usavam; uso o termo língua estrangeira em um sentido dialógico, compreendendo que a língua outra é perpassada e constituída por instâncias de ordem social e ideológicas, por isso, língua outra-estrangeira.

Expostas as questões epistemológicas que embasam a nomeação usada por mim para designar a língua inglesa no contexto de ensino e aprendizagem de línguas outras do qual faço parte, a partir de agora, volto à discussão da concepção social de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin – base para a análise desta pesquisa.

1.2 A CONCEPÇÃO SOCIAL DE LINGUAGEM

Pensar a linguagem é, impreterivelmente, pensar as próprias relações sociais, pois o ser humano é, por natureza, um ser social e de linguagem, sendo por meio desta que ele se constitui, vive em sociedade, comunica-se e constrói suas relações interpessoais e sociais, sendo-lhe, assim, possível interagir discursivamente. Em vista disso, é possível dizer que a linguagem se encontra na base da organização social, pois é por meio dela que a sociedade se organiza e seus membros interagem entre si, como defende Volóchinov (2017), ao discutir a dimensão social-marxista da

linguagem, em MFL – uma das bases para esta discussão da concepção social de linguagem²⁹ –, como é evidenciado nesta seção.

Essa centralidade da linguagem nas relações sociais humanas é decorrente do fato de que a própria constituição do ser humano como sujeito se dá por meio da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017). Conseqüentemente, na construção das relações sociais, a linguagem adquire o papel de “constructo” de importância elementar para o surgimento e a organização da própria sociedade, como defende Volochinov (2013b). Sendo assim, a compreensão das práticas sociais (e nesse rol estão as práticas escolares), e da própria sociedade, passa pela compreensão da linguagem, e, do mesmo modo, a compreensão da linguagem só pode se dar passando pelo social.

Devido ao reconhecimento posto no parágrafo anterior e, também, devido ao reconhecimento da importância da linguagem na construção das relações sociais, pensar a linguagem e buscar compreender a sua essência têm sido problema de vários estudiosos desde muito tempo. Com esse intuito, ao longo da história, estudiosos diversos desenvolveram estudos que se constituíram em correntes linguístico-filosóficas, também, diversas. Compreender essas correntes ajuda a compreender melhor a concepção social de linguagem, já que esta surge da crítica àquelas, e, por isso, passo à discussão delas.

Partindo dos estudos do Círculo, sobretudo de Volóchinov (2017), pode-se apontar duas perspectivas linguístico-filosóficas, além da social defendida por ele: o **Subjetivismo Individualista/idealista**³⁰, que se configura como uma perspectiva que entende a linguagem como produto psíquico-individual, e o **Objetivismo Abstrato**, que se caracteriza como uma perspectiva que entende a linguagem enquanto sistema de signos.

Convém, neste ponto, lembrar que essas correntes de estudos da linguagem não se denominavam com os epítetos supracitados. Essa forma de nomeação das duas correntes

²⁹ Embora a defesa da concepção social de linguagem possa ser percebida, de alguma forma, em todos os escritos dos membros do Círculo, nessa seção, tomo como principal referência Volóchinov (2017), pois a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* é dedicada à defesa esquematizada da concepção social de linguagem. Além disso, a noção de apropriação do discurso de outrem, em seus diferentes modos e formas, também se encontra discutida nesse escrito, como sendo um exemplo prático de como se estudar os fenômenos da linguagem em sua dimensão sociológica.

³⁰ Embora a tradução que eu use como referência adote o termo *Subjetivismo Individualista*, opto por acrescentar o termo Idealista – *Subjetivismo Individualista/Idealista* – pois este último também é muito comum em textos do campo dos estudos dialógicos da linguagem e, além disso, considero que os dois termos se complementam, na medida em que compreendo que a perspectiva, além de individualista, é também idealista.

linguístico-filosóficas é alcunhada por Volóchinov (2017) para nomear as perspectivas que focavam só no psíquico ou só no sistema, a fim de tecer críticas em favor de uma perspectiva que reconhece o social como constituinte da linguagem. É prática comum nos escritos do Círculo partir da apresentação de perspectivas vigentes para, a partir da crítica a elas, lançar nova perspectiva, como afirma Tezza (2007, p. 236), ao dizer que

todo o seu [do Círculo] trabalho teórico começa sempre pela revisão dos princípios dominantes naquele momento [...] – uma revisão que, respeitosamente compreensiva, acabará inapelavelmente reconstruindo outra visão de mundo por insuficiência teórica das anteriores.

É por isso que é preciso compreender essas duas correntes, e, sobretudo, as críticas a elas, para, a partir de então, compreender melhor a proposta de Volóchinov (2017): a concepção social de linguagem.

1.3 PERSPECTIVAS DOMINANTES DO PENSAMENTO LINGUÍSTICO-FILOSÓFICO DO INÍCIO DO SÉCULO XX

O início do século XX, contexto histórico-social no qual surge a obra MFL, é um período marcado por duas principais perspectivas de linguagem, sendo que, enquanto uma delas buscava seguir os modelos clássicos da ciência, para, assim, adquirir o seu *status* de científica, o que é o caso, por exemplo, do empreendimento científico-metodológico de Saussure³¹ (2012 [1916]), expresso em seu Curso de Linguística Geral; a outra, buscava abandonar essas regras clássicas, focando no indivíduo, em suas relações psíquicas, que seriam a origem de toda a linguagem.

Passo à explicitação dos principais pontos de cada uma dessas perspectivas de estudos da linguagem para, assim, compreender a crítica que dá base à inauguração de uma nova perspectiva de linguagem.

³¹ O empreendimento de Saussure, de forma bastante sintética neste momento, consistiu no seguinte: admitindo que a linguagem é formada de duas partes, a língua e a fala, Saussure optou por estudar a *língua*, que seria a parte comum aos falantes, ao contrário da *fala*, que seria individual. A partir dessa primeira escolha, ele fez outras: considerando que o estudo da língua poderia se dar de duas diferentes formas, a sincrônica e a diacrônica – a *sincrônica* diz respeito a língua vista em um espaço determinado de tempo; a *diacrônica* diz respeito à língua vista ao longo do tempo –, ele opta pelo estudo da língua em suas relações sintagmáticas (de associação) e paradigmáticas (de seleção/opção) sincronicamente.

1.3.1 Sobre o Objetivismo Abstrato

Segundo Volóchinov (2017), o *Objetivismo Abstrato* é resultado da adoção do modelo clássico de ciência para o estudo da linguagem, a fim de atribuir a este o caráter efetivamente científico, por meio da instituição de um objeto de estudo da ordem do empírico, do passível de sistematização. Ou seja, para Volóchinov (2017, p.155), o *Objetivismo Abstrato* tem foco no “sistema linguístico, compreendido como um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais”. É por isso que, para o estudioso, essa primeira tendência do pensamento linguístico-filosófico se baseia em um entendimento de língua “que se contrapõe ao indivíduo como norma inviolável e indiscutível, a qual só lhe resta aceitar” (p. 156).

Os representantes dessa perspectiva, sendo Ferdinand de Saussure seu maior expoente, ainda acentuam constantemente que “[...] o sistema da língua é, para qualquer consciência individual, um fato objetivo e exterior, independente desta consciência” (VOLOCHINOV, 2017, p. 174), sendo este um de fundamentos de sustentação da teoria. É nesse sentido que, guiados por essa posição fundamental supracitada, os representantes do *Objetivismo Abstrato* erigiram seus princípios, e Volóchinov os resume da seguinte forma:

1. *A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.*
2. *As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.*
3. *As ligações linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar um fenômeno da língua. Entre a palavra e sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.*
4. *Os atos individuais de fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações ou variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são estranhos entre si (2017, p. 82-83, itálicos do autor).*

Como pode ser percebido a partir dessas proposições-síntese, para essa perspectiva, o que interessa é o sistema síncrono da língua e, por isso, a subjetividade dos falantes não é levada em consideração. De acordo com Volóchinov (2017), isso decorre do fato de o *Objetivismo Abstrato*

se filiar ao Racionalismo, que atribui exclusiva confiança à razão humana como instrumento capaz de conhecer a verdade, o que supostamente despreza qualquer interferência subjetiva.

Há, assim, o entendimento de que os estudos da linguagem devem se voltar para o sistema e, conseqüentemente, de que a explicação de qualquer fenômeno da linguagem deve se dar no nível linguístico, desprezando as relações sociais que se instauram na linguagem, na interação discursiva. Outrossim, como pode ainda ser indiciado a partir da caracterização posta anteriormente do Objetivismo Abstrato, essa é uma corrente de estudos da linguagem que busca estudar a língua a partir das próprias relações sistêmicas que os signos estabeleceriam entre si.

Estendendo essa discussão em direção ao meu objeto de estudo, a apropriação do discurso de outrem, se eu tomasse, como ponto de partida para a análise, uma concepção objetiva abstrata de língua, teria, como consequência, o entendimento de que o que determina, orienta e explica essa apropriação estaria no sistema, pois a subjetividade, a consciência individual e o social pouco importariam à compreensão dos fenômenos linguísticos. Um estudo dessa natureza se delimitaria a descrever as regras linguísticas que regeriam a apropriação, já que, para a perspectiva objetiva abstrata, o que é necessário para a compreensão da linguagem se encontra no sistema, é predefinido por ele. Desse modo, não teria como responder às minhas perguntas de pesquisa de forma satisfatória, já que pretendo ver o linguístico na inter-relação com o social/ideológico.

No que se refere ao ensino, adotando essa perspectiva, compreender a linguagem corresponderia a compreender as relações do sistema linguístico, aprender uma língua outra corresponderia a aprender suas regras linguísticas de associação e relação. Não é este, no entanto, o meu entendimento de linguagem, nem de ensino de língua. Acredito que a aprendizagem passa pela apropriação das regras do sistema linguístico da língua outra, no entanto, não se resume a elas. Por isso, essa corrente linguístico-filosófica não me daria subsídios para à análise proposta.

Dito isso, passo à segunda corrente do pensamento linguístico do início do século XX; ao *subjetivismo individualista/idealista*.

1.3.2 Sobre o Subjetivismo Individualista/Idealista

Para Volóchinov (2017), o *Subjetivismo Individualista/Idealista* se caracteriza, em oposição ao Objetivismo Abstrato, como um movimento de abandono das regras clássicas, ou seja, uma perspectiva que abandona os modelos clássicos de ciência e põe o foco nas relações psíquico-

individuais dos indivíduos. Ainda para o estudioso, essa corrente tem seu foco na expressão, entendida como “algo que se formou e se definiu de algum modo no psiquismo do indivíduo e é objetivado para fora, para os outros com a ajuda de alguns signos externos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 202), isto é, o que interessa a esta perspectiva, sobretudo, são as relações psíquico-individuais do falante.

No que se refere ao método de estudo da linguagem nessa perspectiva linguístico-filosófica, ainda de acordo com Volóchinov (2017), deve-se compreender os enunciados como algo que se origina do interior para o exterior e, cabe ressaltar, esse exterior só se torna relevante a título de receptáculo, não interferindo na formação e constituição do enunciado. Diante dessa exaltação das relações psíquicas do indivíduo, fundam-se as premissas fundamentais dessa corrente linguística que, segundo Volochinov (2017, p. 148-149 – *grifos do autor*), poderiam ser resumidas nas seguintes proposições:

1. *A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais;*
2. *As leis da criação linguísticas são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;*
3. *A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;*
4. *A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel de larva petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto.*

A partir dessas premissas, vê-se que, no *Subjetivismo Individualista/Idealista*, há a tentativa de “reconstruir radicalmente o pensamento linguístico na base das vivências em língua materna, vista como *medium* de formação da consciência e do pensamento” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 202). Além disso, percebe-se que a perspectiva em questão não leva em consideração o social, não o considera como parte constitutiva da língua, já que tudo gira em torno do psíquico-individual do falante.

Desse quadro emerge o entendimento da enunciação como um ato puramente individual, como uma *expressão* da consciência individual, de seus desejos, suas extensões, seus impulsos criadores, seus gostos etc., como um ato monológico. Isso faz com que os estudos se voltem para a expressão, entendida como “(...) algo que se formou e se definiu de algum modo no psiquismo do indivíduo e é objetivado para fora, para os outros com a ajuda de alguns signos externos” (VOLOCHINOV, 2017, p. 202).

Devido ao foco que é dado às atividades psíquicas, nessa perspectiva, o exterior é relegado a segundo plano, posto que a expressão se caracteriza como um processo que se dá do interior para o exterior e “tudo que é essencial se encontra no interior e o exterior pode se tornar essencial apenas ao se converter em um recipiente do interior, isto é, a expressão do espírito” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 203). A única interferência que é admitida do exterior nessa perspectiva é que o conteúdo interior muda de aspecto, ao ser exteriorizado, pois é obrigado a se apropriar do material exterior. Apesar dessa consideração, o social não figura como fator determinante das relações que se instauram na e pela linguagem. O principal representante dessa perspectiva é Vossler e, embora o próprio Volochinov (2013d, p.214-215) reconheça que essa perspectiva represente avanço em relação ao *Objetivismo Abstrato*, pois ela destaca o caráter criativo da enunciação isolada, o autor (VOLÓCHONOV, 2017) defende que essa tendência também desconsidera o social como constitutivo do enunciado.

Dentro dessa perspectiva linguístico-filosófica, “O processo de compreensão, interpretação e explicação de um fenômeno ideológico também deve ser direcionado ao interior”; ao psíquico (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). Se essa perspectiva fosse adotada para o estudo da apropriação do discurso de outrem, seria necessário empreender um estudo que se direcionasse às relações psíquico-individuais dos meus alunos para, assim, poder compreender esse fenômeno. Em sala de aula, uma prática de ensino de língua que se pautasse nessa perspectiva subjetivista individualista/idealista se direcionaria à compreensão das relações psíquico-individuais e das intenções individuais dos autores de enunciados em estudo, já que, para a perspectiva, é para o interior que deve se direcionar a compreensão dos sentidos. No entanto, não é esse o intuito desta pesquisa, tendo em vista que, ratificando o que defende Volóchinov (2017), a própria consciência do sujeito se constitui do exterior para o interior pela linguagem.

A vista disso, é possível afirmar que um estudo de intenções individuais e de relações psíquicas dessas intenções não dá conta dos objetivos desta pesquisa, pois embora eu reconheça a importância da questão subjetiva-individual na construção dos sentidos, essa consideração só é válida se a compreensão da subjetividade é pautada na alteridade e no social. Sendo assim, como não é em uma concepção social de subjetividade que está firmado o subjetivismo individualista/idealista, essa perspectiva não convém para este estudo dos processos de apropriação do discurso de.

Por fim, ainda no que se refere ao Subjetivismo Individualista/Idealista, é interessante notar que as quatro proposições que constituem as premissas do *Subjetivismo Individualista/Idealista* figuram como antítese da tese defendida pelo *Objetivismo Abstrato* com suas proposições. No entanto, mesmo as duas sendo perspectivas diversas, diria até opostas, nenhuma das duas considera o fator social como determinante e constituinte da linguagem e, apoiando-se nesse fato, Volóchinov tece críticas a essas duas perspectivas e sai em defesa de uma perspectiva marxista de estudo da linguagem, que tenha o social como ponto central desse estudo.

Passo às críticas tecidas, por Volóchinov (2017), às duas correntes linguístico-filosóficas.

1.3.3 As críticas ao Objetivismo Abstrato e ao Subjetivismo Individualista/Idealista

Os integrantes do Círculo, mais especificamente Volóchinov (2017), diante da caracterização das duas correntes linguísticas vigentes no início do século XX, tecem críticas a elas e, assim, lançam as bases para uma nova perspectiva de estudos da linguagem, que dá conta de observar a linguagem como prática social fortemente permeada por forças/instâncias que constituem o ambiente social e os próprios sujeitos falantes em interação discursiva.

A respeito dessa nova perspectiva, a Filosofia Marxista da Linguagem, Fanini (2015, p. 19) argumenta que

O Círculo inaugura uma discussão bastante inédita dentro da tradição marxista visto que esta, hegemonicamente, destaca o caráter derivado da linguagem, posicionando-a como secundária no processo de formação do ser social à medida que prioriza o trabalho como primeira instância de mediação entre o homem e a natureza e dos homens entre si. Os pensadores russos, contrariando essa tradição de centralidade do trabalho, enfatizam que a linguagem é formadora do ser social já em suas primeiras instâncias de relacionamento social. O homem não tem uma linguagem da qual pode se apossar para se relacionar, mas se dá enquanto linguagem e esta parte das condições materiais de existência, constituindo-se nas relações concretas do cotidiano, ou seja, tem uma base material. Entretanto, diferentemente da tradição marxista, a linguagem [na perspectiva do chamado Círculo], embora seja oriunda das condições concretas do existir humano, refletindo essas circunstâncias, também as refrata, pois não é reprodução do real, ou simples nomeação.

A respeito dessa perspectiva de que fala Fanini (2015), Volóchinov propõe uma crítica a pontos por ele considerados como erros comuns às duas correntes. Para o estudioso, o grande erro

das duas perspectivas seria a desconsideração do social como constitutivo da linguagem e seus fenômenos, pois, para ele,

O objetivismo abstrato, ao considerar o sistema da língua como único e essencial para os fenômenos linguísticos, negava o ato discurso – o enunciado – como individual. Nisso, como havíamos dito certa vez, está o *proton pseudos* do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista considera justamente o ato discursivo – o enunciado – como único e essencial. No entanto, ele também define esse ato como individual e por isso tenta explicá-lo a partir das condições da vida psicológica do indivíduo falante. Nisso está o seu *proton pseudos* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200).

Com isso, o autor afirma que as duas correntes erram ao desprezarem a questão social constitutiva do enunciado e suas relações dialógicas, pois, em ambos os casos, o que se tem é o foco em enunciados de natureza monológica, que despreza todas as forças de natureza social que perpassam o enunciado, a linguagem. Por conseguinte, as duas configuram abstrações que não representam a realidade da língua essencialmente social.

Além dessa crítica, Volóchinov ainda tece outras. Quanto ao *Subjetivismo Individualista/Idealista*, como já apontado na subseção anterior, ele (2017) afirma que o erro se deve ao fato de focar o estudo da linguagem na expressão como algo que surge do interior para o exterior. No entendimento de Volóchinov, qualquer que seja o aspecto da enunciação, ele será determinado pela situação social tanto imediata quanto mais ampla. Isto resume basicamente a crítica ao Subjetivismo Individualista/Idealista.

Já a crítica ao *Objetivismo Abstrato*, feita por Volochinov (2017), constitui-se de forma mais robusta, pois, nesse caso, ele aponta vários problemas encontrados dentro da perspectiva. Esses problemas estão centrado no foco dado ao sistema linguístico como algo pronto e acabado, sem possibilidade de criação fora do que esse sistema já prevê, o que implica sentidos sempre estáveis e transparentes, independentes do contexto de uso. Eles são elencados pelo autor da seguinte forma:

- 1) O aspecto da identidade das formas linguísticas prevalece sobre a sua mutabilidade.
2. O *abstrato* predomina sobre o *concreto*.
3. O *sistemático abstrato* prevalece sobre a *historicidade*.
4. As formas dos *elementos* preponderam sobre as formas do todo.
5. Ocorre a substancialização do elemento linguístico isolado, ao invés da *dinâmica* da fala.

6. Uma palavra com sentido único e acento ao invés da pluralidade viva de seus sentidos e acentos.
7. A compreensão da língua como objeto pronto, transferido de uma geração para outra.
8. A incapacidade de compreender a língua a partir de dentro (VOLOCHINOV, 2017, p. 192).

Como se pode perceber, a crítica se sustenta no fato de o *objetivismo abstrato* ter o sistema linguístico como objeto de análise e o isentar das questões sociais que estão situadas fora do sistema da língua. Tudo gira em torno do reconhecimento dos elementos linguísticos em suas possibilidades de relações e de associação, já previstas pelo sistema, o que, para Volochinov, é um grande erro.

Diante do que foi exposto nessa subseção, de acordo com Volochinov (2017), as duas perspectivas apresentadas e discutidas desconsideram a realidade da interação discursiva e, dessas críticas tecidas, o estudioso propõe uma nova perspectiva de estudo da linguagem, a perspectiva social/marxista de linguagem. Passo, na subseção a seguir, à discussão dessa perspectiva com suas proposições base.

1.3.4 A filosofia marxista da linguagem

A partir das críticas tecidas às duas correntes linguístico-filosóficas, Volóchinov (2017) argumenta em defesa de uma filosofia marxista da linguagem, pois, segundo ele, a linguagem é social em todas as suas dimensões e, por isso, qualquer perspectiva que se proponha a estudá-la, ainda que seja em suas partes constitutivas, sem que se leve em consideração esse social, constitui abstração científica, não corresponde à realidade. Ou seja, do ponto de vista do autor, como foi mostrado nas subseções anteriores, as perspectivas linguístico-filosóficas do início do século XX, momento sócio-histórico no qual MFL surgiu, não davam conta do estudo da linguagem em sua realidade, pois desprezavam o social.

À vista disso, surge a perspectiva que foi proposta por Volóchinov e os demais membros do Círculo³² que tinha no social sua principal base e, a partir dessa base, foram postas as proposições que sintetizam a perspectiva. Considerando essas proposições, vê-se que para a

³² Aqui, como já mencionado antes, dou maior enfoque aos estudos de Volóchinov (2017).

perspectiva social de linguagem o sistema de signos, por si só, não dá conta da realidade dos fenômenos linguísticos; a língua é um fenômeno em processo e esse processo só se efetiva pela interação discursiva; as leis da evolução linguística são, essencialmente, sociológicas; a criatividade de uma língua está ligada aos valores ideológicos e essa criatividade é decorrente de uma necessidade social; e a enunciação é puramente social. Esse entendimento pode ser apreendido a partir da síntese que o próprio Volochinov (2017) traz em seu texto das bases para o seu pensamento social de linguagem:

1. *A língua como sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica*, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
2. A língua constitui um *processo ininterrupto de formação*, realizado por meio da *interação sociodiscursiva dos falantes*.
3. *As leis da formação da língua não são de modo algum individuais ou psicológicas, tampouco podem isoladas da atividade individual dos falantes*. As leis da formação da língua são leis *sociológicas* em sua essência.
4. *A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica*. No entanto, ao mesmo tempo, a *criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem*. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.
5. *A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social*. O enunciado, como tal, existe entre falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um *contradictio in adjecto*. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224-225, grifos do autor)

Assim, percebo que, na base da concepção de linguagem defendida, há a ênfase no caráter social e ideológico da linguagem e de suas formas de manifestação. O enunciado é, assim, proposto como unidade mínima de sentido, de caráter essencialmente social, a partir da qual se deve proceder ao estudo da linguagem. Consequentemente, no entender de Volóchinov, todos os fatos de linguagem devem ser vistos sob o crivo da sua natureza sócio-ideológica, pois, para Volochinov (2017, p. 98), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”.

O modo pelo qual Volóchinov apresenta sua teoria marxista da linguagem gera uma síntese dialética criada a partir das duas correntes do pensamento linguístico-filosófico, pois o autor constrói seu texto mostrando que o *Objetivismo* comporia uma tese, o Subjetivismo, sua antítese e sua proposta cumpriria o papel de uma síntese da questão. Essa teoria social de linguagem, que

toma o enunciado como ponto de partida para o estudo da linguagem, e que reconhece o seu caráter socioideológico, é a que adoto nesta pesquisa, para o estudo dos modos de apropriação do discurso de outrem, no contexto do ensino de língua inglesa na educação profissional federal. À vista disso, nas subseções seguintes, aprofundo essa visão de linguagem, recorrendo a outros escritos do Círculo, buscando apresentar e discutir as noções que se fazem necessárias para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa.

1.4 A CONCEPÇÃO DE ENUNCIADO DO CÍRCULO

Como foi dito na subseção anterior, Volóchinov e os demais estudiosos do Círculo, advogam por uma perspectiva sociológica/dialógica de linguagem e, assim, em seus diversos estudos, como no de Volóchinov (2017) – discutido nas subseções anteriores –, propõem que o enunciado seja tomado como a unidade mínima de funcionamento da língua, sendo ele uma unidade que dá conta de unir os elementos linguísticos (e/ou imagéticos, conforme argumenta Brait (2013)) com as instâncias sociais/enunciativas (questões extraverbais). Nessa subseção, dou seguimento à discussão, tomando a noção de enunciado do Círculo.

A defesa da perspectiva sociológica dos estudos da linguagem, deve-se ao fato de Volóchinov (2017, p. 106) entender que a linguagem verbal se materializa em palavras, mas nessas “(...) se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social”. Esses fios ideológicos constituem e instituem a heterodiscursividade (ou plurilinguismo) no enunciado, caracterizando-o como sendo o ponto de encontro e interação, em relações de diálogo e/ou de conflito, das diferentes vozes sociais que, de alguma forma, habitam-no, conforme defende Bakhtin (2015). Dada essa pluralidade de vozes em interação nos enunciados da interação discursiva, construir sentido, depende também da consideração dessas diversas vozes. Diante disso, a forma é incapaz de encapsular todas essas relações de sentido e, assim, só o enunciado, no seu todo-uso, é capaz de comportá-las. É por isso que, nessa perspectiva que toma o enunciado como unidade da comunicação efetiva, as duas dimensões do enunciado (a verbal-imagética e a extraverbal) são consideradas.

É necessário, portanto, como apontado na subseção anterior, lembrar que a teoria dialógica admite e reconhece que a linguagem é exterior ao homem, no entanto, ao mesmo tempo, ela o

constitui, por isso, é social. Nesse processo de constituição discursiva da consciência, o sujeito, pela linguagem, incorpora características discursivas sociais que o fazem um ser único, ou seja, no processo de apropriação dos discursos sociais, o sujeito se constitui em um processo de reflexo, mas, também, de refração, o que marca o lugar único ocupado no mundo por ele. Esse lugar único é evidenciado no discurso, pois o enunciado comporta em si questões que dizem respeito ao sujeito, ao seu grupo social, à sociedade, da qual o enunciador faz parte, como um todo.

Nesse sentido, considerando as duas partes referidas, o que está na língua, de acordo com Bakhtin (2011b, p. 34), é a ideia de que o homem estabelece uma relação com o mundo por meio da linguagem e que a ideologia do signo e a atividade psíquica estão em constante troca interior e exterior. Não há uma importância primeira entre o que está no sistema linguístico, o que está no psíquico e os fenômenos da interação discursiva. O que há é uma relação indissolúvel entre o sistema linguístico, o psiquismo, a ideologia e o próprio enunciado.

Apesar desse reconhecimento, é preciso mencionar que Volochinov (2013b) defende que há diferenças entre o material discursivo e o material físico do enunciado. O que está no plano físico (letras, formas) é diferente do plano do acontecimento do enunciado. Isso não significa dizer que estejam separados. É nesse sentido que o autor afirma que a palavra tem um significado, denota um objeto ou uma ação, um acontecimento ou uma experiência psíquica. Para Volochinov (2013b, p. 133), quando do uso da língua,

o escritor não trabalha com um material físico destituído de significado, mas com partes que já se encontram elaboradas, com elementos linguísticos preparados, com os quais pode construir uma totalidade somente se tem presente todas as regras e leis que não devem ser transgredidas quando da organização desse material verbal.

Os componentes da língua – sua estrutura sintática, morfológica, fonológica – estão nela para construir enunciados e estabelecer relação com cada momento da vida, diz o autor. Esse entendimento do autor se estende a todo enunciado construído para fins de interação, em todos os ambientes sociais de interação humana. Nesse sentido, Volochinov (2013c) argumenta que o enunciado deve ser entendido como essa unidade por excelência da interação e, nele, diferentes questões passam a ser consideradas, pois se considera sua parte verbal e a sua parte extraverbal. A parte **verbal** é constituída pela “entonação”, pela “seleção de palavras” e pela sua “disposição no interior do enunciado”; a parte **extraverbal** é constituída pela “situação” (que engloba o espaço e

tempo, o objeto ou tema e a atitude dos falantes face ao que ocorre) e pelo “auditório” social (VOLOCHINOV, 2013c, p. 172-174).

Logo, não é possível para os estudiosos do Círculo pensar em língua sem pensar (n)as relações dialógicas. Sendo assim, o enunciado é atividade, é acontecimento, que mantém sempre relações de sentido com vozes sociais (BAKHTIN, 2015), o que caracteriza as chamadas relações dialógicas. Essas relações dialógicas – que são relações de sentido – se caracterizam no enunciado de diferentes formas³³: por meio da orientação social, para o outro (BAKHTIN, 2010 [1919/20] ; VOLÓCHINOV, 2017); por meio da presença de diferentes vozes sociais que dialogam ou se conflitam (BAKHTIN, 2015 [1934-35]); por meio da materialização do enunciado enquanto elo entre os já-ditos e a presunção de respostas (BAKHTIN, 2011b; VOLÓCHINOV, 2017); por meio da adequação ao contexto enunciativo (VOLOCHINOV, 2013a); e por meio das marcas valorativas/emotivo-volitivas/axiológicas do sujeito em relação ao objeto da enunciação (VOLÓCHINOV, 2017). Ou seja, o enunciado é marcado pela dialogicidade e, por conseguinte, pela alteridade.

Saber identificar os indícios dessas relações de sentido resumidas no parágrafo anterior é condição indispensável à compreensão dos sentidos em uma perspectiva social/dialógica de linguagem. Ainda a respeito dessas relações, Faraco (2006, p.64) adverte que,

para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.

Volochinov (2013b; 2013c) reconhece a existência de elementos formadores do enunciado – incluindo a língua no seu sentido saussuriano. No entanto, para ele, é impossível conceber o signo

³³ Cabe mencionar que compreendo que essas marcas dialógicas se entrecruzam no enunciado, sendo muitas vezes muito difícil distingui-las. No entanto, a fim de tornar a compreensão mais didática, aponto-as separadamente, por entender que em muitos casos é possível vê-las individualmente – embora nunca isoladamente. Discuto essa questão no artigo Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal, de minha autoria (SANTOS, 2015).

sem a relação com o outro. Assim, a linguagem é apontada como uma atividade subjetiva, criativa e nela está também o valor da alteridade³⁴, considerando o discurso de outrem na constituição das significações e do próprio sujeito; o valor reflexivo que ela (a linguagem) tem de se voltar para dentro do sistema que a funda e amplia.

Essas múltiplas capacidades da linguagem não escapam às relações com o outro, pois, para Volóchinov (2017, p.205),

a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede tanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “*um*” em relação ao “*outro*”.

Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade, a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

O autor coloca, na palavra, o ambiente de definição de si mesmo em relação ao outro sem, no entanto, perder a noção do todo, da interação. A palavra é o lugar comum das relações dialógicas, no processo que chamou de interação discursiva, organizado pela expressão que remete ao outro, ao exterior. A reflexão aqui diz respeito à organização do enunciado: ele se dá no interior ou exterior? Essas são as questões postas pelo *subjetivismo individualista/Idealista* e pelo *objetivismo abstrato* (como visto nas subseções anteriores) e, nesse sentido, o filósofo compreende que a atividade exterior – social – é que permite as modelagens interiores, tornando-as mais estáveis.

De acordo com os escritos de Volóchinov, os movimentos dos estudos linguísticos até sua época, colocavam, no sistema linguístico, toda a realização da linguagem. Isso criou, então, uma falsa concepção de que a compreensão poderia estar no sistema e, portanto, seria monológica. Essa forma objetivista de tentar colocar a linguagem como homogênea se contrapõe, então, à visão de linguagem na perspectiva da interação. Para Volóchinov (2017), a língua é social. E é esta forma de ver a língua que faz com que Volochinov (2013c) se debruce em questões sobre contexto imediato; as vozes da avaliação social presentes na organização do enunciado; e os elementos extraverbaís como a entoação, a avaliação do auditório. Volochinov (2013b; 2013c) vê, então, a

³⁴ Ratifico que na teoria dialógica, a alteridade é o processo de relação com o *outro* (sujeitos outros, discursos outros, etc.), por meio do qual o sujeito se constitui e constitui sentido por meio da linguagem.

linguagem como um conjunto de atividades socio-interacionais acontecendo entre sujeitos históricos, socialmente organizados, atravessados por um processo ininterrupto de construção que é a língua. Nessa perspectiva, pode-se dizer ainda que a linguagem é dialógica e, ao mesmo tempo, é um fenômeno ideológico e psíquico voltado para a construção social da linguagem.

E, nesse modo de pensar, até a linguagem interior (formas do discurso interior) é, também, modelada pelo exterior, pois, como defende Volóchinov (2017), o discurso interior também é definido a partir de diálogos complexos com instâncias sociais. Para o autor, as

(...) unidades do discurso interior, espécie de *impressões totais* dos enunciados, estão ligadas entre si, e alternam-se não de acordo com leis gramaticais ou lógicas, mas segundo as leis da correspondência valorativa (emocional), de enfileiramento ideológico etc., dependendo estreitamente das condições históricas da situação social e de todo o decorrer pragmático da vida (2017, p. 136, *grifos do autor*).

Logo, pensar filosoficamente a linguagem é pensar num acontecimento voltado para o outro, que se manifesta por meio de formas relativamente estáveis, constituídas por elementos verbais e extraverbais, os enunciados – que se materializam em *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016) –, que inclusive moldam as formas a depender da relação (responsividade, na verdade) entre os sujeitos.

Ainda a respeito da noção de enunciado, cabe expandi-la tomando o estudo de Brait (2013), sobre a dimensão verbo-visual da linguagem. Considerando todos os aspectos característicos do enunciado pontuados até aqui, Brait toma esses aspectos para a análise de enunciados que combinam o verbal com o visual, argumentando que os escritos do Círculo falam de uma teoria da linguagem geral e, por isso, a linguagem verbal e a linguagem visual devem ser observadas, quando as duas coexistirem em um mesmo enunciado, como indissociáveis. Ou seja, não se pode desconsiderar a linguagem visual, nem atribuir a ela o valor menor.

Para sua discussão, Brait (2013) toma por base os estudos do Círculo sobre a dimensão dialógica da linguagem e também estudos sobre a dimensão ideológica do visual³⁵ – Efimova e Manivich (1993) e Haynes (1995; 2013). A partir disso, a autora afirma que não se detém ao estudo

³⁵ Esses escritos tomados pela autora como exemplos de estudo do visual em perspectiva ideológica se baseiam nos estudos do Círculo.

só do verbal ou só do visual, mas, ao contrário, trata essas linguagens de forma integrada, apoiando-se no entendimento de que tanto a linguagem verbal quanto a visual

desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (BRAIT, 2013, p. 44)

Assim, nessa reflexão, Brait (2013) toma as relações dialógicas com suas tensões como base para o estudo da verbo-visualidade, buscando evidenciar que a produção de sentidos e efeitos de sentido promovidos pela verbo-visualidade. Diante da defesa da autora, percebe-se a ratificação da noção de enunciado já posta anteriormente a partir dos estudos do Círculo e se expande essa noção, considerando, nesse rol, a dimensão visual atrelada à verbal. Por conseguinte, é preciso considerar os discursos que se manifestam na verbo-visualidade dos enunciados que, nas palavras de Brait (2013, p. 62) se caracteriza da seguinte forma:

o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades (BRAIT, 2013, p. 62)

Considerar essa dimensão verbo-visual da qual fala Brait (2013) será fundamental para a compreensão da apropriação de discursos de outrem nos enunciados dos meus alunos/sujeitos de pesquisa, tendo em vista que a verbo-visualidade acontece em vários dos enunciados produzidos. Baseado ainda na autora, já que o visual também é discurso, pode haver a apropriação visual de enunciados de outrem e, quando dessa apropriação, o discurso visual entra em relação de diálogo ou de tensão com o discurso do autor que dele se apropria, podendo evidenciar reacentuações ideológicas. Portanto, a verbo-visualidade do enunciado deve ser considerada no estudo da apropriação de discursos de outrem.

Feita a discussão sobre o enunciado e sua natureza dialógica, noção que considera o processo por meio do qual diferentes vozes sociais, em diferentes formas, encontram-se, passo, na subseção seguinte, à discussão do entrecruzamento de vozes que é típico dos enunciados em uma perspectiva dialógica de linguagem.

1.5 O ENTRECruzAMENTO DE VOZES NO ENUNCIADO

Quando se traz à discussão a noção de enunciado posta na subseção anterior, é preciso atentar para o fato de que, nela, assim como na noção de linguagem do Círculo, os sentidos se constituem dialogicamente. Essa afirmativa se encontra amparada sob a base arquitetônica do diálogo que fundamenta a construção dialógica de sentidos a partir da consideração de diferentes instâncias sociais e, sobretudo, de diferentes vozes sociais (BAKHTIN, 2010). A questão do entrecruzamento de vozes nos enunciados se encontra expressa e defendida em muitos dos escritos dos estudiosos do Círculo, mas a sua base filosófica é expressa por Bakhtin (2010), em um dos seus primeiros escritos. Para o autor (2010), todos os sentidos estão amparados em torno da relação do *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*, relações essas que se expressam em discursos/enunciados, no encontro e/ou confronto de vozes, já que, como afirma Volóchinov (2017, p. 205), a palavra – e por extensão o enunciado – é a ponte que liga o *eu* e o *outro*.

Esse encontro do *eu* e do *outro* pode se materializar no enunciado de diversas maneiras, como já discutido e apontado na subseção anterior – a orientação social, para o outro; a presença de diferentes vozes sociais que dialogam ou se conflitam; a materialização do enunciado enquanto elo entre os já-ditos e a presunção de respostas; a adequação ao contexto enunciativo; e as marcas valorativas/emotivo-volitivas/axiológicas do sujeito em relação ao objeto da enunciação. No entanto, para além dessas marcas dialógicas supramencionadas, no caso específico desta pesquisa, é preciso atentar para as formas de encontro de diferentes vozes no mesmo enunciado, ou seja, para a tomada do discurso de outrem como base para a composição do discurso autoral – aquele no qual o sujeito enunciator se mostra em diálogo com outrem. Sendo assim, é mister trazer o processo de coabitação de diferentes vozes em um mesmo enunciado à discussão e, nesse ponto, os estudos desenvolvidos por Bakhtin (2015), referentes ao discurso no romance se tornam de grande valia, pois, neles, são discutidas noções como heterodiscursividade e a apropriação do discurso de outrem pelo “falante” no romance³⁶.

Cabe aqui mencionar que, embora a discussão de Bakhtin (2015) da heterodiscursividade e apropriação do discurso de outrem se dê no âmbito do romance, ela pode ser tomada para a análise

³⁶ Aqui, restrinjo-me a discutir a apropriação do discurso de outrem a partir de Bakhtin (2015). A discussão da apropriação do discurso de outrem é expandida na seção seguinte a partir de Volóchinov (2017).

do “objeto” dessa pesquisa, na medida em que o mesmo autor afirma que “a orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo (p. 51)”. Ou seja, os aspectos que Bakhtin (2015) aponta como sendo característicos do romance são típicos da linguagem como um todo.

Bakhtin (2015) defende uma estilística sociológica do romance, na qual forma e conteúdo são indivisíveis e estão subordinados à natureza social da linguagem. Ao propor essa indissociabilidade entre forma e conteúdo, semelhantemente ao que faz Volóchinov (2017) no estudo da linguagem, Bakhtin (2015) entende que estudar o romance, que é linguagem, é muito mais que aplicar categorias da estilística tradicional, é estudar um fenômeno social, pois o romance seria “(...) pluriestilístico, heterodiscursivo e heterovocal (BAKHTIN, 2015, p. 27)”. Ou seja, o romance, que é um enunciado, é caracterizado como um espaço de coabitação de diferentes vozes sociais, de diferentes estilos, de diferentes linguagens. De igual modo, a língua também o é, pois os enunciados da vida também se caracterizam como sendo de natureza pluriestilística, heterodiscursiva e heterovocal (alguns mais que outros, a depender da esfera discursiva na qual o enunciado surja).

Partindo desse entendimento, o autor advoga pela posição de que o estilo que caracteriza a linguagem típica do romance é justamente a combinação de diferentes estilos em um mesmo gênero; a combinação de diferentes sistemas de linguagens pertencentes a diferentes esferas da comunicação social. Sendo assim, Bakhtin (2015) afirma ser o romance um gênero tipicamente heterodiscursivo, pois, nele, de diferentes formas, diferentes vozes sociais se cruzam. Nas palavras do autor,

o discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados e os discursos do herói são apenas as unidades basilares de composição através das quais o heterodiscurso se introduz no romance; cada uma delas admite uma diversidade de vozes sociais e uma variedade de nexos e correlações entre si (sempre dialogadas em maior ou menor grau) (BAKHTIN, 2015, p. 30).

Desse modo, o enunciado no romance, para além de um ato estético que se origina de uma pluralidade de vozes, caracteriza-se como uma zona de encontro de vozes em relações de diálogo e/ou de conflito que corroboram a construção dialógica de sentidos. O que não é diferente em muitos dos enunciados da vida, pois, neles, muitas vozes acabam por se encontrar em um mesmo enunciado, por meio da tomada de vozes outras para a construção de um enunciado novo,

atualizando o jogo entre os dizeres que já são *dados* e os dizeres *novos*, no processo dialógico de reflexo e refração de dizeres outros.

Desse modo, como ainda defende Bakhtin (2015, p. 48), quando se propõe tomar determinado tema para um enunciado, o tema é tomado de um modo em que muitas vozes sociais sobre ele se fazem presentes nessa apropriação. Esse processo de receber o tema do enunciado perpassado por vozes sociais se deve ao fato de que “(...) entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante, situa-se o meio elástico e amiúde dificilmente penetrável de outros discursos de outrem a respeito do mesmo objeto, “no mesmo tema” (BAKHTIN, 2015, p. 48). Percebo que o que o autor defende é que o discurso no romance encontra o seu “objeto [tema]” em um ambiente dialogicamente penetrado e valorado, que pode condicionar a apropriação que dele é feita, já que,

O discurso voltado para seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios [de outrem], entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros [...] (BAKHTIN, 2015, p.48)

Assim, ratifica-se o entendimento de que nos enunciados da vida, esse processo ocorre de igual forma, pois as diferentes vozes sociais sobre um tema vão se entrecruzando em relações complexas de diálogo e/ou de tensão. O que significa dizer que do mesmo modo que a língua não tomada pelo romancista como única, singular e ingênua (BAKHTIN, 2015). De igual modo, ela também não chega assim para o sujeito que se apropria dos discursos de outrem. E é nesse sentido que se pode afirmar como o faz Volochinov (2013e, p. 197), que o enunciado pode se tornar uma arena para a luta de classes [ou de grupos sociais distintos], “a arena da dissidência de opiniões e de interesses de classes orientados de modos distintos”.

Exemplo desse processo ideológico de dissidência de opiniões que pode se dar nas palavras e enunciados é a ironia. Volochinov (2013a), defendendo que o discurso na poesia é da mesma natureza do discurso na vida, argumenta que, normalmente, autor e ouvinte ocupam posições de aliança em relação ao objeto de discurso, no entanto, isso pode não ocorrer, originando a ironia. Segundo o autor, a ironia é fortemente marcada pela polêmica e “está condicionada pelo conflito social: trata-se de um encontro, em uma mesma voz, de duas valorações encarnadas e sua interferência mútua, uma interrupção” (VOLOCHINOV, 2013a, p. 95-96). Expandindo essa noção de ironia, Brait (2008), discutindo a ironia, defendeu que ela se caracteriza como um “jogo entre o que o enunciado diz e a enunciação faz dizer, com objetivos de desmascarar ou subverter valores,

processo que necessariamente conta com formas de envolvimento do leitor, ouvinte ou espectador” (BRAIT, 2008, p.140). Essa posição de Brait (2008) ratifica a posição de Volochinov (2013a), ressaltando que a enunciação pode se tornar uma zona de confrontos entre dizeres, resultando em processos discursivos específicos. Desse modo, como defendem Santos, Marques e Rodrigues (2019) a ironia pode figurar como uma importante estratégia dialógico-discursiva de resistência, por meio da qual os sujeitos fingem ocupar lugares sociais outros para contestá-los.

Diante de tudo o que foi posto até aqui, chego à afirmação de Bakhtin (2015) sobre a apropriação do discurso de outrem: em todos os espaços de interação discursiva, desde as interações do cotidiano até as interações formais de esferas discursivas mais organizadas em suas práticas de linguagem, lida-se com a apropriação de discurso de outrem. No entanto, essa apropriação de discursos outros só pode se dá mediante uma compreensão responsiva ativa – aquela que suscita respostas – por parte do sujeito enunciador que toma o discurso outro para construir o seu próprio discurso autoral.

À vista disso, passo, na subseção seguinte, à discussão da noção compreensão responsiva ativa proposta pelo Círculo e, por extensão, à noção de produção responsiva ativa proposta por Zozzoli (2002a; 2012), a partir dos estudos do Círculo.

1.6 A COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA

À teoria dialógica de linguagem, subjaz um entendimento igualmente dialógico de compreensão, que aponta sempre para o papel ativo – ainda que relativamente, em alguns casos – que o sujeito interlocutor tem na interação discursiva. Nesta subseção, tomo a noção de compreensão responsiva ativa do Círculo para discussão por entender que, para esta pesquisa, a noção é indispensável, tendo em vista que parte do *corpus* em análise surge justamente como, por um lado, respostas/produções ativas de alunos a atividades de produção proposta por mim (professor de língua inglesa), por outro, como respostas/produções ativas a diferentes vozes sociais sobre as temáticas em discussão em cada uma das atividades propostas (como se vê melhor na seção que trata dos aspectos metodológicos desta pesquisa).

Bakhtin (2010, p. 66), discutindo os aspectos filosóficos que embasam a teoria dialógica do Círculo, defende que o ato de

compreender um objeto³⁷ significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade de existir-evento³⁸: o que pressupõe a minha participação responsável e não a minha abstração.

Ou seja, estendendo essa noção de compreensão à construção de sentidos para enunciados, posso afirmar que a compreensão deve ser sempre vista como um processo ativo por meio do qual o sujeito interlocutor, a partir do seu lugar único ocupado no mundo, em uma situação única, recobre o enunciado outro de valorações ideológicas específicas, considerando vozes sociais outras diversas, gerando sempre uma resposta – ainda que retardada ou manifestada pelo meio do silêncio. Devido ao fato de essa resposta indicar o lugar único ocupado no mundo, do qual o sujeito enunciativo não pode se eximir, ela é responsável (BAKHTIN, 2010).

Essa discussão é expandida em outros escritos do Círculo. Volóchinov (2017), quando da discussão do tema e da significação na língua, argumenta que o problema da compreensão fica especialmente claro quando se considera a diferença entre as duas noções. Para Volóchinov (2017), o enunciado realizado é composto por duas partes, significação e tema. A significação diz respeito aos elementos que são reiteráveis e idênticos cada vez que um enunciado é repetido; o tema é o sentido único e definido, uma propriedade que pertence ao enunciado como um todo. Nesse sentido, a compreensão responsiva ativa está justamente ligada à dimensão temática do enunciado – que não prescinde do seu aparato linguístico e repetível, embora não se finde nele –, dando-se a partir da consideração das individualidades que constituem o evento único no qual o enunciado surge, bem como a constituição ideológica dos sujeitos participantes da interação discursiva.

A defesa do autor é um contraponto ao entendimento de que o gesto de compreensão se dirige à significação, ao linguístico repetível, caracteriza um gesto de compreensão desprovido de posicionamento ativo do sujeito interlocutor; caracteriza uma compreensão passiva que não

³⁷ Embora a palavra “objeto” possa parecer apontar para uma visão objetivista de mundo, não é o caso aqui, já que Bakhtin (2010), neste caso, está discutindo a dimensão responsável do ato de compreender o mundo que nos chega. Assim, a palavra objeto, neste caso, pode ser substituída por outras que apontam para as formas pelas quais o mundo nos chega e é compreendido, por exemplo, “palavra”, “enunciado”, “ato” etc. O uso que faço da palavra “objeto” – entre aspas – no decorrer do texto, e explicado em nota anterior, é uma indicação de que tomo a palavra objeto em um sentido expandido e dialógico.

³⁸ Evento único e irrepitível em seu todo.

pressupõe resposta; uma abstração. Para Volóchinov (2017), dentro do arcabouço da teoria sociológica que ele defende, toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Decorrente disso, quando da compreensão do enunciado de outrem, há a reorientação do sujeito interlocutor em relação ao enunciado outro e seu autor, processo que pressupõe encontrar para esse enunciado um lugar no contexto de recepção.

Esse processo de recepção das palavras outras, para Volóchinov (2017, p. 232), pressupõe a criação de camadas de nossas próprias palavras nas palavras outras, já que o “enunciado de outrem é trazido por nós para outro contexto ativo e responsivo”. Baseado nas afirmações postas anteriormente, Volóchinov (2017) chega à conclusão de que “toda compreensão é dialógica”, já que ela busca sempre a contrapalavra, carregada, ideologicamente, com sua orientação avaliativa que faz com que o enunciado outro seja percebido como verdadeiro ou falso, bom ou se ruim etc., gerando, assim, uma postura dialogicamente relacionada à avaliação que se fez.

No que se refere às formas pelas quais a compreensão responsiva ativa pode se dar, Bakhtin (2016) argumenta que, na compreensão, o ouvinte ocupa sempre uma posição responsiva ativa – prenhe de resposta – seja atribuindo valores ao enunciado, seja replicando-o, refutando-o, ridicularizando-o etc. Diante disso, ele defende que essa compreensão pode se dar de três formas: a primeira delas é a que se realiza imediatamente, no momento da interação discursiva; no segundo caso, a compreensão pode se dar por meio do silêncio, compreensão responsiva silenciosa; e na terceira forma, a compreensão pode se dar com efeito retardado, compreensão responsiva de efeito retardado (BAKHTIN, 2016).

Ampliando o alcance da noção, Bakhtin (2010) defende que o próprio falante, autor do enunciado a ser compreendido, já produz seu enunciado mediante uma compreensão responsiva ativa anterior, tendo em vista que ele não é o Adão mítico – primeiro a romper o silêncio de um universo virgem ainda não nomeado. Isso tudo porque o próprio enunciado se constitui como um elo entre *dizeres anteriores* e *dizeres no porvir*, o que pressupõe atitudes responsivas ativas do autor na produção antes mesmo de atitudes responsivas ativas do sujeito interlocutor na compreensão (BAKHTIN, 2010, p. 61).

Diante dessa noção de compreensão responsiva ativa, Zozzoli (2002a; 2012) discute a transposição dessa noção para o contexto do ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Para a autora (2012), é importante considerar uma perspectiva de ensino de línguas dialógica porque, com isso, a qualidade da compreensão e da produção de alunos de línguas

muda quando, em sala de aula, o professor efetua um trabalho que favorece a resposta ativa do aluno – o que implica, antes da resposta/produção, atitudes de compreensão ativa. Sendo assim, continua Zozzoli (2012), é importante levar os alunos à execução de atividades que abordem temas que lhes sejam significativos

Partindo da noção de compreensão responsiva ativa defendida pelo Círculo de Bakhtin, Zozzoli (2002a) propõe a noção de produção responsiva ativa, entendida como uma continuidade do processo de compreensão. Nas palavras da autora:

A produção responsiva ativa é a continuidade da atitude responsiva ativa que se inicia com a compreensão e se desenvolve para além de um novo texto [enunciado] produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade de textos [enunciados] (ZOZZOLI, 2002a, p. 20).

Sendo assim, em se tratando de ensino de línguas, é preciso promover práticas de ensino que deem conta de fomentar atitudes responsivas ativas tanto no momento da compreensão quanto no momento da produção – essa orientação esteve presente quando do planejamento e execução das minhas aulas de ensino de língua inglesa a partir das quais surgiram os enunciados por mim analisados nesta pesquisa. E mais que isso, a compreensão dos próprios enunciados – e dos fenômenos discursivos presentes neles – que surgem do processo de ensino e aprendizagem de línguas não pode se dar sem a consideração do fato de que eles surgem justamente como uma resposta/produção responsiva ativa e, nesse processo, os discursos aos quais se responde ativamente, fazem-se presentes, de alguma forma, constituindo zonas de diálogo e/ou de tensão nesses enunciados. Sendo assim, essas noções são base necessária à análise da apropriação dos discursos de outrem.

Diante de tudo que foi dito até aqui, passo, na seção seguinte, à discussão dos modos e das formas de apropriação do discurso de outrem, proposta por Volóchinov (2017), recorrendo também, a outros autores que se detêm à discussão de noções necessárias nesta pesquisa.

2 O ENUNCIADO COMO PONTE DIALÓGICA ENTRE O *EU* E O *OUTRO*: A APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM E SUA INTER-RELAÇÃO COM O DISCURSO AUTORAL

*A palavra é a ponte que liga o eu e o outro.
(Volóchinov)*

Como dito na seção anterior, para a execução desta pesquisa, adotei uma perspectiva sociológica de linguagem. Como consequência dessa adoção, quando penso no processo de tomada do discurso de outrem, vários são os estudos que se empreendem atualmente sobre essa temática, no entanto, pela perspectiva epistemológica adotada, muitos deles não figuram como adequados para esta pesquisa. Frente a tudo isso, opto por usar a discussão de Volóchinov (2017) como principal base, já que o autor toma a questão para estudo em termos de apropriação do discurso de outrem, entendida como um processo dialógico de encontro entre o *eu* e o *outro* no enunciado, caracterizada por uma inter-relação dinâmica entre *vozes outras* e *vozes autorais*. Além disso, propus transposição da noção de alusão de Authier-Revuz (2007), a fim de a ver em perspectiva dialógica – fazendo as ressalvas necessárias para essa transposição.

Isto posto, nesta seção, no intuito de fixar as bases para a análise dos processos de apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados em língua inglesa dos alunos da educação profissional, apresento e discuto a proposta sociológica de análise dos modos e formas de apropriação do discurso de outrem no romance e, por meio de transposição para uma perspectiva sociológica, apresento e discuto questões relacionadas à RDO de Authier-Revuz. É preciso aqui fazer uma ressalva para deixar claro que entendo que a visão da Authier-Revuz tem uma filiação epistemológica diversa da visão do Círculo. No entanto, Authier-Revuz discute categorias que permitem alargar a compreensão dos processos de apropriação discursos de outrem, se observadas em perspectiva dialógica. Assim, parto da discussão da autora, no entanto, a fim de resolver essa incompatibilidade epistemológica, efetuo uma transposição da noção da autora para a perspectiva dialógica – o que implica dizer que não compactuo com a noção de língua, sujeito, inconsciente [...] da autora. A partir dessas discussões, firmo as bases para as categorias de análise que serão

melhor apresentadas na seção seguinte (seção três), que trata dos aspectos metodológicos desta pesquisa.

2.1 A PROPOSTA DE ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM DE VOLÓCHINOV (2017)

Na terceira parte do livro *MFL*, Volóchinov (2017), após apresentar e defender, nas duas partes precedentes, a perspectiva marxista/sociológica de linguagem, aponta para o fato de haver a ausência de uma abordagem produtiva dos fenômenos da sintaxe. Essa ausência, segundo o autor, é consequência de uma percepção de língua morta e alheia, que é guiada pelos objetivos principais de decifração e de ensino a aprendizes de línguas outras (VOLÓCHINOV, 2017). Diante disso, e reconhecendo que os fenômenos dessa ordem são de grande valia para a compreensão da linguagem, Volóchinov (2017) propõe uma análise sociológica da sintaxe da língua, a partir do processo de apropriação do discurso de outrem.

Para seguir o seu intuito, o primeiro ponto para o qual Volóchinov (2017) chama atenção é o fato de que, segundo ele, o estudo produtivo dessas formas sintáticas só é possível no terreno de uma teoria bem elaborada do enunciado. O que o autor aponta implica, necessariamente, um movimento que permita ir além das formas linguísticas isoladas em si mesmas e em suas relações dentro do sistema linguístico. Ao defender esse movimento para um novo modo de estudo dos fenômenos da sintaxe, Volóchinov (2017, p. 243) argumenta que “todas as categorias linguísticas são aplicáveis apenas no interior do enunciado”, no entanto, por tratar da linguagem que vai além das relações internas do enunciado, seria preciso também uma nova forma de análise que permitisse superar o estudo das relações internas do enunciado.

Nesse sentido, para Volóchinov (2017), na medida em que o linguista avança para o território do discurso, do enunciado concreto, inevitavelmente ele lidará com posições incertas, que fogem ao arcabouço de categorias comumente usadas para a análise das relações internas do enunciado. Diante dessa incapacidade da linguística em lidar com os enunciados integrais³⁹, para

³⁹ Chamo de enunciados integrais aqueles que são vistos em suas relações dialógicas – que só podem ser vistas a partir da consideração das duas partes que os constituem: a parte verbal-visual e a parte extraverbal.

o estudioso, seria preciso lançar mão de uma perspectiva sociológica. Devido a isso, Volóchinov (2017) propõe problematizar o fenômeno sintático de transmissão do discurso de outrem.

Para discutir a questão da transmissão do discurso de outrem, o primeiro passo de Volóchinov (2017) foi definir o que é o discurso de outrem. Nas palavras do autor, “O discurso alheio [de outrem] é *o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também *o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 249, *grifos do autor*). Nesse ponto, já é possível perceber que este é um fenômeno que pressupõe a dimensão dialógica e ideológica de interação entre discursos e enunciados, ou seja, é mais que um processo de assimilação linguística, é um processo de interação discursiva entre diferentes vozes. Isso se evidencia ainda mais quando Volóchinov (2017, p. 249) defende que o discurso de outrem não é apenas o conteúdo ou o tema de nossas palavras, pois “o enunciado alheio [de outrem] [...] pode, por assim dizer, entrar em pessoa no discurso e na construção sintática como seu elemento construtivo específico”.

É por isso que, para o autor, o discurso de outrem é concebido pelo sujeito-falante como um enunciado de *outro* sujeito, em princípio totalmente autônomo, finalizado do ponto de vista da construção e fora do contexto em questão (VOLÓCHINOV, 2017). No entanto, na inter-relação com o discurso autoral (discurso sócio-historicamente situado, perpassado por relações dialógicas de sentido, responsável e responsivo), a língua cria seus meios de incorporação sintáticos, estilísticos e composicionais. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 250),

O enunciado autoral que incorporou outro enunciado em sua composição elabora as normas sintáticas, estilísticas e composicionais para a sua assimilação parcial, para sua inclusão na unidade sintática, composicional e estilística do enunciado autoral, mantendo ao mesmo tempo, nem que seja de modo rudimentar, a independência inicial (sintática, composicional e estilística) do enunciado alheio [de outrem], sem a qual a sua integridade seria imperceptível.

Além dessa incorporação que tem implicações nas questões estruturais e estilísticas da composição do enunciado autoral, as formas de apropriação do discurso de outrem também expressam uma “*relação ativa*” entre o enunciado outro e o enunciado autoral que perpassa todas as dimensões do enunciado (VOLÓCHINOV, 2017, p. 251). Por isso, mais que um processo mecânico de assimilação do discurso outro, tem-se o fenômeno de “*reação da palavra à palavra*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 251, *grifos do autor*). É nesse sentido que o estudioso (2017, p. 251-252) defende que o estudo produtivo do diálogo que se estabelece na e pela linguagem pressupõe

uma análise mais profunda dos modos e das formas de circulação do discurso de outrem, pois eles refletem as tendências principais e constantes da “*percepção e recepção ativa do discurso de outrem*” – processo fundamental quando se visa à compreensão do diálogo que se estabelece na interação discursiva.

Considerar essa recepção ativa do discurso de outrem é fundamental, na medida em que “Entre a percepção ativa do discurso alheio [de outrem] e a sua transmissão num contexto coerente existem diferenças essenciais, que não podem ser ignoradas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 252). Nesse caso, as instâncias enunciativas dos discursos (de outrem e do autoral) são diferentes, os sujeitos-enunciadores também são (ou podem ser), as dimensões cronotópicas são diversas entre si (BAKHTIN, 2015), etc. É por isso que é preciso considerar que “Qualquer transmissão do discurso de outrem se dá a fim de cumprir objetivos específicos e é sempre direcionada a terceiros, para aqueles a quem se dirigem o discurso autoral” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 252). É preciso pontuar essa orientação para terceiros porque, segundo o autor, ela acentua a influência que as forças sociais organizadoras têm sobre a percepção e assimilação do discurso de outrem.

Assim, é preciso considerar que, quando da recepção e assimilação do discurso de outrem, esse discurso é recebido e assimilado não por um ser inerte, que não sabe falar, nem age conscientemente sobre os dizeres de outros, mas por um ser humano repleto de palavras interiores, de pontos de vistas axiológicos que permitem que ele ocupe um lugar único no mundo (VOLÓCHINOV, 2017). Assim, é preciso considerar, de acordo com Volóchinov (2017, p. 254 – *grifos do autor*), que

Essa percepção ativa e intradiscursiva se dá em duas direções: em um primeiro momento, o enunciado alheio [de outrem] é emoldurado pelo *contexto real e comentador* (que, em parte, coincide com aquilo que é chamado fundo de a percepção da palavra), pela situação (interna e externa), pela expressão visível e assim por diante; e em um segundo momento, *prepara-se uma réplica (Gegenrede)*.

É nesse sentido que Volóchinov (2017, p. 255) afirma que “Entre o discurso alheio [de outrem] e o contexto da sua transmissão existem relações complexas, tensas e dinâmicas, sem as quais seria impossível compreender a forma de transmissão do discurso alheio [de outrem]”. Por isso, para o autor, o principal erro dos estudiosos da sintaxe teria sido o isolamento, quase que em absoluto, das formas de transmissão do discurso de outrem do seu contexto de transmissão. De acordo com Volóchinov (2017, p. 255),

O verdadeiro objeto deve ser justamente a inter-relação dinâmica entre essas duas grandezas: o discurso transmitido (alheio [de outrem]) e o discurso transmissor (autoral). Pois na realidade, eles existem, vivem e se formam somente nessa inter-relação e não isoladamente, cada um por si. [...] Essa dinâmica, por sua vez, reflete a orientação social mútua entre as pessoas na comunicação verboideológica (é claro, dentro das tendências essenciais e estáveis dessa comunicação).

O autor, no excerto supracitado, chama a atenção ao fato de que estudar as formas sintáticas de apropriação do discurso de outrem encontra seu ponto central justamente no modo como os diferentes discursos coexistem e se relacionam no enunciado autoral, o que sugere que qualquer estudo que esteja ligado apenas à lógica do isolamento sintático não represente a realidade total do ato realizado.

O posicionamento de Volóchinov (2017) exposto até aqui é tomado como base para responder aos questionamentos norteadores desta pesquisa, pois, se no enunciado se dá o encontro de discursos diferentes, os de outrem e o autoral, o que importa é compreender justamente a dinâmica entre o discurso apropriado (de outrem) e o discurso novo (autoral). Assim, nesta pesquisa dos processos de apropriação dos discursos de outrem em enunciados de alunos da educação profissional, devo analisar essa inter-relação. Além disso, devo considerar que a apropriação dos discursos de outrem obedece à lógica defendida por Volóchinov (2017, p. 254), ou seja, em um primeiro momento o discurso de outrem é recebido e “emoldurado pelo contexto real e comentador” e, em um segundo momento, prepara-se a réplica ao discurso recebido e apropriado. No meu caso específico, além de considerar as duas etapas da apropriação do discurso de outrem supramencionadas por meio dos indícios linguísticos dados pelos alunos/sujeitos de pesquisa, preciso considerar que há ainda, por ser uma língua outra-estrangeira, um processo de reconhecimento da estrutura linguística da língua outra.

Dito isso, para além de reconhecer essa dinâmica entre os discursos de outrem e os autorais nos enunciados, preciso lançar mão a discussões sobre os processos de apropriação do discurso de outrem. Em Volóchinov (2017), esses processos estão divididos em modos e formas de apropriação. A discussão dos modos e das formas feita pelo autor, embora não sirva como categoria a ser aplicada a meu *corpus*, serviu de base para a formulação das minhas categorias de análise e, por isso, ela é necessária. Diante disso, a seguir, trago, primeiramente a discussão de Volóchinov (2017) sobre os diferentes *modos* de apropriação do discurso de outrem.

2.2 OS MODOS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM

Diante da discussão posta na subseção anterior, sobre a importância do estudo da inter-relação entre o discurso de outrem e o discurso autoral, quando se busca compreender os processos de apropriação do discurso de outrem, nesta subseção, busco expandir essa discussão, passando, ainda a partir de Volóchinov (2017), aos modos e às formas de apropriação do discurso de outrem, com suas especificidades e implicações para o enunciado.

Um primeiro ponto que precisa ser destacado é o fato de que Volóchinov (2017) distingue os modos de apropriação do discurso de outrem das formas de apropriação do discurso de outrem. Os modos dizem respeito a dois grandes grupos (os quais discuto a seguir) e as formas dizem respeito às formas sintáticas de apropriação do discurso de outrem, ou seja, ao discurso direto e ao discurso indireto com suas variantes (que são discutidas em subseção desta parte do texto).

Para Volóchinov (2017), no que se refere aos diferentes modos pelos quais a apropriação do discurso de outrem pode se dar, pode-se distinguir duas principais tendências dessa inter-relação dinâmica entre discursos: o *estilo linear de apropriação do discurso de outrem* e o *estilo pictórico de apropriação do discurso de outrem*. Dito isso, passo, a seguir, às características de cada uma das duas orientações, iniciando pelo estilo linear.

2.2.1 O estilo linear de apropriação do discurso de outrem

O estilo linear de apropriação do discurso de outrem é tido, por Volóchinov (2017), como a principal tendência de reação ativa ao discurso outro e ele se caracteriza justamente por poder preservar a alteridade e a autenticidade do discurso apropriado. Ou seja, servindo-se do pensamento do autor (2017, p. 255), “A língua pode tentar criar limites claros e estáveis ao discurso alheio [de outrem]”. No caso deste estilo, os processos linguísticos usados na integração do discurso de outrem têm o objetivo de torná-lo explícito, isolado, de forma clara, e, também, busca protegê-lo das entonações autorais, consolidando as características individuais do discurso apropriado.

Nessa tendência, convém distinguir rigorosamente duas questões: primeiro, é preciso distinguir os níveis de diferenciação da percepção e recepção social do discurso de outrem numa determinada comunidade linguística (esfera social), ou seja, é preciso estar ciente sobre até que ponto as particularidades linguísticas dessa apreensão têm uma significação social – na esfera

acadêmica, por exemplo, os modos de apreensão do discurso de outrem tem uma significação social clara; além disso, é necessário distinguir o grau de percepção autoritária da palavra de outrem, o grau de sua confiança ideológica e dogmatismo, isso porque quanto mais dogmática for a palavra menos ela admitirá mudanças na apreensão apreciativa e, por isso, elas tenderão a formas mais impessoais de apreensão do discurso de outrem (VOLÓCHINOV, 2017).

As duas questões supramencionadas, pontuadas por Volóchinov, referentes ao modo linear de apropriação do discurso de outrem, apontam para a dimensão organizadora das questões sociais na apropriação da palavra de outrem, dos enunciados e da linguagem. Isso porque o modo de apropriação linear do discurso de outrem tende à criação de contornos claros e exteriores do discurso outro diante da fraqueza da sua individualização interior, sendo que essas características são consequências de imposições sociais (VOLÓCHINOV, 2017).

À vista disso, posso dizer que o modo linear de apropriação do discurso de outrem é um estilo de apropriação que consegue conferir ao discurso outro, do ponto de vista tanto gramatical quanto composicional, a possibilidade de um isolamento máximo e uma solidez palpável aos limites entre os discursos que se inter-relacionam⁴⁰.

Diante do que foi dito nos parágrafos anteriores, é possível concluir que a tendência linear de apropriação do discurso é caracterizada pela criação de contorno que delimitam as fronteiras entre o discurso de outrem e o discurso autoral. Outrossim, cabe mencionar que essa tendência será mais ou menos recomendada a depender da esfera social na qual a interação discursiva se dê e do objetivo que se pretende cumprir com essa interação. Em muitos casos, devido à necessidade de uma voz de autoridade, como é caso da esfera acadêmica, é necessário que se crie esses contornos inequívocos e evidente entre o discurso de outrem e o discurso autoral, a partir de regulamentações socialmente definidas.

Na subseção a seguir, trago a segunda tendência da apropriação do discurso de outrem à discussão.

⁴⁰ A discussão sobre as formas sintáticas de apropriação do discurso de outrem será apresentada em subseção mais adiante.

2.2.2 O estilo pictórico de apropriação do discurso de outrem

Na segunda tendência de apropriação do discurso de outrem, tem-se o que pode ser caracterizado como um processo oposto ao anterior. Apesar disso, como posto à frente, na discussão das formas de apropriação do discurso de outrem, há, na verdade, um contínuo entre os dois modos de apropriação a depender da forma usada, indo de um grau máximo de demarcação das fronteiras do discurso de outrem até o total apagamento delas, sendo sua recuperação somente possível por meio da compreensão responsiva ativa de um sujeito que reconheça, de algum modo, o discurso de outrem. A essa segunda tendência de apropriação do discurso de outrem, Volóchinov (2017) dá o nome de pictórica.

No estilo pictórico, ao invés dos contornos nítidos que delimitam a palavra de outrem, a língua cria meios mais flexíveis para a inter-relação entre ela e a palavra autoral. Ou seja, conforme pontua o próprio Volóchinov (2017, p. 258),

A língua elabora um meio de introdução mais sutil e flexível da resposta e do comentário autoral ao discurso alheio [de outrem]. O contexto autoral tende a decomposição da integridade e do fechamento do discurso alheio [de outrem], à sua dissolução e ao apagamento das suas fronteiras. Ele tende a apagar os contornos nítidos e exteriores da palavra alheia [de outrem].

Desse modo, o discurso de outrem está muito mais sujeito à penetração das entonações do sujeito que dele se apropria. Ou seja, “O enfraquecimento ativo das fronteiras do enunciado pode partir do contexto autoral, que penetra o discurso alheio [de outrem] com suas entonações, humor, ironia, amor ou ódio, enlevo ou desprezo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 258). Assim, nessa inter-relação dinâmica que se estabelece entre o discurso de outrem e o discurso autoral, “predomina um certo relativismo de avaliações sociais, extremamente benéfico para uma percepção positiva e aguçada de todas as nuances individuais e linguísticas do pensamento, da convicção e do sentimento” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 258).

Além disso, cabe mencionar, como o faz Volóchinov, que é comum ao estilo pictórico, o desenvolvimento extremo de modelos mistos de transmissão do discurso de outrem, como, por exemplo, o discurso quase indireto e, principalmente, o discurso indireto livre, que se caracterizam justamente por enfraquecerem ainda mais as fronteiras do enunciado de outrem apropriado pelo enunciado autoral (VOLÓCHINOV, 2017).

Posta esta discussão, passo, a seguir, às formas de apropriação do discurso de outrem com suas variantes.

2.3 AS FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM E SUAS VARIANTES

Nas subseções anteriores, discuti os dois modos de apropriação do discurso de outrem. No entanto, para além disso, é preciso ainda passar às formas, com suas variantes, dessa apropriação, que são as formas linguísticas concretas desse processo de encontro do enunciado outro com o enunciado autoral. Para essa discussão, Volóchinov (2017), parte do discurso direto e do discurso indireto como sendo essas formas concretas – da língua – a partir das quais o encontro de vozes se dá. A primeira consideração que o autor faz diz respeito às variantes que se encontram no escopo das duas categorias linguísticas postas. Para ele, ao longo do tempo, por influência do contexto sócio-histórico, acumularam-se modificações desses modelos, que se encontrariam na fronteira entre a gramática e a estilística e, para Volóchinov (2017), discutir onde se localiza uma determinada variante, se na gramática ou na estilística, é improdutivo.

Feita essa advertência, o estudioso faz outra: Volóchinov (2017) adverte que a discussão das variantes que ele tece se baseia na língua russa, sendo assim, em outro contexto e/ou língua, as variantes apresentadas poderiam se mostrar inadequadas. Aqui também é preciso considerar que essa discussão surgiu em um momento temporal específico, início do século XX, e como o próprio autor defendeu nas premissas da sua teoria social de linguagem, a língua é viva e passa por um processo de evolução constante, decorrente de necessidades sociais. Sendo assim, no contexto no qual me insiro, novas formas de apropriação podem ter surgido, ou deixado de existir, dada a mudança de língua, de contexto social e temporal. Por isso, ousou fazer uma transposição dessa analítica, partindo do esquema de variantes das formas de apropriação, para a análise dos processos de apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados, em inglês, da educação profissional.

Para Volóchinov (2017), há, na língua russa, duas formas de apropriação do discurso de outrem, o discurso direto e o discurso indireto, além do discurso indireto livre que, para o autor, na língua russa, não teria qualquer marca de delimitação entre discursos – o que coloca o discurso indireto livre como sendo uma espécie de alusão à palavra de outrem. Após isso, o estudioso passa a caracterização das formas com suas variantes, pois acredita que “Nos modelos se expressa a

tendência de percepção ativa do discurso alheio [de outrem]. Cada modelo tem seu próprio modo de reelaborar o enunciado alheio [de outrem] em uma direção, particular somente a ele” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 268). Passo, assim, à forma direta de apropriação do discurso de outrem com suas variantes.

2.3.1 O discurso direto e suas modificações

Para falar da primeira forma de apropriação do discurso de outrem, o discurso direto, Volóchinov (2017) parte da observação desse fenômeno sintático-estilístico na língua russa. Na língua russa, segundo o mesmo autor, o discurso direto possui enorme quantidade de variantes e, devido a isso, ele optou por fazer um recorte nessas variedades e, assim, limitou-se à apresentação e discussão das modificações nas quais ocorre troca de entonações entre o discurso autoral e o discurso de outrem. Nesse processo de interação entre os discursos, tem-se, “uma espécie de contaminação entre o discurso autoral e o discurso de outrem, na qual o discurso autoral é instabilizado por meio da penetração das entonações outras (VOLÓCHINOV, 2017, p. 278).

Sendo assim, ao se deter à forma direta de apropriação do discurso de outrem e suas modificações, Volóchinov (2017, p. 278) defende que esse é um fenômeno linguístico e estilístico que se caracteriza por palavras outras se espalhando e se dissipando “por todo o contexto autoral, tornando-o instável e ambivalente”. Nesse caso, diferente do discurso indireto (discutido em subseção à frente), é o discurso autoral que está mais exposto às entonações valorativas, pois o discurso de outrem na forma direta tende a conservar suas valorações ideológicas – embora essas ainda possam ser modificadas pelas valorações autorais. No entanto, embora essa interferência do discurso outro no discurso autoral pareça ser o ponto limítrofe entre uma forma e outra, há casos nos quais não tem essa clareza de delimitação entre as duas diferentes formas, direta ou indireta. Ou seja, em alguns casos é difícil determinar qual discurso ataca a estabilidade do outro.

Diante do que foi dito, a discussão a seguir se atém as variantes da forma nas quais há interação entre discurso de outrem e o discurso autoral. Cabe já neste ponto mencionar que não trago exemplos práticos de cada uma das variantes, pois este não é o intuito desse texto, já que essas categorias servem apenas como base para as minhas categorias de pesquisa. Dito isso, passo à primeira variação do discurso direto.

2.3.1.1 O discurso direto preparado

Segundo Volóchinov (2017), a primeira variante do discurso direto é uma variante que se encontra estritamente relacionada, mesmo no plano estrutural, ao discurso indireto. O estudioso nomeia essa modificação de *discurso direto preparado*. Para ele (p. 279), essa é a variante do discurso direto que se caracteriza como sendo aquela que surge a partir de um discurso indireto, pois este é usado para preparar a citação direta posta em seguida. Tem-se, assim, em um mesmo enunciado, vozes diferentes que falam em momentos distintos, mas, por seu caráter de preparação, o discurso indireto pode direcionar o leitor na compreensão do discurso outro.

Devido à interação entre vozes, apesar de constituir uma forma que, em tese, tenderia ao isolamento da voz outra, tem-se a interação entre as vozes, fazendo com que a linearidade do discurso outro seja desfeita. Por conseguinte, o modo pictórico de se apropriar do discurso de outrem se instaura no enunciado, pois, nessa forma de se apropriar do discurso do outro, o discurso direto acaba sendo antecipado pelo contexto e coloridos, pelas entonações do autor e, dessa forma, “os limites do discurso alheio [de outrem] ficam extremamente enfraquecidos”. “A palavra alheia [outra] ocorre em um fundo aperceptivo meio alheio [outro] (do próprio personagem) e meio autoral” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 279).

Passo, a seguir, à segunda modificação do discurso direto.

2.3.1.2 O discurso direto reificado

A segunda modificação do discurso direto apresentada por Volóchinov (2017) é caracterizada pela interação entre a voz autoral e a voz outra, na medida em que, nessa modificação, o discurso autoral se constrói de um modo em que as definições objetuais do personagem [ou sujeito outro] fazem sombras espessas sobre o discurso direto. A essa variante, Volóchinov dá o nome de *discurso direto reificado*. Por conta da interação entre vozes pontuadas anteriormente, as avaliações e as emoções que permeiam a descrição ou a antecipação objetual de outrem são transferidas às próprias palavras outras, carregando-as de entonações e colorações autorais.

Nesse processo, ao criar um fundo aperceptivo para o discurso de outrem, o sujeito que se apropria do discurso de outrem acaba por diminuir o valor semântico do discurso outro. A palavra

de outrem acaba sendo ocultada, dispersada ou antecipada por meio de descrições permeadas de valorações emotivo-volitivas (VOLÓCHINOV, 2017). Assim, defende Volóchinov, as palavras em um jogo complexo de entonações – o que torna o enunciado uma zona de diálogo e/ou confronto – se apresentam como local de encontro entre pontos de vista diferentes, discursos diferentes. Por meio da instauração de diálogo/confronto entre palavras, pode-se, inclusive, ironizar ou escarnecer o discurso outro, por meio da descrição que antecipa a palavra outra. Devido ao compartilhamento de contextos entrecruzados de palavras diferentes, essa variação serve a dois autores, pertence a dois discursos, o que insere essa modificação dentro do estilo pictórico de apropriação do discurso de outrem (VOLÓCHINOV, 2017).

Passo, a seguir, à variação do discurso direto que se insere dentro do estilo linear de apropriação do discurso de outrem.

2.3.1.3 Discurso direto retórico

Dentre as variantes do discurso direto que se amparam sob a forma linear de apropriação do discurso de outrem está a modificação retórica, nomeada, por Volóchinov (2017) de *discurso direto retórico*, que se caracteriza pelo uso de uma pergunta ou expressão retórica (do autor) no enunciado autoral e, para essa pergunta ou expressão retórica, há uma resposta da personagem (de outrem). Devido a essa característica do discurso direto retórico, há uma interação entre as diferentes vozes, o que coloca essa variante na fronteira entre a palavra autoral e a palavra de outrem, sendo que, no entanto, a palavra autoral prevalece em relação à palavra outra, já que é aquela que direciona a resposta desta.

Nesse tipo de modificação, o autor, quando da escrita, pode questionar algo e a fala da personagem (de outrem) aparece justamente como uma resposta para o questionamento do autor (VOLÓCHINOV, 2017). Devido a isso, Volóchinov afirma que esse tipo de apropriação do discurso de outrem está situado justamente na fronteira entre o discurso autoral e o discurso outro, um complementando o outro, um soando como se fosse a voz do outro. Sendo assim, aí se tem um quase falar pelo outro, pois, apesar de os dois falarem, a personagem [o outro] fala para complementar a pergunta ou expressão retórica anteriormente posta pelo autor e essa fala está claramente delimitada.

Passo à variante do discurso direto, também ancorado na variante linear, chamada de discurso substituído, por Volóchinov (2017).

2.3.1.4 Discurso direto substituído

Outra variante do discurso direto que se assemelha muito com a anterior e que se caracteriza justamente pela interação de vozes do autor e da personagem – do outro – é o discurso direto substituído. Para Volóchinov (2017), essa variação se caracteriza pelo processo de apropriação do discurso de outrem por um autor em um processo que, ao falar, é como se o autor o fizesse pela personagem (pelo outro), o discurso do autor é o próprio discurso da personagem (do outro). Ou seja, nas palavras de Volóchinov (2017, p. 287), “o autor se antecipa ao seu personagem [ao outro], fala aquilo que ele poderia ou deveria dizer, que convém à situação”.

Para o estudioso, é importante fazer ponderação sobre essa variante, na medida em que ela se assemelha muito ao discurso indireto livre. Para o autor, essa variante não seria a mesma coisa que o discurso indireto livre, na medida em que o discurso do autor, quando da variante substituída do discurso direto, deve ter a mesma direção entoativa do discurso da personagem, sem nenhuma interferência entoativa do discurso autoral sob o discurso da personagem (do outro). Isso ocorre justamente quando há uma relação de diálogo solidária entre a voz do autor e a voz da personagem (do outro), isso faz com que as vozes se confundam porque elas, de fato, pertencem aos dois (VOLÓCHINOV, 2017).

Apresentadas as modificações do discurso direto, passo ao discurso indireto com suas modificações.

2.3.2 O discurso indireto e suas modificações

Para Volóchinov (2017), o discurso indireto consiste na transmissão analítica do discurso de outrem e a análise desse discurso é inseparável da sua transmissão. Essa análise caracteriza, assim, um traço obrigatório de qualquer modificação do discurso indireto, podendo haver mudança apenas no que se refere ao grau de orientação dessa modificação. Ainda segundo o estudioso, essa tendência de apropriação do discurso de outrem, essencialmente analítica, se manifesta no fato de

que todos os elementos afetivo-emocionais do discurso direto, por serem expressos não no conteúdo, mas, sim, na forma do enunciado, quando transpostos para forma indireta, sofrerem mudanças. Quando dessa transposição, os elementos afetivo-emocionais são transferidos da forma do enunciado de outrem para o conteúdo do enunciado autoral e somente desse modo eles são introduzidos na construção indireta.

Como pode ser depreendido do que foi dito no parágrafo anterior, a forma indireta de apropriação do discurso de outrem é um processo que passa pela escuta avaliativa do discurso outro – compreensão responsiva ativa. Por meio desse processo, quando da transmissão do discurso outro na forma indireta, expressam-se tonalidades axiológicas de posicionamentos valorativos do autor. Ou seja, “A análise é a alma do discurso indireto” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 270). No que se refere a essas tendências analíticas do discurso indireto, segundo Volóchinov, pode-se distinguir duas tendências entre as modificações indiretas de apropriação do discurso de outrem: a primeira é nomeada pelo estudioso de *Analítica-objetual*; a segunda, de *Analítica-verbal*.

2.3.2.1 A modificação *Analítica-objetual* do discurso indireto

A primeira modificação do discurso indireto elencada por Volóchinov (2017), caracteriza-se pela transmissão de um enunciado de outrem a partir da posição semântica do falante outro, transmitindo, analiticamente, a composição objetual do enunciado outro. Nesse caso, para o estudioso, o sentido é desmembrado nos seus componentes semânticos e objetuais, ou seja, o foco se volta à forma do discurso outro, e a expressão da palavra outra se dá de forma objetificada, sem grandes interações do discurso outro com o discurso autoral.

Além do que foi dito no parágrafo anterior, Volóchinov acrescenta que essa tendência analítica-objetual percebe o enunciado outro no plano puramente temático, e tudo que não tenha significação temática, deixa de ser ouvido. Ou seja, as tonalidades avaliativas que se fazem presentes no enunciado por meio da entonação, dos gestos, do modo de dizer etc., deixam de ser ouvidas e, por isso, também deixam de ser transmitidas. Como consequência dessa não escuta sensível, ao indivíduo falante (sujeito enunciator), é relegada apenas uma posição semântica e, fora dessa posição, o enunciator não tem existência (VOLÓCHINOV, 2017).

Dado o fato de essa modificação se ater à concretude verbal do enunciado outro, ela é predominante em esferas discursivas de natureza cognitiva e/ou retórica, nas quais é necessário expor opiniões outras sobre determinado assunto, com respaldo em discursos outros, comparando-os, concordando ou discordando deles (VOLÓCHINOV, 2017). Nessas esferas apontadas, geralmente a palavra outra precisa ser transmitida em sua quase integridade material, o que faz com a mudança do discurso direto para o indireto se caracterize por usos de trechos declarativos introduzindo o discurso outro, tipo “o autor diz que...”, “Bakhtin defende que...”, “O estudioso argumenta que..”, etc. Desse modo, por manter uma distância nítida entre o discurso de outrem e o discurso autoral, quando da apropriação, essa modificação se enquadra dentro do modo linear de apropriação do discurso de outrem (VOLÓCHINOV, 2017). Ou seja, apesar de tomar o discurso de outrem analiticamente, essa forma tende a relatá-lo sem apresentar grandes mudanças na estrutura do discurso outro.

Passo, a seguir, à segunda modificação analítica do discurso indireto, apresentada por Volóchinov (2017).

2.3.2.2 A modificação *Analítica-verbal* do discurso indireto

A segunda modificação do discurso indireto, apontada por Volóchinov, é chamada, por ele, de *Analítica-verbal*. Nessa segunda modificação, diferentemente da primeira, transmite-se o discurso de outrem não como forma, mas, sim, como *expressão*, o que significa dizer que, quando se transmite o discurso de outrem, caracteriza-se o objeto do discurso e também o próprio falante, o que permite transmitir também o modo de falar, o estado de espírito etc., do falante outro. Nesse modo de transmitir o discurso de outrem, para além da simples transposição gramatical do discurso direto, tem um processo no qual o próprio enunciado outro é decomposto em camadas verbo-estilísticas (VOLÓCHINOV, 2017).

Sendo assim, nessa modificação analítico-verbal, a palavra e os modos de dizer do enunciador outro são introduzidos no discurso autoral de modo que o seu caráter específico, subjetivo e típico seja percebido com clareza, sendo, por isso, comum que as palavras de outrem sejam colocadas entre aspas, demonstrando a interação entre palavras de outrem e palavras autorais (VOLÓCHINOV, 2017). Ou seja, pela sua própria natureza, essa modificação permite que, ao

mesmo tempo em que pode aparecer palavras de outrem marcadas (entre aspas, por exemplo), tornando-as mais objetificadas em relação à palavra do autor, são introduzidas tonalidades autorais, como a ironia, humor, etc., que dão indícios fortes da penetração avaliativa da fala do enunciador-apropriador (VOLÓCHINOV, 2017).

Diante das características que aponto nos parágrafos anteriores, e ainda baseado em Volóchinov (2017), percebo que a personalidade (a subjetividade outra) ocorre como uma maneira subjetiva, uma maneira de pensar, o que, necessariamente, inclui uma avaliação autoral dela. Outrossim, ainda de acordo com Volóchinov (2017), essa variante do discurso indireto cria efeitos totalmente originais e pitorescos na transmissão do discurso de outrem, na medida que é também constituída das impressões do enunciador que se apropria do discurso de outrem. Essa modificação, assim, enquadra-se dentro do modo pictórico de apropriação do discurso outro.

Apresentada a segunda modificação, passo à terceira modificação discutida por Volóchinov.

2.3.2.3 A modificação *Impressionista* do discurso indireto

A terceira modificação do discurso indireto apresentada por Volóchinov é a *Impressionista*. De acordo com o estudioso, essa modificação se diferencia das demais por ser usada principalmente como um recurso para se apropriar do discurso interior de personagens (de outrem), transmitindo, assim, também seus pensamentos e seus sentimentos. É por sua função que, segundo Volóchinov (2017), essa modificação trata o discurso de outrem com muita liberdade.

Nessa forma de apropriação do discurso de outrem, a entonação afetiva do autor perpassa fácil e livremente o discurso outro, penetrando a estrutura instável do discurso outro interior. Por conta disso, percebe-se que o discurso é tomado, mas, junto a ele, há marcas fortíssimas da avaliação do autor-apropriador, o que situa essa forma em uma posição de meio termo entre a modificação *Analítica-objetual* e a modificação *Analítica-verbal* (VOLÓCHINOV, 2017). Tem-se, assim, mais uma variante do discurso indireto que se filia ao modo pictórico de apropriação do discurso de outrem, pois, por meio dela, o discurso autoral se faz fortemente presente na transmissão do discurso de outrem.

Essa modificação é muito comum na esfera literária, na medida em que, nela, pressupõe-se a onisciência, ou seja, aquele que narra o discurso interior de outrem, precisa conhecer esse discurso interior outro e isso só é possível na onisciência, típica do excedente de visão do autor, quando ele cria o seu herói (personagem/outro). De acordo com Volóchinov (2017), junto à palavra do outro apropriada e transmitida, pode-se ouvir a ironia do autor, o seu acento avaliativo, o seu ativismo que podem se manifestar no enunciado como um todo, desde a distribuição até a síntese do material.

Por fim, passo a variante indireta livre do discurso indireto.

2.3.2.4 O discurso indireto livre

O discurso indireto livre é discutido por Volóchinov (2017) como sendo uma forma de apropriação do discurso de outrem que se diferencia do discurso direto e do discurso indireto com suas variantes. No entanto, acredito que ele pode ser visto como uma modificação do discurso indireto, sendo que o discurso indireto livre representa o grau máximo do estilo pictórico; o grau máximo de apagamento das fronteiras entre o discurso de outrem e o discurso autoral. Esse meu posicionamento surge do que o próprio Volóchinov (2017) afirma, ao dizer que essa é uma tendência de percepção e recepção ativa do discurso de outrem no enunciado que se caracteriza por uma orientação específica e dinâmica da inter-relação entre o discurso autoral e o discurso de outrem.

No discurso indireto livre, tem-se o *eu* e o *outro* falando juntos, sem que se possa saber os limites do discurso outro no âmbito linguístico⁴¹, por isso, no enunciado se tem as ênfases do enunciado de outrem entrecruzadas com as ênfases do autor do enunciado, de acordo com Volóchinov (2017). Ou seja, é o processo discursivo por meio do qual se tem as ênfases de outrem e as ênfases do autor na mesma construção linguística sem marcas linguísticas distintivas (VOLÓCHINOV, 2017).

⁴¹ As fronteiras do discurso de outrem só podem ser percebidas pelo ouvinte se ele é conhecedor desse discurso de outrem. Volóchinov (2017) não discute esse processo de identificação do discurso de outrem pelo ouvinte. Para tratar dessa questão – que faz parte da análise desta pesquisa –, recorro a outros autores, como Autier-Revuz (2007), que trata da alusão.

Com essa variante supracitada, finalizo a apresentação das modificações do discurso indireto elencadas por Volóchinov (2017), quando da análise da apropriação do discurso de outrem no romance. Cabe ratificar que essas formas, bem como os modos discutidos anteriormente, não são tomadas como categoriais a serem aplicadas ao meu *corpus* de pesquisa, no entanto, elas servem de base para elaboração destas. A partir dessas categorias e a partir de uma escuta sensível dos meus dados, transponho a analítica sociológica – usada por Volóchinov (2017) – para este estudo.

Além da discussão das categorias postas por Volóchinov (2017), penso, para firmar a base que ampara esta pesquisa, ser necessário recorrer a outros estudos que também se detêm aos modos pelos quais os discursos outros se fazem presentes nos enunciados autorais. Passo, assim, à discussão da RDO, sobretudo no que se refere à noção de alusão, desenvolvida por Authier-Revuz.

2.4 A REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO OUTRO (RDO)

Os estudos de Authier-Revuz surgem, como a própria autora argumenta, em um campo que é firmado no heterogêneo, pois, para ela, há uma gama muito grande de objetos e questionamentos que guiam o estudo do discurso citado. Diante de toda essa pluralidade, para além do estudo do discurso citado, a autora opta por nomear o seu objeto de estudo com o termo Representação do Discurso Outro (RDO) porque, para ela, esse termo representa muito mais do que apenas uma mudança de nomeação; representa uma expansão no próprio objeto de estudo, pois essa mudança, segunda a autora, mais que o estudo do discurso citado, permite o estudo do discurso representado – este último podendo englobar também discursos antecipados (antecipação mostrada de palavras do outro) (AUTHIER-REVUZ, 2008).

Cabe, nesse ponto, fazer uma ressalva em relação ao estudo que a autora desenvolve sobre a RDO no que se refere à concepção social de linguagem. Authier-Revuz (1998; 2004; 2007; 2008) não desenvolve estudos da linguagem em perspectiva dialógica, considerando os fios ideológicos que são constitutivos do enunciado, o que não permite situar seus estudos dentro do campo dos estudos dialógicos da linguagem, embora a autora tenha uma das bases do seu estudo firmada na noção de dialogismo do Círculo. A autora está mais ligada a uma perspectiva de enunciação da tradição linguística proposta por Benveniste, com um apoio nos estudos do discurso de linha francesa – que consideram o inconsciente. A consideração do dialogismo figura para sua teoria

como uma forma de reconhecer que os discursos de outrem permeiam o enunciado, seja de forma mostrada, seja de forma constitutiva. Ao tomar esses estudos, todavia, não me filio epistemologicamente às teorias da enunciação e do discurso de vertente francesa; busco transpor a sua noção de alusão à perspectiva dialógica de estudos da linguagem, evidenciando efeitos ideológicos decorrentes desse processo linguístico de RDO.

Esclarecendo melhor essa diferença entre a perspectiva da apropriação do discurso de outrem, defendida por Volóchinov (2017) e demais estudiosos do Círculo, e essa perspectiva de representação do discurso outro, de Authier-Revuz, cabe distinguir que a ação de se apropriar, ligada à perspectiva do Círculo, pressupõe o movimento de tornar próprio o que é do outro, o que implica um processo dialógico de inter-relação entre discurso autoral e discurso de outrem com seus consequentes efeitos ideológicos de sentido; já a ação de representar, presente na perspectiva de Authier-Revuz, não toca necessariamente na inter-relação que os discursos estabelecem entre si, nem pressupõe o processo autoral de tornar o *discurso outro* próprio. Reconhecendo essa diferença significativa, neste texto, quero tomar um dos fenômenos discutidos por Authier-Revuz, a alusão, levá-lo ao plano dialógico-discursivo e, feito isso, discutir as inter-relações dialógicas entre o discurso autoral e o discurso de outrem que se estabelecem por meio dele. Feito esse esclarecimento a respeito dessa transposição que opero, volto à discussão dos aspectos da RDO.

Authier-Revuz (2004) fala das bases sobre as quais está firmada sua teoria de estudos dos discursos outros. A autora toma a noção de dialogismo do Círculo e, junto a ela, a noção de Outro da psicanálise para firmar suas bases para o estudo da heterogeneidade do enunciado e, dessa articulação, surge a base maior de sua teoria:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado por “outros discursos” [referência ao dialogismo] e pelo “discurso do Outro” [referência ao inconsciente da psicanálise]. O *outro* não é um *objeto* (exterior, *do qual* se fala), mas uma *condição* (constitutiva, *para* que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69, *grifos da autora*).

Com isso, a autora reconhece que no enunciado, embora em perspectiva mais linguística e psicanalítica do que propriamente dialógico-discursiva, já que a autora considera o inconsciente como um dos modos pelos quais a RDO surge no enunciado, diferentes vozes se fazem presentes. A partir desse reconhecimento, Authier-Revuz (2004), dentro de sua perspectiva, aponta as duas formas por meio das quais a heterogeneidade habita o enunciado para discussão: a heterogeneidade

mostrada e a heterogeneidade constitutiva. A heterogeneidade mostrada se caracteriza, para a autora, como sendo aquela que, por meio de formas linguísticas detectáveis, inscreve o *outro* no enunciado. Já a heterogeneidade constitutiva se refere à presença do *outro* de forma não marcada linguisticamente.

É interessante mencionar, como o faz a autora (2004), que a heterogeneidade constitutiva não é uma categoria oposta à heterogeneidade mostrada, pois, para ela, ambas são parte da mesma natureza dialógica (no sentido de presença de vozes) do enunciado. Para a autora, o que há é um contínuo que vai desde as formas marcadas linguisticamente até o ponto em que as marcas linguísticas do outro discurso estão completamente apagadas, podendo esse outro discurso nem ser percebido, ou seja, esse contínuo vai desde as formas direta e indireta de apropriação do outro discurso até a alusão.

No que se refere à classificação dessas formas de presença do outro no enunciado, Authier-Revuz as divide da seguinte forma: às formas marcadas correspondem as formas tradicionais de citação do discurso outro – discurso direto e discurso indireto com suas variações –, o discurso outro antecipado – aquele que é antecipado e inserido no discurso do enunciador – e o discurso que se volta para si mesmo – neste último caso, tem-se o que a autora chama de modalização autonímica, processo que se caracteriza como um comentário metaenunciativo que o enunciador faz sobre o seu próprio dizer durante a sua produção; já à forma não marcada corresponde a alusão. Expandindo a discussão dessas formas de presença da heterogeneidade nos parágrafos seguintes.

No seu modo de conceber as formas tradicionais de discurso, discurso direto e discurso indireto com variações, Authier-Revuz (2004, p. 12) afirma que no uso da forma indireta, o “locutor” se comporta como tradutor das palavras alheias, remetendo ao outro como sendo ele a fonte de sentido para as palavras “traduzidas”; já na forma direta, ainda segundo a autora, as palavras do outro ocupam explicitamente espaço no enunciado e o “locutor” figura como “simples ‘porta-voz’”, o que pressupõe que nesse processo o enunciador que usa o discurso do outro não imprime nenhuma nuance valorativa nova ao sentido já posto pelo outro. Como pode ser visto, a noção da autora sobre o discurso direto e o discurso indireto é diversa da visão posta por Volóchinov (2017), pois, como visto em subseções anteriores, de acordo com Volóchinov, em ambos os casos, pode haver penetração valorativa de posições ideológica do autor no discurso do outro.

Assim, cabe aqui uma observação a respeito da posição da autora sobre o discurso direto e o discurso indireto. Em uma perspectiva discursiva, as referidas formas de apropriação do discurso de outrem são vistas em dimensões muito mais complexas do que a posição tomada pela autora, pois, mesmo no caso do discurso direto, o enunciador nunca cede simplesmente o lugar ao *outro*. Nesses casos, há sempre uma interação dialógica entre o enunciador e o *outro* tomado à composição do seu enunciado, fazendo a palavra funcionar como uma ponte entre o *eu* e o *outro* (VOLÓCHINOV, 2017). Devido a isso, opto por, no que se refere à compreensão dessas formas posta por Authier-Revuz (2004), discurso direto e discurso indireto, não fazer uso delas, mantendo a compreensão posta por Volóchinov (2017).

No que se refere à segunda forma de RDO, antecipação de discursos, para a autora, esse processo se dá como uma forma reflexiva, avaliativa de possíveis discursos que podem surgir a partir do enunciado dito. Esse processo surge quando, por exemplo, na produção do enunciado o autor introduz trechos como “*você pode estar pensando que eu estou enganado, mas não estou...*”, “*sei que você está gritando de ódio por dentro, mas preciso falar*” etc. Penso que esse modo de representação do discurso *outro* é passível de acontecer nas produções dos alunos, no entanto, considero que a noção de antecipação de resposta proposta por Volóchinov (2017), considerada no nível discursivo, seja mais apropriada aos objetivos desta pesquisa, já que o objetivo dos estudos da autora são as formas de representação, não discutindo seus efeitos ideológicos na construção dos sentidos.

O discurso que se volta para si mesmo, modalização autonímica, terceira forma de representação das formas marcadas de presença do discurso *outro* no enunciado, caracteriza-se como um processo a partir do qual é inserido no enunciado um metaenunciado que se volta para sua própria construção (AUTHIER-REVUZ, 1998). É exemplo desse processo, metaenunciados como o seguinte: “*Meu objeto de pesquisa é social, por isso, uso a palavra “objeto” ressignificada, sem desconsiderar a dimensão social que meu objeto de pesquisa encena.*” Nesse caso, baseando-se na arquitetônica do pensamento do Círculo (BAKHTIN, 2010), o que se tem é um processo dialógico que evidencia os sentidos que se constituem na relação do *eu comigo mesmo* sem desconsiderar o *outro*. Assim, é preciso ver esse processo como sendo mais que uma forma de representar a heterogeneidade enunciativa; é preciso o ver como sendo um processo dialógico que coopera para a construção de sentidos no universo amplo de diálogo e/ou conflito entre vozes.

Já a alusão, forma não marcada de presença do outro no enunciado, de acordo com Authier-Revuz (2007), caracteriza-se como um modo de fazer despertar a ideia de uma pessoa por meio de palavras, sem fazer menção do *outro* no enunciado. Desse modo, a alusão se caracteriza como um processo de heterogeneidade constitutiva, pois as marcas linguísticas que indiciam o discurso outro são apagadas e, sua percepção, fica a cargo da mobilização de outros tipos de conhecimento do interlocutor, que não o linguístico. Nas palavras da Authier-Revuz (2007, p.12), “o enunciador joga com a possibilidade de fazer ressoar [...] palavras de outros dizeres, suscitando, através de sua voz, a música de uma outra voz”.

Devido a isso, quando do uso da alusão, o enunciador assume o risco do fracasso na percepção por parte do interlocutor, tendo em vista que sua identificação fica completamente a cargo da identificação deste (AUTHIER-REVUZ, 2007, p. 22). No entanto, não é a identificação, ou não, da representação do discurso outro o mais importante para a construção do sentido, pois é preciso compreender, mais que isso. É preciso compreender como a presença desse discurso outro aludido, e sua percepção pelo outro, trabalha dialogicamente, em relações de diálogo e/ou de tensão, para a construção dos sentidos. Esse processo só pode se dar por meio de uma compreensão responsiva ativa que, reconhecendo a presença aludida do discurso outro, estabelece e reconstrói as relações dialógicas que ele encena para, assim, construir sentidos de forma responsável.

O gesto de reconstrução de relações dialógicas através do reconhecimento do discurso outro aludido caracteriza uma expansão da noção de alusão tratada por Authier-Revuz (2007), levando a sua compreensão ao nível dialógico-discursivo. Assim, pensando dialogicamente, uma maneira de tentar superar esse risco da alusão é ter uma visão que extrapola o linguístico, observando o contexto social imediato e o contexto social mais amplo. Tomo esse modo ideológico de ver a alusão como base para pensar as categorias desta pesquisa e, assim, analisar alguns discursos que se fazem presentes de forma aludida – necessários à compreensão de sentidos – nos enunciados dos meus sujeitos de pesquisa/alunos.

Passo, assim, aos aspectos metodológicos desta pesquisa.

3 DIALOGANDO SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA: BASES E ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM

O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideia e práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar.

(Alarcão)

Nesta seção deste texto, trago à discussão aspectos referentes às bases e aos aspectos metodológicos que embasam esta pesquisa. Como já deve ter ficado evidenciado até este ponto do texto, pelas discussões que foram postas anteriormente, esta pesquisa, por investigar práticas discursivas de sujeitos socialmente situados, vincula-se às ciências sociais e humanas, situando-se especificamente no campo de LA. Dada a sua natureza social – o que pressupõe dinamicidade e complexidade do objeto de estudo –, esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa dos dados e, assim, por meio da autorreflexão, busco compreender significados discursivos, socialmente situados, decorrentes dos processos de apropriação do discurso de outrem.

Assim sendo, nas subseções seguintes, discuto aspectos referentes à abordagem qualitativa de dados, relacionando esses aspectos aos objetivos desta pesquisa. Feito isso, discuto como a autorreflexão, abordagem metodológica que se enquadra dentro do conjunto de metodologias contemporâneas que compõem práticas de pesquisa em LA, possibilita a análise da apropriação do discurso de outrem no contexto de pesquisa em estudo, discutindo também os ganhos decorrentes dessa abordagem. Por fim, descrevo aspectos referentes às práticas discursivas em estudo: contexto de pesquisa, sujeitos envolvidos, métodos de coleta de materiais, critério de seleção de dados e procedimentos de análise.

3.1 A PERSPECTIVA QUALITATIVA DE PESQUISA E A LA

Para discutir a perspectiva qualitativa de pesquisa, neste momento, recorro aos estudos de André (2012), que se detém à etnografia em contexto escolar, tipo de pesquisa que está amparado

no paradigma qualitativo e, por isso, a autora o toma como parte de sua discussão. Apesar de estar voltada para o contexto escolar, nesse texto, a autora, visando sistematizar conhecimentos por ela produzidos em sua trajetória acadêmico-profissional, revê dados coletados, organizando-os, ampliando sua perspectiva e aprofundando suas concepções, toca em questões centrais para as pesquisas que se alinham ao paradigma qualitativo de pesquisa.

Segundo a estudiosa, a perspectiva qualitativa tem suas raízes firmadas no início do século XIX, momento histórico no qual ganham destaques e relevância questionamentos no sentido de contestar a validade dos métodos das ciências físicas e naturais para a realização de pesquisas da área das ciências humanas e sociais. Nessa linha de raciocínio, segundo André (2012), as primeiras indagações se baseavam no entendimento de os fenômenos humanos e sociais seriam muito complexos e dinâmicos, o que os tornariam não enquadráveis em leis gerais. Além disso, ainda segundo a autora, dentro do mesmo raciocínio, quando se empreende um estudo dentro desses contextos das ciências da sociedade, o objetivo é justamente entender uma situação particular e não uma generalização. É com base nessa problemática que André (2012) argumenta que a investigação de problemas sociais se baseie em uma metodologia hermenêutica, que se preocupe com a compreensão dos sentidos em um contexto único e específico.

Para a autora ainda, houve outros questionamentos nesse sentido. Segundo André (2012), esse percurso de constituição de uma metodologia das ciências humanas e sociais se seguiu com a argumentação de que o objetivo das ciências sociais é a compreensão e seria justamente esse aspecto que diferenciaria estas das ciências físicas e naturais. Nessa perspectiva, o foco da investigação deveria estar centrado na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações (ANDRÉ, 2012). Para a autora, nesse mesmo momento histórico-social, também há um movimento de crítica à concepção positivista de ciência que deu base ao embate entre quantitativo e qualitativo que se prolongou até a década de 1980.

A nova perspectiva de ciência que começa a se configurar busca “a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 2012, p. 17). Esses são os princípios sobre os quais se apoiou o surgimento da nova perspectiva de ciência, a perspectiva qualitativa. Sendo assim, nesse modo de fazer pesquisa social, defende-se uma visão holística dos fenômenos, isto é, uma perspectiva que leve

em consideração todos os componentes de uma dada situação em suas interações dinâmicas, complexas e recíprocas.

É mister lembrar mais uma vez que, mesmo diante da consolidação da perspectiva qualitativa de pesquisa nas ciências sociais, o embate com a perspectiva quantitativa não cessou. E, por isso, em vários campos de estudos das ciências sociais e humanas, ele permanece, permitindo que seja possível a realização de estudos sob os dois vieses metodológicos, ou seja, tanto pelo viés empiristas, quanto pelo viés interpretativista. Na área da LA não foi diferente, pois, de muitas formas, esse confronto se fez presente (e ainda se faz sobretudo por meio de alguns discursos correntes sobre a área) ao longo de sua história de constituição.

Acredito que, para fins de evidenciação de como o embate entre o paradigma empirista e o paradigma interpretativista se dá no âmbito LA, cabe mencionar a discussão, já um tanto envelhecida, da diferença entre aplicação da linguística e LA. Para Moita Lopes (2006), a LA, quando do seu surgimento, figurava unicamente como uma área do conhecimento que lidava com aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas estrangeiras. Após esse momento, ainda de acordo com o autor, a área passa a congrega teorias, de forma interdisciplinar (ou transdisciplinar para alguns), mesmo ainda tendo as teorias linguísticas como principal base, tendo em vista a complexidade que está envolvida no contexto de sala de aula. Por fim, o autor nos diz que, a partir da expansão do contexto de estudo da área, há a instituição de uma nova LA, caracterizada de forma indisciplinar, preocupada com questões além da sala de aula. Esse processo de mudança, conforme acrescenta Moita Lopes (2011, p. 11), foi influenciado pelos diversos discursos que dizem sobre condições sócio-históricas específicas e se caracteriza por confrontos entre posturas diferentes ao longo de toda a trajetória de mudança e consolidação da área. Dentre esses discursos geradores de mudança – e também de resistência a ela –, está o embate entre qualitativo e quantitativo, entre o científico ou pseudocientífico⁴². Feita essa menção volto à discussão dos aspectos da perspectiva qualitativa.

A respeito da questão do qualitativo *versus* quantitativo, Bortoni-Ricardo (2008), por exemplo, detendo-se especificamente ao contexto da pesquisa em sala de aula, defende que a pesquisa em sala de aula, mesmo se inserindo no campo da pesquisa social, pode ser construída

⁴² Para uma leitura mais aprofundada sobre a questão, recomendo a leitura na íntegra das obras citadas de Moita Lopes (2006; 2011).

tanto a partir de um paradigma quantitativo quanto a partir de um paradigma qualitativo: enquanto na perspectiva quantitativa se privilegia a razão analítica, por meio da qual busca explicações das leis para os diferentes fenômenos por meio de relações lineares entre seus diferentes aspectos, na perspectiva qualitativa, parte-se do pressuposto de que a razão dialética se sobressai a analítica e, assim, esta busca a interpretação dos significados culturais.

No entanto, em um posicionamento que difere de Bortoni-Ricardo (2008), Triviños (1987), bem como André (2012), defendem que o quantitativo e o qualitativo dizem respeito ao tratamento de dados de pesquisa, não sendo um oposto ao outro, ou um excludente do outro. De acordo com Triviños (1987), qualquer pesquisa pode ser quantitativa ou qualitativa ao mesmo tempo. O que significa dizer que uma pesquisa que visa apenas mensurar dados estatísticos é passível de uma análise qualitativa, a partir da consideração de diferentes fatores sociais relacionados eles. De igual modo, uma pesquisa de natureza qualitativa pode firmar suas bases em dados estatísticos, sem que, com isso, deixe de ser qualitativa.

A visão de André (2012) se alinha à de Triviños, na medida em que para ela não é apenas o uso de dados estatísticos que define o caráter quantitativo ou qualitativo da pesquisa, sendo assim, a autora opta por usar os termos para designar o tipo de dado obtido, sem que o uso de números elimine a possibilidade de tratamento qualitativo. Nesse uso do termo qualitativo para referir ao tratamento de dados ao invés de referir ao tipo de pesquisa, André difere de Triviños. Triviños (1987) reconhece que muitos autores acreditam ser o termo pesquisa qualitativa muito genérico, no entanto, mesmo diante desse reconhecimento, opta por usar o termo pesquisa qualitativa. Penso, todavia, que isso não difere em essência o entendimento dos dois autores.

No que se refere às características da perspectiva qualitativa em pesquisas de educação, André (2012) elenca um conjunto delas. Para a autora, o tratamento qualitativo de dados em educação se caracteriza pela busca de compreensão de processos, e não produtos, educativos. Nesse posicionamento da autora, o pesquisador pode fazer uso de técnicas associadas à etnografia, com observações participante, entrevistas etc., permitindo que o pesquisador tenha um certo grau de interação com a situação pesquisada, afetando-a e por ela sendo afetado. Dada essa interação do pesquisador com a situação, para a autora, o pesquisador assume papel importante na coleta de dados. Nesse tipo de tratamento de dados há, portanto, uma preocupação com os significados socialmente situados, por isso, a descrição e a indução têm papéis importantíssimos (André, 2012). Por fim, André (2012) afirma que esse tipo de pesquisa é caracterizado sobretudo pela possibilidade

de que o foco de pesquisa, técnicas de coletas de dados, fundamentos teóricos etc., sejam repensados. Nesse tipo de pesquisa, a partir da observação do objeto em seu contexto, o pesquisador pode redimensionar ou redirecionar sua investigação, a fim de atender demandas surgidas a partir do que os dados mostram ou evidenciam.

É interessante notar que, apesar de André (2012) defender que em uma pesquisa que se alinhe a uma perspectiva qualitativa de tratamento de dados pode haver uso de técnicas e procedimentos que normalmente são associados a uma perspectiva quantitativa, não há nenhum indício de procedimento ou técnica quantitativos dentre as características que a autora aponta como sendo típicos do tratamento qualitativo de dados. Dada a argumentação da autora no que se refere a essa possibilidade, talvez fosse necessário que ela mostrasse, no âmbito das características de tratamento de dados qualitativos, a quantificação e a compreensão de sentidos aliadas.

Apesar do questionamento posto no parágrafo anterior, nesta pesquisa, adoto essa noção de tratamento qualitativo de dados, visto que ela dá base à investigação dos processos de apropriação dos discursos de outrem, na medida em que me permite observar essas práticas discursivas de maneira socialmente situada, considerando os sujeitos sociais envolvidos nelas, bem como as vozes sociais que estão em jogo na construção dos seus sentidos, permitindo ainda que eu, professor-pesquisador, seja sujeito envolvido nessas práticas em estudo. Penso que considerar essas dimensões constitutivas da prática social é indispensável para a produção de conhecimento de forma dialógica e, portanto, responsável, na medida em que, nas palavras de Bakhtin (2017, p. 66),

O sujeito [bem como suas práticas discursivas] como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”

Assim sendo, se o sujeito não pode ser estudado como coisa, suas práticas discursivas, que são o meio pelo qual o sujeito se mostra como ser-evento, também não podem. É preciso considerar essas práticas em suas relações dialógicas com o ambiente social tanto imediato quanto amplo. Assim, procedo nesta pesquisa.

Posto o entendimento de tratamento qualitativo de dados adotado para esta pesquisa, passo, a seguir, antes de adentrar à descrição dos aspectos metodológicos desta pesquisa, à discussão dos aspectos da autorreflexão, amparada dentro do tratamento qualitativo de dados.

3.2 A AUTORREFLEXÃO COMO MEIO À COMPREENSÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS ESCOLARES

Antes de discutir os aspectos da autorreflexão, cabe pontuar qual o posicionamento assumido dentro da área da LA, neste trabalho de pesquisa. Embora este trabalho se detenha a problematizações de fenômenos discursivos surgidos no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas – questões presentes nas primeira e segunda vertentes da LA de que fala Moita Lopes (2006; 2011), mencionadas na subseção anterior –, adoto, aqui, uma perspectiva indisciplinar de LA (MOITA LOPES, 2011). Essa opção se justifica na medida em que, concordando com o posicionamento de Zozzoli (2016), que se apoia nas ideias de Bourdieu (1994), em estudo que visa argumentar em favor da necessidade de introduzir o diálogo social na sala de aula, acredito na necessidade de levar as práticas sociais para a sala de aula, sem qualquer imposição de modelos disciplinares homogeneizantes.

É baseado nesse entendimento que adoto uma perspectiva indisciplinar de LA para este estudo. A opção por essa perspectiva se justifica na medida em que meu objetivo é criar inteligibilidade sobre práticas discursivas do contexto da educação profissional, ao invés de mensurar ou propor regras gerais sobre esse contexto. Outrossim, esse posicionamento epistemológico de LA se alinha ao pensamento de Bakhtin (2011a [1970/71], p. 372), quando o autor aponta a cooperação entre áreas como uma maneira de romper com as fronteiras disciplinares, para a compreensão de práticas sociais, como pontuado anteriormente.

Considerando o posicionamento indisciplinar de LA assumido, considerando ainda a abordagem qualitativa de dados e baseado em estudos como o de Alarcão (2011), Pimenta (2006) e Mattos (2002), nesta pesquisa, proponho tomar a autorreflexão como forma de investigação. Baseado sobretudo nas autoras supracitadas, compreendo que a autorreflexão em contexto escolar se caracteriza como um processo de análise de práticas sociais-escolares nas quais o sujeito professor-pesquisador é sujeito envolvido na prática em estudo, sendo que esse processo de reflexão sobre a prática se efetua em um momento temporal posterior ao do acontecimento das práticas sociais-escolares. Essa escolha surge da necessidade de encontrar um caminho metodológico que permita analisar os processos de apropriação do discurso de outrem em enunciados escritos em língua inglesa surgidos no âmbito de práticas didáticas de ensino de língua inglesa nas quais assumi o papel de professor, mas que só foram tomados como objeto deste estudo

em momento posterior ao da execução das aulas. Sendo assim, nesta subseção, detenho-me aos aspectos da autorreflexão, demonstrando as bases desse caminho metodológico.

Em um primeiro momento, cabe fazer uma ressalva/distinção, baseado em Alarcão (2011). Quando do planejamento e desenvolvimento das aulas de língua inglesa na instituição de ensino onde sou professor, assumi, em um primeiro momento, uma perspectiva social de linguagem que, para a execução das práticas didáticas planejadas, exigiu a adoção de uma postura autorreflexiva. Assim, no processo de ensino e de aprendizagem, as decisões foram sendo tomadas a partir da consideração das opiniões dos sujeitos envolvidos no processo, os alunos, bem como a partir das minhas reflexões sobre as ações executadas, na consideração da situação social restrita e mais ampla. Diante disso, a minha prática docente caracteriza a pesquisa-ação, na medida em que as práticas se caracterizavam e se davam apoiadas em um ciclo que envolvia o planejamento, a execução, a observação e a reflexão, o que, para Alarcão (2011), caracteriza a pesquisa-ação.

No entanto, não é esse processo de reflexão na ação que tomo como objeto de estudo. Nesta pesquisa, tomo práticas discursivas presentes nesse processo, os processos de apropriação do discurso de outrem, sendo eles analisados em momento temporal posterior ao da execução das aulas – o que caracteriza um deslocamento cronotópico (BAKHTIN, 2018) –, constituindo uma reflexão sobre a ação (ALARCÃO, 2011). Desse modo, baseado em Alarcão (2011, p. 54), é preciso fazer a seguinte distinção: como professor, houve reflexão na ação (pesquisa-ação), aquela que acompanha o desenvolvimento e o curso da ação, no entanto, como pesquisador, o que houve foi a reflexão sobre a ação, aquela que “[...] pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente” (ALARCÃO, 2011, p. 54).

A distinção posta no parágrafo anterior surge na discussão de Alarcão (2011), sobre os problemas postos para a educação frente à emergência da chamada era da informação. No referido estudo, a autora (2011) propõe discutir a noção de professor, escola e alunos reflexivos como base para a resolução desses problemas e de outros típicos do espaço escolar. Para a autora (2011, p. 34), no contexto da sala de aula, é preciso assumir posturas críticas e, também, fomentar o desenvolvimento dessas posturas nos demais sujeitos que fazem parte da escola. Esse desenvolvimento de um espírito crítico, caracteriza-se, segundo a mesma autora (2011), como o processo pelo qual se cria condições para que os sujeitos assumam posturas reativas diante de situações-problemas novas. Assim, os sujeitos seriam capazes de agir ativamente, refletindo,

analisando, interpretando e construindo possibilidades de agir adequadas ao contexto nos quais estão inseridos.

No que se refere ao modo pelo qual o desenvolvimento dessa postura crítica se dá, Alarcão (2011, p. 34) defende que ele “faz-se no diálogo, no confronto de ideias e práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar”. Sendo assim, esse confronto pautado no diálogo e na escuta do outro e de si é condição para se pensar a noção de professor reflexivo e, por extensão, também o é para pensar o movimento analítico do professor-pesquisador que se propõe a refletir sobre práticas sociais das quais ele sujeito envolvido. Desse entendimento, surge a base da noção de professor reflexivo de Alarcão (2011, p. 44): “A noção de professor reflexivo baseia-se na capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Assim, a partir da prática de professores reflexivos como os apontados por Alarcão (2011), têm surgido pesquisas de professores-pesquisadores que buscam, por meio da reflexão sobre suas próprias práticas de ensino, compreender práticas discursivas, sobretudo no âmbito da LA. Mattos (2002), por exemplo, aponta que a autorreflexão tem sido usada na formação continuada do professor de língua estrangeira⁴³, na medida em que, por meio da reflexão sobre a prática (pesquisas autorreflexivas) o professor compreende melhor questões do seu ambiente de trabalho e, assim, desenvolve práticas de ensino mais significativas. Diante disso, acrescenta Mattos (2002, p. 121), atividades nas quais os professores refletem sobre seu próprio trabalho sem ter necessariamente a supervisão de outrem têm se tornado formas de investigação que perpassam a formação continuada de professores de línguas estrangeiras. Nesse tipo de pesquisa, Mattos (2002, p. 122) aponta que os “professores devem coletar dados das próprias aulas por eles ministradas para, assim, examiná-las e, por fim, usar os resultados obtidos como uma base crítica para redirecionar suas práticas de ensino”.

É desse movimento autorreflexivo de coletar materiais e deles constituir *corpus* de análise para fins de compreensão que surge esta minha pesquisa, visto que, adotando a posição de Volóchinov (2017) de que os processos de apropriação do discurso de outrem interferem na constituição e no sentido do enunciado como um todo, a compreensão desses processos dá indícios

⁴³ Embora a autora se refira unicamente a professores de língua estrangeira, a autorreflexão tem sido usada comumente, no âmbito da LA, em trabalhos de professores de línguas de modo geral.

de como os enunciados dos alunos da disciplina de língua inglesa são construídos. A partir dos resultados encontrados é possível repensar a própria prática de ensino de língua inglesa, atentando para as necessidades que se evidenciarem a partir da compreensão das práticas discursivas. Sendo assim, concordo com a afirmação de Mattos (2002, p. 121) ao defender que “o professor necessita de refletir sobre a sua prática, relacionando novas informações e ideias ao seu conhecimento anterior e às suas preocupações profissionais”.

É preciso pontuar aqui que há algumas críticas tecidas a esta noção de autorreflexão na prática docente, sobretudo no que se refere à banalização do uso da denominação professor reflexivo. Pimenta (2006) tece críticas à banalização da noção de professor reflexivo, todavia, mais que isso, tece também críticas à noção de reflexão na prática, autorreflexão – proposta originalmente por Schör. Para a autora (2006), após a criação da teoria do professor reflexivo por Schör, seguiu-se uma rápida disseminação dessa teoria, o que fez com que a noção fosse tomada para a reflexões de qualquer natureza ou até mesmo para designar qualquer prática docente, partindo da máxima de que o humano é um ser reflexivo por natureza e, sendo o professor um ser humano, ele seria naturalmente um ser reflexivo. A autora adverte que na noção de professor reflexivo criada é mais que isso, pois há um modo de formação específica em discussão, aquela que encontra na prática a base para o desenvolvimento de saberes necessários à atuação profissional. Assim, continua Pimenta (2006), se na prática do professor não há esse movimento de se voltar para a prática para, a partir dela, buscar soluções ou explicações para problemas reais do contexto no qual o professor está inserido, não se tem autorreflexão.

No que se refere às críticas à teoria, se servindo de estudos de outros estudiosos, Pimenta (2006) defende que à noção de professor reflexivo subjaz alguns equívocos que precisam ser sanados para que haja contribuição da perspectiva da autorreflexão para o desenvolvimento de saberes. O primeiro problema que a autora pontua na teoria é o fato de a noção estar muito atrelada ao caráter individual da reflexão, sem a consideração do social que é inerente às práticas de ensino e, conseqüentemente, à compreensão dos problemas da sala de aula. Além disso, Pimenta (2006) argumenta que a teoria da autorreflexão está muito voltada para prática, esquecendo a função da teoria na compreensão e na tomada de decisões frente aos dados da prática. Por fim, a autora (2006) ainda argumenta que é comum que a autorreflexão surja como um meio de análise isolada de problemas do contexto escolar, sem considerar os diferentes agentes sociais envolvidos nesse processo.

Diante dessas críticas, Pimenta (2006) propõe que os problemas encontrados na teoria podem ser superados por meio da observação do social ao invés do individual; pela consideração da teoria na prática; pela instauração da cultura de autorreflexão nas práticas escolares cotidianas por meio, por exemplo, de parcerias com universidades; e pela consideração dos diferentes sujeitos e instâncias sociais envolvidos no processo de aprendizagem. Considerando as propostas de reformulação da teoria da autorreflexão supracitada, a autora (2006, p. 43), assim, reconhece que a perspectiva pode trazer significativas contribuições para a formação do professor por meio do olhar à prática, pois, nas palavras da autora, a autorreflexão “assinala que o professor pode produzir conhecimentos a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com suporte da teoria”.

Desse modo, evidencia-se que a autorreflexão sobre a prática docente pode figurar como uma metodologia de pesquisa apropriada para a compreensão de questões da sala de aula. Para reforçar essa afirmação, trago, por fim, a fala de Alarcão, para quem

A experiência profissional, se sobre ela se refletir e conceptualizar, tem um enorme valor formativo. Aceita-se também que a compreensão da realidade, elemento que constitui o cerne da aprendizagem, é produto dos sujeitos enquanto observadores participantes implicados” (ALARCÃO, 2011 p. 51).

À vista de tudo que foi posto nesta subseção, adoto a autorreflexão como caminho metodológico, amparado na abordagem qualitativa de tratamento de dados, buscando compreender a apropriação do discurso de outrem. Feita esta discussão sobre a perspectiva de tratamento de dados bem como sobre o caminho metodológico de pesquisa adoto, passo a apresentação do contexto de pesquisa.

3.3 CONTEXTO DE PESQUISA

Esta pesquisa toma corpo a partir do contexto da educação básica, técnica e tecnológica federal, seguimento da educação no qual atuo como professor de língua inglesa. Sou professor em um *campus* localizado no sertão do estado de Alagoas e nele são ofertados cursos de formação técnica em nível médio e, também, em nível superior. No referido *campus*, sou professor de três cursos técnicos integrados ao ensino médio: o curso técnico em Agroecologia, o curso técnico em

Agroindústria e o curso técnico em Alimentos – este último na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao ingressar na rede federal de ensino, no ano de 2018, deparei-me com uma realidade completamente nova, pois, até então, não tinha tido nenhuma experiência docente nesse segmento e modalidade de ensino. Minhas experiências até aquele momento se restringiam à educação fundamental, à educação superior e a cursos de idiomas⁴⁴. Dessa forma, foi necessário me adaptar à “nova” forma de organização do ensino de língua inglesa na educação básica, técnica e tecnológica da rede federal de ensino, ofertada por intermédio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Dentre as novidades encontradas na educação profissional, estava a existência de ementas para cada disciplina, tal qual ocorre no ensino superior, previstas no Projeto de Curso⁴⁵. Nessas ementas, são expostos os objetivos pretendidos pela disciplina, além de cargas horárias, conteúdos programáticos, metodologias aplicáveis de ensino e de avaliação, recursos didáticos necessários e bibliografias recomendadas. Apesar especificamente dos objetivos pretendidos pelas disciplinas em cada ano do curso, cabe mencionar que os objetivos em sua maioria giram em torno do reconhecimento e identificação de elementos da língua em estudo – demonstro isso mais à frente no texto, a partir de ementa do quarto ano do curso de Agroindústria, série cursada pelos meus sujeitos de pesquisa (vide o anexo A – ementa do quarto ano de do curso técnico em Agroindústria).

Na instituição onde ministro aulas, os cursos integrados ao ensino médio têm duração de quatro anos e a disciplina de língua inglesa é parte da grade do segundo, terceiro e quarto anos⁴⁶; o curso na modalidade EJA está organizado em módulos, seis no total, e a disciplina é parte da

⁴⁴ Como já mencionado na introdução deste texto, também atuei como bolsista no ensino médio por meio do PIBID, mas, nesse caso, eu estava sempre acompanhado pelo professor da disciplina.

⁴⁵ Dado o tamanho do Projeto de Curso (174 páginas), não o anexei a este texto. No entanto, o Projeto de Curso Técnico em Nível Médio Integrado em Agroindústria pode ser acessado em: https://www2.ifal.edu.br/campus/site/campus_piranhas/ensino-1/educacao-basica-1/agroindustria/ppc-tecnico-nivel-medio-integrado-em-agroindustria-cpiranhas.pdf/view. Acesso em: 01 de abr. de 2020.

⁴⁶ No ano de 2019, ocorreu a reformulação de todos os cursos de ensino médio integrado ao técnico do instituto federal no qual eu ministro aulas, assim, a partir de fevereiro de 2020, os cursos passaram a ter apenas três anos de duração e a disciplina de língua inglesa sofreu uma perda de carga horária, passando a ter apenas duas horas-aulas semanais no segundo ano e outras duas horas-aulas semanais no terceiro.

grade do quinto e do sexto módulos⁴⁷. No caso específico desta pesquisa, opto por usar materiais coletados nas aulas com alunos do quarto ano de um dos cursos técnicos integrados da instituição, devido ao fato de serem esses os alunos que, geralmente, têm uma maior familiaridade com a língua, tendo em vista que analiso enunciados produzidos na língua outra-estrangeira. Não uso dados do curso de Agroecologia porque, especificamente no ano letivo de dois mil e dezoito, não ministrei aulas nos quartos anos deste curso. Em adição a isso, quando da decisão de usar dados dessa turma para fins de análise nesta pesquisa, os alunos do curso de agroindústria se mostraram dispostos a conceder autorização para uso dos materiais coletados em aulas das quais eles fizeram parte⁴⁸. Isso posto, a partir de agora, detenho-me à descrição do contexto específico desse grupo de alunos.

No que se refere à ementa de Língua Inglesa da turma de quarto ano de Agroindústria, os objetivos, como já mencionado anteriormente, detinham-se à identificação e ao reconhecimento de elementos da comunicação na língua outra-estrangeira, como pode ser visto abaixo⁴⁹:

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

Esses objetivos da ementa da disciplina me incomodaram significativamente, tendo em vista que compreendo que as práticas de ensino de língua devem se amparar numa perspectiva social de linguagem, na qual, para além de identificar elementos constitutivos da língua deve-se construir sentidos a partir da consideração dos fios dialógicos/ideológicos que constituem os enunciados da interação discursiva. Diante disso, e acreditando que o estudo de uma língua outra-estrangeira extrapola a identificação e o reconhecimento de elementos da língua, debruçei-me a pensar em formas de organizar as minhas aulas em uma perspectiva dialógica sem que, com isso,

⁴⁷ O curso médio integrado ao médio na modalidade EJA também sofreu mudança com a reformulação, a partir de fevereiro de 2020, o curso passou a ser dividido por ano e não mais em módulos, mas a carga horária de língua inglesa permaneceu a mesma, localizada no terceiro ano.

⁴⁸ Expando a discussão dos critérios de escolha dos sujeitos de pesquisa na subseção seguinte, que trata dos sujeitos de pesquisa.

⁴⁹ A ementa completa pode ser vista no anexo A.

abandonasse os conteúdos proposto. Após esse processo de reflexão, propus-me a desenvolver práticas de ensino de língua inglesa a partir de temas problematizadores, sem esquecer o conteúdo gramatical previsto para a disciplina, rompendo com a visão estruturalista – em sentido amplo – de língua da ementa.

No processo de ensino e aprendizagem, as ações foram sendo pensadas e repensadas a partir da constante reflexão sobre as ações executadas (ALARCÃO, 2011). Como minhas práticas eram uma proposta de trabalho que extrapolava os objetivos da ementa, ter dados sobre esse processo seria de extrema importância para repensar a minha prática e, com isso, ir redefinindo os rumos a serem tomados, caso as atividades propostas não propiciassem espaços de produção de sentidos na língua outra-estrangeira. Assim, embora nesse momento ainda não tivesse objetivo de estudar os processos de apropriação do discurso de outrem decorrentes dessas práticas, resolvi coletar materiais de diferentes formas: por meio de conversas-entrevistas abertas, por meio de gravação de aulas, por meio de diários autorreflexivos e por meio da coleta de produções dos alunos.

Desse processo de ensino e aprendizagem da língua outra-estrangeira proposto, surgiram trabalhos de produção textual dos alunos que, em um primeiro momento – primeiro bimestre letivo de 2018 –, tinham como temática *Inequalities between men and women*, proposto por mim; em um segundo momento – segundo bimestre letivo de 2018 –, a temática escolhida (dessa vez por eles) foi *Prejudice and discrimination*. No primeiro bimestre letivo, foi realizada uma série de atividades de leitura e produção de texto⁵⁰ sobre a desigualdade entre homens e mulheres e, no âmbito da gramática, trabalhou-se o *reported speech*. No segundo bimestre também foi realizada uma série de atividades de leitura e produção de textos sobre o preconceito e a discriminação na vida das pessoas e, aliado a isso, na parte gramatical, foram estudadas as *conditional clauses*. Nos dois casos, o objetivo final era a produção, em língua inglesa, de enunciados sobre as temáticas, sendo essas produções objetos de avaliação bimestral.

De posse de todo o material coletado nas minhas aulas, comecei a observar os processos de apropriação do discurso de outrem presentes nas produções de alunos e notei que eles continham vozes que constituíram as práticas de ensino de língua inglesa das quais eles e eu fazíamos parte. Nesses escritos as vozes de outrem, de modos diversos, na inter-relação com as vozes autorais, construía sentido específicos. Assim, decorrente da reflexão sobre a ação (ALARCÃO, 2011),

⁵⁰ Essas etapas do processo são descritas nas subseções 3.5.1 e 3.5.2.

tomei esses processos de apropriação do discurso de outrem como objeto para esta pesquisa, considerando-os nas relações que eles estabelecem com o todo do processo de ensino e de aprendizagem.

Posto o contexto no qual esta pesquisa surge, para dar seguimento a descrição dos aspectos metodológicos desta pesquisa, passo à descrição dos sujeitos de pesquisa.

3.4 SUJEITOS DE PESQUISA

Como já foi dito nas subseções anteriores, esta é uma pesquisa autorreflexiva sobre a apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados em língua inglesa de alunos de um quarto ano de um curso técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio. Assim, objetivando dar subsídios para a análise proposta, bem como para sua compreensão, passo à descrição dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa a partir do qual surgiram as informações que servem de base à constituição do *corpus* desta pesquisa.

Por essa pesquisa ser uma autorreflexão, eu (professor) sou sujeito participante do processo de ensino e aprendizagem da língua outra-estrangeira. Devido a isso, é importante ressaltar que as decisões por mim tomadas, sobretudo no que se refere à escolha de temas problematizadores e de textos, são relevantes na medida em que os escritos dos alunos surgem como respostas ativas a minha prática e, como tal, essas respostas podem refletir e/ou refratar os discursos por mim trazidos para a sala de aula. Ou seja, a apropriação do discurso de outrem pode refletir a minha prática e, mais que isso, pode dar indícios de que há questões que precisam ser repensadas para o desenvolvimento de práticas futuras. Reconhecendo essa posição e reconhecendo também, a partir de Bakhtin (2017, p. 58), que “aqui [na sala de aula] eu [professor] existo para o outro com o auxílio do outro”, preciso ratificar a posição por mim assumida em sala de aula como professor: sou professor em formação, doutorando, que, em um contexto de trabalho novo, deparou-se com o desafio de propor práticas de ensino de língua inglesa em uma perspectiva discursiva.

Para além de mim como professor, havia outros sujeitos envolvidos nas práticas em estudo. Os demais sujeitos envolvidos são nove: oito alunos e uma professora. Começo a descrição pelos alunos. A turma que foi escolhida para esta pesquisa, como já dito anteriormente, foi uma turma de quarto ano do curso de Agroindústria. Essa turma era composta por vinte e três alunos e a escolha se deu por dois motivos. O primeiro motivo pelo qual escolhi as informações coletadas dessa turma

para análise foi o fato de eles serem, dentre os alunos a quem ministrava aula no ano letivo de 2018, os que tinham mais familiaridade com a língua inglesa, alguns deles conseguindo escrever em língua inglesa com alguma autonomia. Além disso, quando decidi tomar os referidos materiais para estudo e procedi à consulta da permissão deles, quinze deles se mostraram dispostos a conceder autorização. No entanto, no processo de submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAL, precisei refazer os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como o processo de apreciação foi muito demorado, quando do parecer solicitando que refizesse os termos, os alunos já não estudavam mais na instituição e alguns deles não estavam mais morando na região devido a aprovações em universidades em outros estados e cidades. Devido a isso, após o ajuste, apenas oito alunos permaneceram sendo meus sujeitos de pesquisa.

Os oito alunos que tomei como sujeitos de pesquisa são: Jully, Peter, Joe, Mary, Natty, Sammy, Harry e John⁵¹. Desses oito alunos, sete deles tinham dezoito anos e apenas um tinha dezenove anos. Esses alunos, conforme conversas-entrevistas⁵² registradas por escrito, por mim, no primeiro dia de aula do ano letivo de dois mil e dezoito, não têm muito contato com a língua inglesa, para além dos fins didáticos. Os poucos contatos que eles relataram ter dizem respeito à escuta de música (muitas vezes, conforme me relataram, sem buscar saber significado) ou a séries em inglês assistidas na sua versão legendada (quando a série não tem uma versão dublada). Além disso, por serem alunos do último ano do ensino médio integrado ao técnico, alguns tinham contato com questões de língua inglesa como forma de estudo para o Enem.

No que se refere à participação desses alunos, todos eram muito presentes às aulas, faltando esporadicamente ou por motivos que justificavam as ausências. Os estudantes fizeram todas as atividades dos dois bimestres letivos, para além disso, quando necessário, procuravam-me em horários de atendimento discente para tirarem dúvidas referentes aos conteúdos visto em sala de aula, tendo em vista que eles só tinham uma hora-aula semanal de língua inglesa o que, muitas vezes, dificultava a execução das atividades planejadas para a turma. Ainda no que se refere ao fato de a turma ter apenas uma hora-aula por semana, era frequente que eu solicitasse que os alunos fizessem as atividades em casa, por falta de tempo em sala para resolvê-las. Os alunos-sujeitos de

⁵¹ Nomes fictícios escolhidos pelos alunos.

⁵² Nomeio de conversas-entrevistas as conversas, que ocorriam em tom informal, nas quais eu fazia perguntas intencionais sobre a relação dos alunos com a língua inglesa e, também, sobre questões relacionadas ao andamento das aulas.

pesquisa normalmente executavam todas essas atividades, com algumas exceções, como, por exemplo, John que, por fazer um outro curso técnico no horário contraturno, algumas vezes não conseguia executar as atividades solicitadas.

Além desses alunos, houve a participação de uma professora nesse processo de ensino, com uma fala sobre feminismo, machismo, relações possíveis e imposições para o homem e para a mulher. A professora que ministrou essa palestra é titular da disciplina de sociologia na mesma instituição onde sou professor e o convite para essa fala surgiu das discussões da aula sobre *Inequalities between men and women*. Como os alunos sabiam que ela tem pesquisas que se inserem nessa discussão, eles me sugeriram o nome dela para que, assim, pudéssemos ampliar a discussão que vinha sendo construída em sala de aula. A professora Aila⁵³ aceitou o convite e, com a sua fala em uma de nossas aulas, pudemos expandir a discussão, considerando, por exemplo, as imposições de comportamentos ao homem em uma sociedade machista. Até esse momento essa não tinha sido uma questão discutida por nós.

Feita a descrição sucinta dos sujeitos de pesquisa, passo, a seguir, à descrição das atividades de ensino e aprendizagem da língua outra-estrangeira.

3.5 DESCRIÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA-OUTRA

Para o início dos trabalhos do ano letivo de 2018⁵⁴ da disciplina de Língua Inglesa, no contexto do quarto ano de um curso da educação técnica integrada da rede federal de ensino, como professor da disciplina, pensei em desenvolver um trabalho que fosse além da dimensão da identificação e classificação de itens da língua (a ementa da disciplina prevê apenas identificação e classificação (anexo A), que aponta para uma perspectiva objetivista abstrata de língua. Para tanto, propus-me a criação de situações em sala de aula que fomentassem a observação e a discussão da linguagem como prática social (VOLÓCHINOV, 2017). Essas situações tomaram forma por meio de leituras, discussões e produções de enunciados que abordassem temas problematizadores, sem

⁵³ Nome fictício escolhido pela professora.

⁵⁴ Convém mencionar que o ano letivo de 2018 na referida instituição não coincide com o ano civil, pois, devido a greves anteriores, o calendário acadêmico era repositivo.

que, com isso, se deixasse de lado os temas gramaticais que, de acordo com o conteúdo programático, deveriam ser trabalhados.

Cabe ainda pontuar que, dentro da perspectiva social de linguagem, tomando palavras de Zozzoli (2002a, p. 20), desenvolvi práticas de ensino de língua “sem perspectiva teórica dicotômica que separa o aprendizado da língua em habilidade (compreensão/produção) e modalidades (escrito/oral)”, considerando o linguístico e o ideológico como indissociáveis. Essas práticas de ensino foram desenvolvidas dentro de uma carga horária de uma hora-aula semanal, o que totaliza dez horas-aula por bimestre. Dito isso, passo à descrição sintética das atividades, descrevendo-as por bimestre.

3.5.1 Descrição das atividades do primeiro bimestre letivo de 2018

No primeiro bimestre letivo do ano de 2018, considerando a proximidade temporal do Dia Internacional da Mulher e considerando ainda a grande notoriedade que teve, na internet, uma campanha publicitária, criada pela empresa publicitária *Those Guys*⁵⁵, que, por ocasião da data comemorativa, visava à quebra de estereótipos em relação às mulheres, tomei o seguinte tema como ponto de partida para leituras, discussões e produções do bimestre: *Inequalities between men and women*. Como mencionado anteriormente, junto às atividades propostas, havia um tema gramatical previsto, previsto pela ementa e pelo livro didático, para a turma que deveria ser trabalhado e, nesse bimestre, o conteúdo era o *reported speech*. Desse modo, durante esse primeiro bimestre, o tema problematizador e o tema gramatical supracitados foram norteadores de todo o processo de ensino e aprendizagem. Cabe mencionar que o planejamento não estava fechado. Por adotar uma perspectiva dialógica de linguagem, o que, inevitavelmente, pressupunha uma perspectiva dialógica de ensino, o meu planejamento estava aberto a necessidades que pudessem surgir e a demandas dos aprendizes.

⁵⁵ Empresa de publicidade indiana, criada por Vivek Gupta, em 2014, que oferece serviços de publicidade na Índia.

Para dar início às discussões do tema, recorri, portanto, aos textos da campanha publicitária criada originalmente pela empresa *Those Guys*⁵⁶, no intuito de celebrar o Dia Internacional da Mulher. É importante explicitar o fato de que, embora tenha sido a *Those Guys* que criou a campanha, ela ganhou notoriedade ao ser compartilhada pela página do Facebook *Unknown Facts*. O objetivo da campanha, segundo a empresa que a criou, era combater clichês sem fundamento nenhum e que, todavia, continuavam em vigência de diversas formas na sociedade. A campanha foi composta por uma sequência de doze imagens, nas quais havia a inversão de estereótipos que geralmente são atribuídos às mulheres, como pode ser visto abaixo:



Figura 1: Imagem 1⁵⁷ da campanha *Women's day*.

⁵⁶ Disponível em: https://www.facebook.com/pg/callthoseguys/photos/?tab=album&album_id=1850929205161574. Acesso em: 03/04/2018.

⁵⁷ Tradução livre: “#eu sou um homem e minha namorada ganha de mim no FIFA [jogo de futebol eletrônico]”.



Figura 2: Imagem 2⁵⁸ da campanha *Women's day*.



Figura 3: Imagem 3⁵⁹ da campanha *Women's day*.

⁵⁸ Tradução livre: “#eu sou um homem e minha esposa me treina na academia”.

⁵⁹ Tradução livre: “#eu sou um homem e minha irmã bebe mais que eu”.



Figura 4: Imagem 4⁶⁰ da campanha *Women's day*.

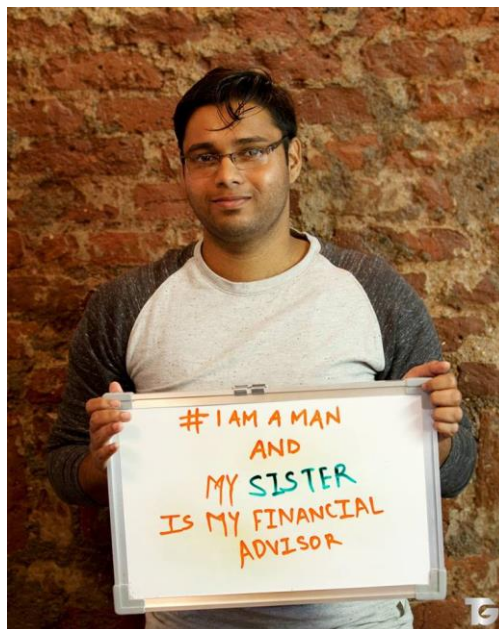


Figura 5: Imagem 5⁶¹ da campanha *Women's day*.

⁶⁰ Tradução livre: “#eu sou um homem e minha esposa é quem conserta a lâmpada”.

⁶¹ Tradução livre: “#eu sou um homem e minha irmã é minha assessora financeira”.

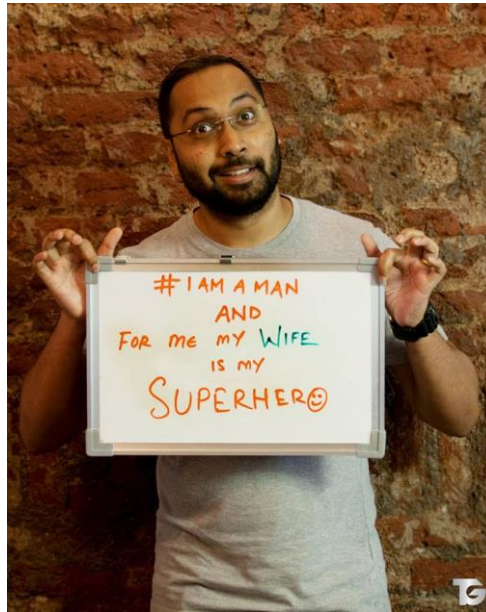


Figura 6: Imagem 6⁶² da campanha *Women's day*.



Figura 7: Imagem 7⁶³ da campanha *Women's day*.

⁶² Tradução livre: “#eu sou um homem e, para mim, minha esposa é meu super-herói”.

⁶³ Tradução livre: “#eu sou um homem e minha namorada dirige melhor que eu”.

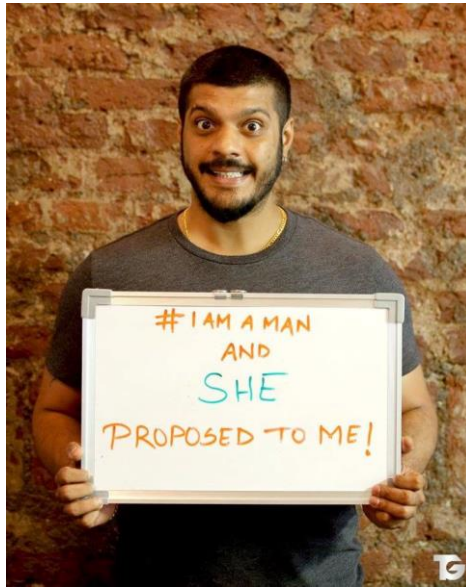


Figura 8: Imagem 8⁶⁴ da campanha *Women's day*.



Figura 9: Imagem 9⁶⁵ da campanha *Women's day*.

⁶⁴ Tradução livre: “#eu sou um homem e ela que me fez o pedido de casamento”.

⁶⁵ Tradução livre: “#eu sou um homem e minha irmã é uma grande fã de filmes de ação”



Figura 10: Imagem 10⁶⁶ da campanha *Women's day*.



Figura 11: Imagem 11⁶⁷ da campanha *Women's day*.

⁶⁶ Tradução livre: “#eu sou um homem e minha namorada me apresentou à música pop”.

⁶⁷ Tradução livre: “#eu sou um homem e minha irmã sempre me ganha na queda de braço”.

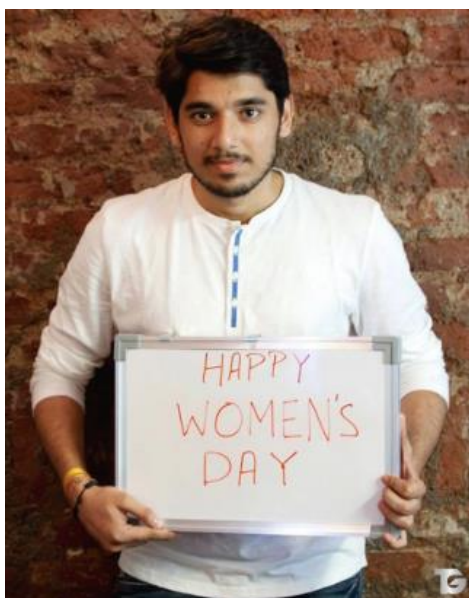


Figura 12: Imagem 12⁶⁸ da campanha *Women's day*.

Todos os cartazes invertem os papéis socialmente atribuídos aos homens e às mulheres, por meio da ideologia patriarcal, que, de acordo com Barreto (2004), em texto no qual faz uma retrospectiva histórica da relação entre o patriarcalismo e o feminismo, é um conjunto de ideologias estruturais da sociedade atual que determina que lugares o homem e a mulher devem ocupar, sendo que a mulher é sempre subjugada ao homem. Ao inverter esses papéis, os enunciados dos cartazes carregam consigo uma zona dialógica de tensão indispensável para a sua interpretação e consequente construção de sentido.

Esses textos foram distribuídos para os alunos, que se organizaram em grupos, para a leitura dos cartazes da campanha publicitária. A opção por divisão da turma em grupo estava amparada no fato de a turma ainda apresentar dificuldades diversas e, a esse respeito, acreditar que assim poderia possibilitar espaços de aprendizagem e de ajuda mútuas, sobretudo no trabalho com uma língua outra-estrangeira, como é o caso, que pressupõe um reconhecimento linguístico antes da interpretação (VOLÓCHINOV, 2017). Essa minha suposição pôde ser comprovada, por meio da observação das discussões dos grupos, pois pude perceber que, na medida em que as dúvidas quanto ao significado de uma determinada palavra, bem como do sentido que a mesma assumia no

⁶⁸ Tradução livre: “Feliz Dia das Mulheres”.

contexto da enunciação, surgiam, elas eram discutidas pelo grupo e, em alguns casos, a dúvida linguística de um aluno era sanada pelos conhecimentos do outro. Exemplo disso, foi o caso do texto da figura 8 “*#I am a man and she proposed to me*”. Alguns alunos, mobilizando os seus conhecimentos chegaram à tradução literal do enunciado (eu sou um homem e ela me propôs), comentando que não fazia sentido, mas, na discussão em grupo, eles chegaram ao sentido adequado para o enunciado.

A partir das leituras feitas nos grupos de alunos, solicitei que cada grupo lesse os textos dos cartazes em inglês e, a partir disso, expusesse o sentido ao qual eles chegaram. Após a exposição do grupo, solicitei aos demais alunos que se posicionassem em relação ao sentido posto, dizendo se achavam que ele estaria adequado ou se não. Como em quase todos os casos as discordâncias em relação à tradução eram pontuais e não interferiam na construção do sentido, passei à fase seguinte: a discussão dos aspectos sociais-ideológicos que cada cartaz fez suscitar.

Quando começaram a discutir os textos dos cartazes, sem que eu (professor) fizesse qualquer indicação dos discursos que eram refletidos e refratados nos cartazes em um primeiro momento, os alunos foram percebendo que os discursos tinham como bases discursos machistas e preconceituosos e, a partir disso, foram discutindo aspectos relacionados a esses discursos. Por exemplo⁶⁹, o grupo que ficou responsável pela imagem 1 da campanha (Figura 10) leu o texto, em inglês, em voz alta, na sala, expôs o sentido a que chegaram – “*#Eu sou um homem e minha namorada me ganha no FIFA*” – e, a partir de então, começou a discussão sobre o texto. Os alunos comentaram que o texto fazia contraponto ao senso comum de que as mulheres não sabiam nada no que diz respeito ao futebol. Houve discussão no sentido de confirmar, ou não, esse senso comum, e, dessa discussão, chegou-se ao “consenso” de que, conforme pontuou um dos alunos, John, “o homem tende a saber mais de futebol do que as mulheres porque desde criança eles são habituados ao futebol”.

A discussão se seguiu com todas as imagens e os alunos conseguiram ir percebendo como a campanha dava conta de tomar estereótipos socialmente correntes em relação à mulher e tentar invertê-los, na tentativa de quebrá-los. A discussão se prolongou, pois os alunos queriam expor suas opiniões a respeito dos textos: alguns tentando mostrar que o estereótipo que a campanha

⁶⁹ Não me deterei a descrever aqui toda a discussão tecida durante a atividade. Os dizeres serão trazidos à análise, na medida em que forem sendo necessários, por meio do confronto dialógico de informações.

visava quebrar era sem fundamento; outros, em alguns casos, tentando advogar pelo fundamento de alguns desses estereótipos; outros ainda tentando comentar o fato de todos os homens da imagens terem traços do povo indiano e a Índia ser um país de cultura extremamente patriarcal etc. Em alguns momentos, pela empolgação demonstrada na discussão, ela se tornou demasiadamente acalorada e eu precisei intervir, cobrando organização para o seguimento da discussão.

Feita essa discussão, percebendo que ninguém questionou quanto ao cumprimento ou não do objetivo ao qual a campanha se destinara, resolvi trazer, para a discussão, um comentário de um leitor presente na página *Those Guys*. Reproduzo abaixo o comentário⁷⁰:

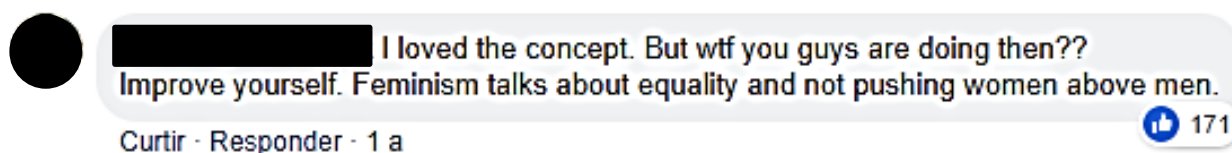


Figura 13⁷¹: Comentário de leitor da página *Those Guys* sobre campanha.

Considerando o questionamento do leitor, discutimos essa posição e, assim, os alunos perceberam que, apesar de a campanha visar quebrar estereótipos, ao invés de pregar equidade, ela apenas invertia os papéis, colocando a mulher em um lugar superior ao do homem. Diante disso, surgiu a ideia de produção do primeiro bimestre do ano letivo de 2018: os alunos teriam que, em grupo, produzir uma campanha que, ao invés de inverter papéis, pregasse a equidade entre homens e mulheres. Essa produção seria apresentada ao final do bimestre letivo, constituindo parte da avaliação do bimestre. Para que pudéssemos chegar a produção final, houve uma série de atividades que foram realizadas, estas sendo, em grande medida, planejadas a partir das demandas dos estudantes, servindo-me de textos sobre a temática.

A primeira necessidade que se mostrou após essa primeira etapa do processo foi conhecer a história do Dia Internacional da Mulher. Os alunos disseram não saber qual a história da instituição da data comemorativa e de caráter mundial. Diante disso, escolhi um texto que, de forma resumida, contava essa história. A escolha por um texto resumido se deveu ao fato de ter pouco

⁷⁰ Embora o comentário esteja presente em uma página pública da internet, opto por não revelar a identidade do leitor.

⁷¹ Tradução livre: “Eu amei o conceito, mas o que vocês estão fazendo, caras? Melhorem! Feminismo fala sobre equidade e não sobre pôr as mulheres acima dos homens.”

tempo por aula e, além disso, reconhecer algumas limitações dos alunos no processo de construção de sentido, por meio da leitura, na língua outra-estrangeira. O texto escolhido foi o seguinte:

*Women's Day History*⁷²

International Women's Day is celebrated on March 8 every year. On this day, people celebrate "womanhood;" commemorating the inspiring role of a woman in our life. An event which started with a political flavour to secure the rights of women has evolved over the years and is now a celebration of women's struggle and fight for independence and liberalisation. Each country celebrates the day with a touch of 'culture' to express their love and honour for the role of women in people's lives.

The history of Women's Day is steeped into antiquity which dates back to 1909 when the first National Woman's Day was observed in the United States on February 28. The Socialist Party of America celebrated this day in honour of the garment workers' strike in 1908 in New York where women picketed and marched, demanding improved working conditions and equal rights. It was in commemoration of the first political activism to protect women's rights that National Women's Day was observed in the USA.

Inspired by American socialists, renowned German socialist Luise Zietz proposed establishment of 'International Woman's Day.' The proposal was laid in the general meeting of the Socialist International in Copenhagen, Denmark in 1910. Delegates, including 100 women from 17 countries, agreed with the proposal to promote equal rights and suffrage for women. It was on March 19, 1911, that International Women's Day was observed for the first time in Germany, Austria, Denmark and Switzerland. Over 1 million men and women participated in rallies in demand for right to vote, to hold public office, women's right to work, to vocational training and to end discrimination on job.

As an integral part of the peace movement during the World War I, women in Russia observed their first International Women's Day on February 1913. In Europe, during 8 March 1914, women held protest rallies for the war and to express solidarity. It was again on 1917 that Russian women protested and called a strike for "Bread and Peace" on the last Sunday in February, which fell on 8 March according to Gregorian calendar. Four days prior to that, the Czar of Russia resigned and the interim government granted the right to vote to women.

However, it was only during late 1975 that the United Nations started observing International Women's Day on March 8. In 1977, The General Assembly passed a resolution to observe United Nations Day for Women's Rights and International Peace on any day of the year in accordance with the member states' national and historical traditions. The 'historic' roadmap – The Beijing Declaration and Platform for Action – was signed in 1995 at by 189 governments, focusing on 12 vital areas and envisioned a better world where every woman have their choice to participate in politics, having an income, getting education, and living in a society free from discrimination and violence.

⁷² Disponível em: <https://www.womensdaycelebration.com/womens-day-history.html>. Acesso em: 01 de março de 2018.

Esse texto foi lido com os alunos em sala de aula e, assim, na medida em que foram praticando a leitura, os alunos conheceram a história da instituição da data comemorativa. Com o acréscimo desse texto à discussão, os alunos se demonstraram ainda mais interessados na discussão, e um deles sugeriu o convite à professora de Sociologia, Aila, pois a professora em questão desenvolvia estudos sobre a temática. Achei a sugestão pertinente, na medida em que, em alguns momentos, a discussão tendia para pontos do feminismo e do machismo que eu desconhecia por completo, por mais que eu me esforçasse para me inteirar sobre o assunto. O convite foi realizado e a professora aceitou o convite.


A professora Aila trouxe uma discussão intitulada *Machismo, Feminismo, relações entre os dois e imposições para homens e mulheres*⁷³. Na sua fala, a professora de sociologia começou a fazer um histórico da luta das mulheres por equidade, ressaltando que, o feminismo não é o contrário do machismo, tendo em vista que enquanto o machismo prega a superioridade do homem, o feminismo defende a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Para além disso, a professora Aila ressaltou que em um longo processo de luta as mulheres têm ganhado espaço na sociedade, mas esse espaço ainda não é suficiente para a promoção da igualdade de direitos para as mulheres. Ao destacar esses direitos que vêm sendo adquiridos, Aila começou a discutir o machismo, mostrando como ele se caracteriza e mostrando que, além das imposições sociais para as mulheres decorrentes dele, havia também imposições para os homens. Assim, a professora ressaltou que os homens também são vítimas do machismo na medida em que ele determina como eles precisam se comportar, vestir-se, agir etc. Ao final de sua fala, a professora Aila defendeu a posição de que é preciso superar a cultura machista que subjuga as mulheres e alguns homens e determina comportamentos aceitáveis para ambos.

A fala da professora foi muito significativa, na medida em que trouxe para a discussão um ponto ainda não pensado: o controle que o machismo, sendo perpetuado majoritariamente por homens, tem sobre o comportamento do próprio homem, subjugando ou excluindo os homens que não se enquadram nessas regras machistas de comportamento. Quando dessa discussão, um dos alunos, Harry, comentou que ele, por ser homem e gostar de dançar, muitas vezes tinha a masculinidade questionada, ou ouvia falas do tipo “isso não é coisa de homem”. Peter, outro aluno,

⁷³ Não faço a transcrição completa da fala da professora, mas resumirei a ideia principal da fala dela.

acrescentou que esse controle sobre o comportamento dos homens podia ser visto por meio da quase proibição de que amigos homens se abracem ou se beijem no rosto. Nas palavras dele, “se a gente tem um amigo bem próximo e quando encontra ele abraça e beija, a gente já é chamado de ‘viado’ e isso não tem nada a ver. Pode ser só amizade mesmo”.

Finalizada mais essa etapa, os alunos começaram a me cobrar a inserção de alguma música nas aulas. Alguns deles participavam do coral da instituição e se empolgavam muito com atividades que envolviam músicas. Atendi a solicitação deles e trouxe a música *Girls just want to have fun*, de Cindy Lauper, para que, à medida que trabalhássemos questões de pronúncia, expandíssemos a discussão em curso:

GIRLS JUST WANT TO HAVE FUN
by Cindy Lauper 

I come home in the morning light.
My mother says:
When are you gonna live your life right?
Oh, mother, dear, we're not the fortunate ones.
And girls, they want to have fun.
Oh, girls just want to have fun.

The phone rings in the middle of the night.
My father yells: What are you gonna do with your life?
Oh, daddy, dear, you know you're still number one.
But girls, they want to have fun.

That's all they really want,
Some fun.
When the working day is done,
Oh, girls just want to have fun.

Some boys take a beautiful girl
And hide her away from the rest of the world.
I want to be the one to walk in the sun.
Oh, girls, they want to have fun.
Oh, girls just want to have...

That's all they really want,
Some fun.
When the working day is done,
Oh, girls just want to have fun.
They want to have fun,
They want to have fun...

Figura 14: Letra da Música *girls just want to have fun*, de Cindy Lauper

Essa música surgiu como uma espécie de hino feminista, buscando evidenciar, por meio de sua letra, que a mulher tem direito a mesma liberdade que o homem. É importante mencionar que

outras compreensões podem surgir a partir da letra da música – como a ideia de que o tipo de garota representada pela música é fútil –, no entanto, no momento da atividade didática, não pensei nessas possibilidades e, por isso, não as explorei. Para a expansão das instâncias discursivas de compreensão dos sentidos produzidos com base na música, eu trouxe para a aula algumas questões presentes na biografia de Cindy Lauper sobre a referida música. Na biografia da cantora, ela afirma que a música visava mostrar que a mulher tinha direito a mesma liberdade do homem, inclusive para viver sua sexualidade. Isso se indicaria na música por meio do modo como a cantora cantaria o refrão: quando do refrão, “*girls just want to have fun*”, Cindy Lauper cantaria de um jeito que soava como “*girls just want to have fuck*”. Na mesma biografia, a cantora afirma que, infelizmente, o objetivo não foi alcançado, pois ao invés de a estratégia para cantar refrão ser entendida como uma afirmação da liberdade da mulher, foi compreendido como sendo fruto da perversão e promiscuidade que a mulher carregava consigo.

Essa etapa da atividade, de diversas formas, envolveu os alunos significativamente: em um primeiro momento, eles foram envolvidos pela música, querendo aprender a pronunciar e sentidos das palavras desconhecidas para, em seguida, cantar juntos com a música; em um segundo momento, na construção de sentidos para a música, considerando as informações trazidas por mim sobre a biografia de Cindy Lauper, a discussão se prolongou, pois as meninas começaram a defender a posição de que elas tinham liberdade de viver suas sexualidades, se assim quisessem. Sammy, por exemplo, falou que “se o homem pode sair por aí transando com quem ele quiser e se isso o faz ser visto como o cara, porque eu, sendo mulher, não posso fazer o mesmo? Isso é tudo coisa do machismo”. Alguns alunos se contrapuseram a posição de Sammy, dizendo que a “mulher direita” não podia se comportar assim, sair transando com qualquer um, mas acrescentaram que o mesmo deveria ser aplicado ao homem, o “homem direito” deveria também se preservar no que se refere a sua vida sexual. Como autocrítica, penso que nesse momento da discussão, eu poderia ter explorado o sentido que o “*girls just want to have fuck*” pode encenar, pois, assim como nos cartazes da campanha da *Those Guys*, o trecho da música pode servir como uma inversão de posições, na qual a mulher assume a posição da vivência irresponsável da sexualidade, pregada, ao homem, pelo machismo.

Após toda essa discussão, prossegui o trabalho do bimestre, com a sistematização dos aspectos referentes ao *reported speech*, mostrando, a partir dos próprios textos discutidos em sala até aquele ponto, como o *reported speech* funcionava linguisticamente falando e como, no nível

discursivo, ele ajudava a construir os sentidos. Nessa etapa, mostrei aos alunos como se caracterizavam as diferentes formas linguísticas do discurso reportado e, a partir disso, mostrei como eles podem dar espaços a construções de sentidos específicas. Concomitante a esse processo de sistematização, eram feitas orientações para a construção dos cartazes da campanha, parte da avaliação. Ao final desse processo, os alunos apresentaram as suas produções, em sala de aula, para os colegas, para mim e para a professora Aila – que foi convidada para assistir e avaliar as produções.

Feita a descrição das atividades do primeiro bimestre, passo à descrição das atividades do segundo bimestre.

3.5.2 Descrição das atividades do segundo bimestre letivo de 2018

No segundo bimestre letivo, ao invés de escolher o tema problematizador para as atividades em sala de aula, optei por deixar que os alunos escolhessem, pois, conforme defende Zozzoli (2012), atividades didáticas com temáticas que se relacionem com a vida prática e/ou interesses dos alunos tornam o ensino da língua estrangeira cada vez mais significativo para o aluno. Surgiram, assim, em discussão realizada no primeiro dia de aula do segundo bimestre letivo, várias propostas de tema por parte dos alunos e, como quase todas elas caracterizavam tipos de preconceito, ficou decidido que a temática *prejudice and discrimination*, mais geral, seria tomada para os trabalhos do bimestre. A escolha por essa temática mais geral surgiu como uma forma de congregar os diferentes tipos de preconceitos sugeridos, pelos alunos, como temática. Feita essa escolha, alunos, em diferentes grupos, poderiam escolher diferentes tipos de preconceito para sua produção textual do final do processo – produção que constituía parte do processo de avaliação. No que se refere à produção escrita do bimestre, dei aos alunos a possibilidade de que eles também escolhessem o formato no qual eles produziram seus enunciados.

Feitas as escolhas por parte dos alunos, dei continuidade ao processo de ensino do segundo bimestre com uma atividade de leitura, usando um relatório da ONU⁷⁴ que fala sobre preconceito e discriminação como barreiras para a inclusão social. Reproduzo o relatório a seguir:

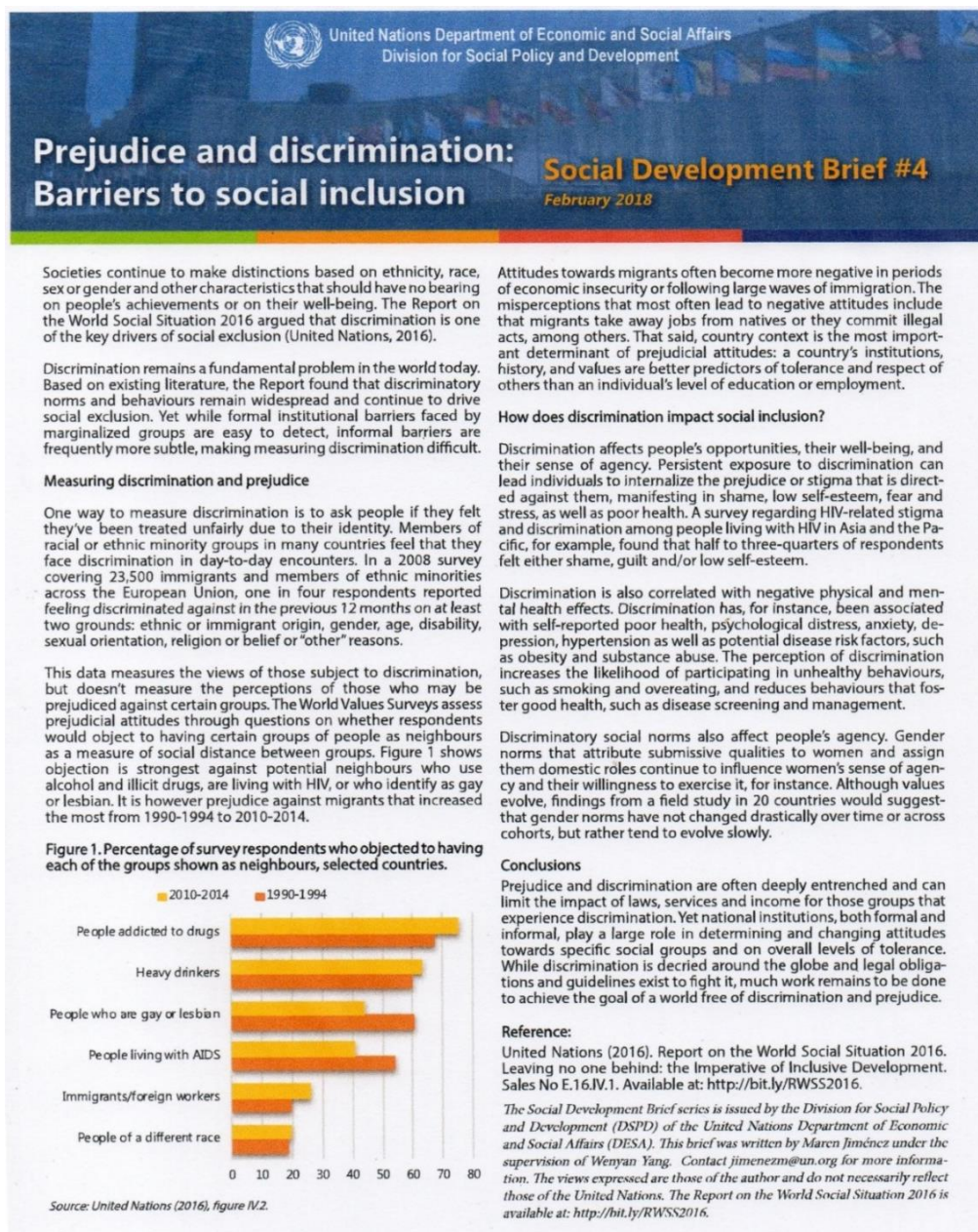


Figura 15: relatório sobre preconceito e discriminação como barreiras para a inclusão social, da Organização das Nações Unidas

⁷⁴ Disponível em: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2018/02/RWSS-Policy-Brief-Option-4_6Feb.pdf. Acesso em 23 de maio de 2018.

Esse relatório resumido, diante da constatação de que as sociedades continuam a fazer distinção entre as pessoas baseadas em suas características, aponta que a discriminação é a chave para a exclusão social. Para evidenciar isso, o relatório mostra dados de uma pesquisa que visa aferir qual o nível de rejeição das pessoas em relação a ter determinados grupos de pessoas como vizinhos. Nessa pesquisa, na comparação do período de 1990-1994 com o período de 2000-2004, percebe-se que o maior crescimento do índice de rejeição se refere aos imigrantes e aos trabalhadores estrangeiros. Esse crescimento é apontado no relatório como sendo consequência do clima social da época. Por fim, o relatório conclui que o preconceito ainda presente e em alguns casos crescente afeta o bem-estar das pessoas e suas oportunidades. Portanto, segundo o relatório, ainda há muito a ser feito para se ter um mundo livre de preconceito e discriminação.

A partir desse relatório, os alunos puderam discutir a presença dos diferentes tipos de preconceitos pontuados, relacionando-os as suas realidades. Alguns se detiveram à discussão do crescimento do preconceito com imigrantes, citando, por exemplo, o caso dos venezuelanos no Brasil, argumentando que os brasileiros estavam construindo uma imagem preconceituosa em relação a esses imigrantes, querendo os expulsar do Brasil. Além disso, os alunos comentaram o fato de o preconceito contra gays e lésbicas ter diminuído, argumentando que as pessoas têm aceitado cada vez mais as diferenças e que tem se tornado comum ser gay ou lésbica e se assumir.

Nessa discussão inicial, vários tipos de preconceito e discriminação foram mencionados e/ou discutidos e, por isso, resolvi tomar algumas campanhas publicitárias que visavam combater preconceitos como meio de continuidade das atividades. A opção por usar campanhas publicitárias novamente no segundo bimestre se deu porque entendi que o trabalho do primeiro bimestre com esse gênero discursivo tinha sido satisfatório e, além disso, esse é um tipo de enunciado que contém verbal e visual em relação, facilitando, para os alunos, a compreensão dos sentidos.

Em um primeiro momento, tomei cartazes que falavam sobre o racismo que se mostra por meio de canais eletrônicos de acesso à informação, como o *Google* – figura 16 e figura 17⁷⁵. Segundo o cartaz seria preciso tomar cuidado com esse tipo de informação veiculada nesses canais pois eles, de alguma forma, poderiam influenciar o nosso senso de julgamento. Abaixo, o primeiro cartaz:

⁷⁵ Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/57885493/Youre-wrong-Google-anti-racism-campaign>. Acesso em: 01 de junho de 2018.



Figura 16: Cartaz 1 de combate ao racismo

Na Figura 16, há a reprodução das sugestões do *Google* para completar o espaço o enunciado que está sendo escrito, “*black men should...*”, que significa “homens negros deveriam...”. As sugestões que aparecem dizem que os homens negros devem ser gratos pela escravidão; não namorar mulheres brancas; não casar com mulheres brancas; e ser castrados. Essas sugestões deixaram os alunos um tanto quanto chocados. Na Figura 17, acontece algo semelhante, mas, nesse caso, o enunciado que começa a ser escrito é o seguinte: “*black men are...*”, que significa “homens negros são...”. tendo como sugestões de preenchimento, falhos, perdedores, uma desgraça e não dignos de respeito.



Figura 17: Cartaz 2 de combate ao racismo

Os alunos, ao lerem esses cartazes, começaram a demonstrar espanto diante das opções que o *Google* teria sugerido, relacionando-as com as suas realidades. Nesse momento, os alunos começaram a trazer exemplos de como coisas parecidas são reproduzidas no contexto social deles. Jully, por exemplo, comentou que, na cidade, é comum, quando uma mulher branca namora um homem negro, que se ouça falas do tipo “ela é tão bonita e namora um negro”, o que demonstraria que as pessoas ainda mantêm vivo o preconceito racial de várias formas. Expandindo a questão para além do contexto imediato (no qual os alunos estavam inseridos), tentei mostrar que a questão do preconceito racial tem raízes históricas, tanto no Brasil quanto em outros países como os Estados

Unidos – país no qual havia leis de segregação racial. Portanto, para pensar o racismo era preciso trazer vozes outras históricas para à discussão.

Além de cartazes de combate ao preconceito racial, dando sequência às atividades de leitura e discussão de cartazes de campanhas que visavam combater preconceitos, trouxe um outro cartaz de uma campanha semelhante à anterior, que mostra preconceitos em canais eletrônicos de acesso à informação, mas, dessa vez, com sugestões para completar frases em relação a mulheres.

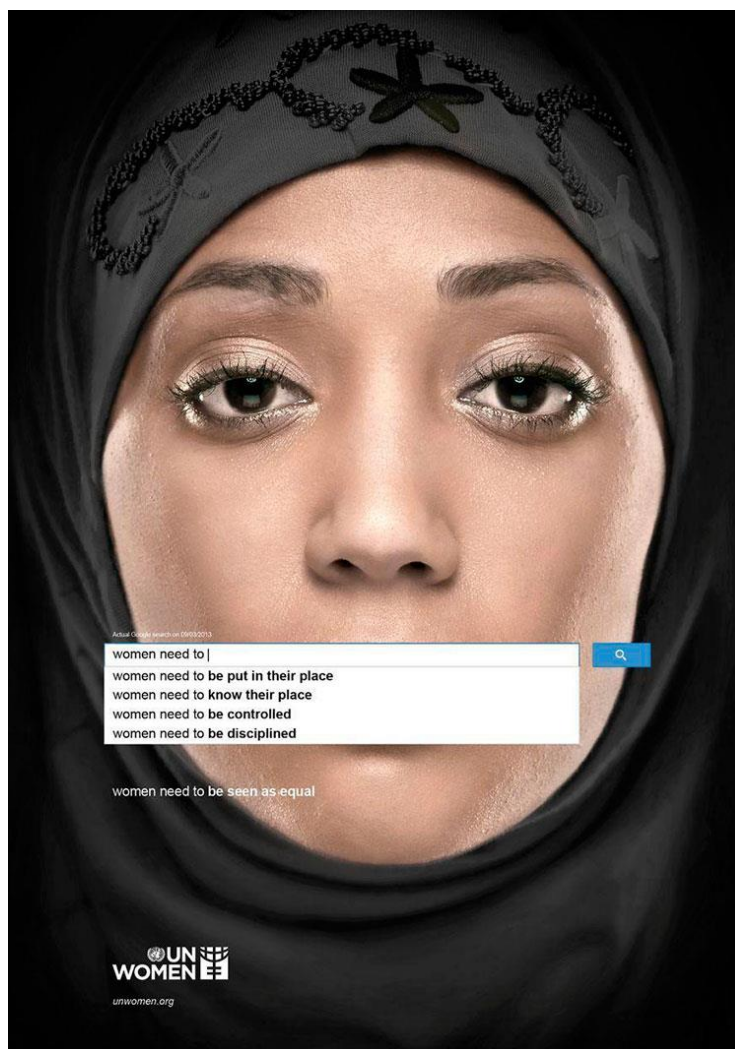


Figura 18: Cartaz de combate ao preconceito e violência contra a mulher⁷⁶

⁷⁶ Disponível em: <https://plugcitarrios.com/blog/2013/10/22/visao-mundo-mulheres/un-women-search-engine-campaign-2/>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

Como pode ser visto no cartaz (figura 18), as sugestões pelo *Google* apontam numa direção que reforça o controle machista do comportamento da mulher: “*Mulheres precisam ser postas nos seus lugares; saber seus lugares; ser controladas; e ser disciplinas*”. Na discussão sobre ele, as mulheres ficaram significativamente incomodadas com as sugestões presentes na imagem e, nesse momento, Natty afirmou, como uma possibilidade mais adequada ao posicionamento dela, que “a mulher precisa fazer o que ela quiser!”. Um dos homens da sala, John, disse, em tom de brincadeira, “É isso aí mesmo, as mulheres precisam ser controladas” e riu. Essa fala de John gerou alvoroço e muitas falas rebatendo a (suposta?) brincadeira de John. Nesse momento, intervi, tentando gerenciar o “conflito de vozes” dos alunos. Feito isso, chamei atenção para o fato de as opções mostradas no cartaz para completar a frase são de teor machista e ainda muito comuns na nossa sociedade, chegando ao ponto de as próprias mulheres as reproduzirem. O feminismo, acrescentei, seria um movimento que tentava romper com esse discurso de submissão da mulher demonstrado nas supostas opções do *Google*.

Na sequência do processo de ensino e aprendizagem, tomei uma propaganda que combate à transfobia, a fim de discutir esse tipo de preconceito.

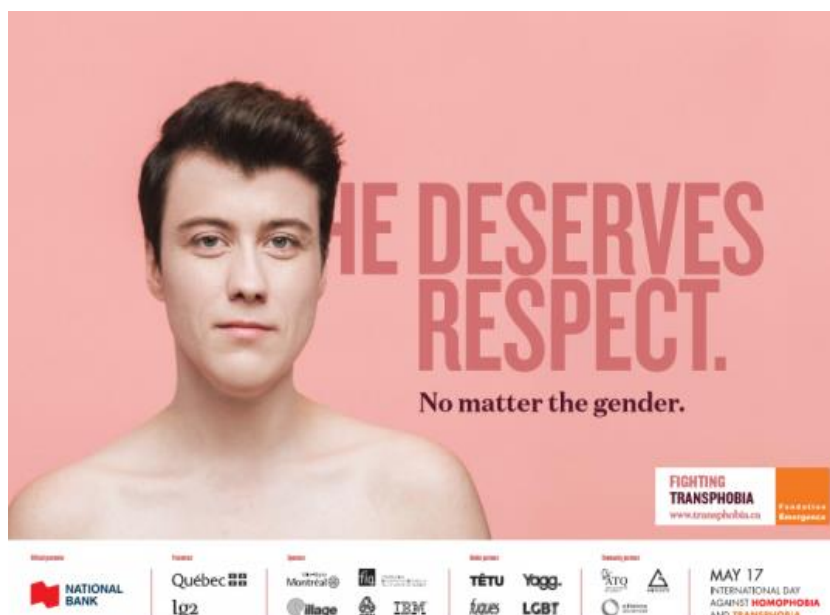


Figura 19: cartaz de combate à transfobia⁷⁷

⁷⁷ Disponível em: <https://www.blogmensgo.com/2017/05/10/may-17-transphobia-in-the-spotlight/>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

Nesse cartaz, o pronome que ocupa a posição de sujeito está parcialmente encoberto pela cabeça da pessoa que aparece junto ao enunciado, não sendo possível saber se o pronome escrito é um *she* ou um *he*. Os alunos conseguiram compreender que isso se devia ao fato de a pessoa que está no cartaz ser trans e que, independentemente disso, ela merecia respeito. A partir da leitura, eles discutiram a necessidade de que as pessoas respeitassem a identidade de gênero, pois, de acordo com Sammy, “cada um tem o direito de ser o que quiser”. Nesse momento, tentei chamar atenção para o fato de esse preconceito estar também relacionado ao machismo, pois, nesse caso, sendo trans, nem o homem nem a mulher (biologicamente falando) se comportam como a ideologia patriarcal determina. Assim, acrescentei, romper com a transfobia requer o rompimento com ideologias que, de algum modo, nos constituem como sociedade.

Achando importante discutir preconceitos direcionados a outros grupos de identidade de gênero, dando continuidade à discussão de campanhas publicitárias, trouxe um cartaz de combate à homofobia de modo geral.



Figura 20: cartaz de combate à homofobia⁷⁸

⁷⁸ Disponível em: <https://www.starobserver.com.au/news/national-news/new-youth-led-campaign-challenges-casual-transphobia-biphobia-and-homophobia/132407>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

Quando começaram a ler os cartazes, os alunos foram percebendo que se tratava da inversão de discursos normalmente direcionados a pessoas que se enquadram dentro dos grupos LGBT+. Por meio de um processo discursivo no qual se instaura uma zona de conflito no dizer de outrem, invertendo posições discursivas – o outro prototípico do enunciado passa a ser o seu autor –, os sujeitos dos cartazes lançam mão da ironia como uma espécie de estratégia de resistência a discursos preconceituosos (SANTOS, MARQUES e RODRIGUES, 2019). Os alunos começaram discutir como essa estratégia dava conta ironizar os dizeres que gays ou lésbicas costumavam ouvir. John, por exemplo, comentou “É! Se os gays precisam contar aos pais o que são, por que os héteros não?”.

Após isso, dada a grande atualidade da questão, trouxe a xenofobia à discussão.

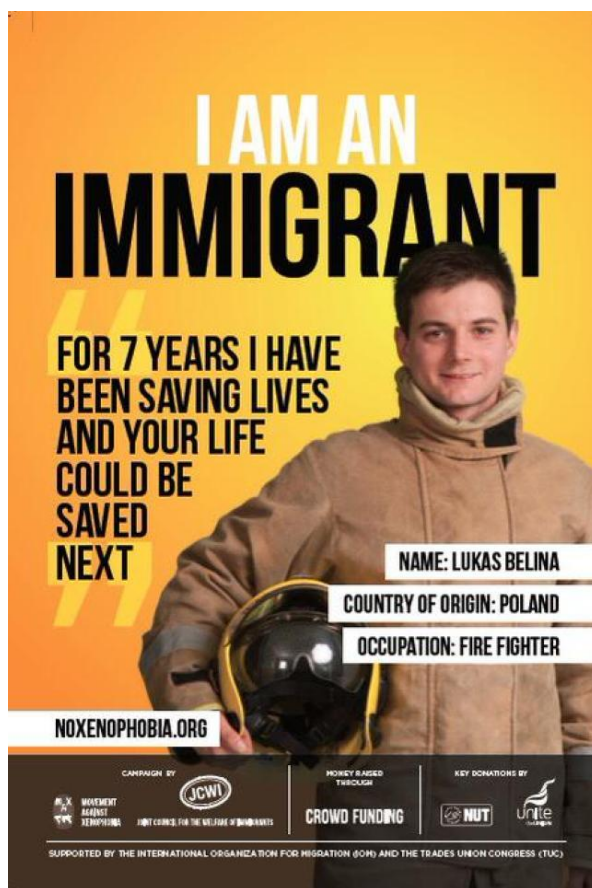


Figura 21: cartaz de combate à xenofobia⁷⁹

⁷⁹ Disponível em: <https://metro.co.uk/2015/04/12/i-am-an-immigrant-poster-aims-to-celebrate-immigration-5146272/>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

Lendo o texto sem problemas, os alunos disseram que o cartaz dava conta de mostrar a importância que os imigrantes podem ter e que, por isso, seria preciso refletir sobre isso. Nesse momento, Sammy lembrou que era justamente esse tipo de preconceito que mais tinha crescido no gráfico do relatório da ONU no comparativo entre décadas. Assim, relacionando dados do relatório lido em aula anterior com o cartaz, ela acrescentou, “é preciso pensar que os imigrantes podem desempenhar papel importante na nossa sociedade”. Mary, nesse momento, associou o cartaz ainda à situação dos imigrantes venezuelanos no Brasil. Para ela, seria possível acolher os imigrantes que estavam passando por situações sérias no país de origem, pois eles poderiam contribuir muito com a nossa sociedade.

Por fim, os alunos leram e discutiram um cartaz de combate à intolerância religiosa.



Figura 22: cartaz de combate à intolerância religiosa⁸⁰

⁸⁰ Disponível em: https://www.behance.net/gallery/32282569/Campaign-Religious-Intolerance?tracking_source=search_projects_recommended%7C%20lactose%20intolerance. Acesso em: 01 de junho de 2018.

Ao ler o cartaz, os alunos começaram a discutir como essa situação refletia o contexto local, onde, segundo eles, seria comum que alguns líderes e membros de igrejas vivessem brigando, querendo respeito para as suas religiões, no entanto, na contramão disso, não perderiam a oportunidade de criticar as outras religiões. Além disso, Harry comentou o caso das religiões afro-brasileiras que seriam vítimas constantes de comentários intolerantes, atribuindo carácter satânico a seus ritos.

Após essas leituras e discussões, comecei a sistematizar o tema linguístico do bimestre, as *conditional clauses*. A partir disso, solicitei que os alunos criassem, em inglês, enunciados condicionais relacionados aos diferentes tipos de preconceitos. Dessa atividade surgiram enunciados como: *If you hate diversity, you are prejudiced; If you don't respect everyone, everyone will not respect you; If you want to be respected, respect everyone; If I suffered prejudice, I would report the police* etc. Seguiu-se a essa sistematização, orientações para a produção das produções avaliativas e apresentação das produções.

Feita a descrição das atividades realizadas nos dois bimestres letivos de 2018, passo à descrição dos procedimentos de coleta de materiais e a posterior seleção de dados para análise dos modos de apropriação do discurso de outrem.

3.6 COLETA DE MATERIAS E SELEÇÃO DE DADOS

Como já disse anteriormente, quando da realização das atividades didáticas propostas nos dois bimestres letivos do ano de 2018, no quarto ano do curso de Agroindústria, por desenvolver práticas de ensino da língua inglesa que iam além da noção objetivista de língua, registrei todo o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que pudesse refletir sobre as etapas do processo em que vinham sendo desenvolvidas. A partir desses registros, pude, no decorrer dos dois bimestres letivos, refletir sobre as atividades desenvolvidas e perceber necessidades dos alunos para, assim, adequar e/ou readequar as práticas de ensino da língua outra-estrangeira, no seguimento da educação profissional. Nesse processo de reflexão na ação, registrei respostas de conversas-entrevistas, fiz registros das aulas em áudio, fiz anotações de cunho reflexivo e coletei enunciados produzidos pelos alunos.

De posse desses materiais, em período posterior à execução das aulas, devido a minha relação com a teoria dialógica da linguagem e às pesquisas que vinha desenvolvendo sobre a apropriação do discurso de outrem, comecei a observar as informações e me chamaram atenção os processos de apropriação presentes nos enunciados dos alunos. Em decorrência disso, propus-me a buscar compreender esses processos de apropriação do discurso de outrem na composição dos enunciados dos alunos, a partir da revisitação de todo o processo didático de ensino da língua inglesa nesse primeiro semestre letivo do ano de dois mil e dezoito, por meio de arquivo de materiais que coletei nas minhas aulas. Para tanto, em um primeiro momento, consultei os alunos para saber sobre a possibilidade de usar dados produzidos por eles e, dos vinte e três alunos, oito⁸¹ assinaram os TCLE, concordando, por escrito, com esse uso de algumas informações produzidas por eles. Com essas autorizações, submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa e recebi parecer favorável à execução da pesquisa (anexo B)⁸².

A partir de então, tomando por base a perspectiva dialógica de estudos da linguagem, procedi aos estudos dos processos de apropriação do discurso de outrem na composição dos enunciados dos alunos. Desse estudo, posto nas duas seções anteriores deste texto, cheguei às categorias propostas por Volóchinov (2017), acrescentando a elas a noção de alusão de Authier-Revuz (2007). As categorias que surgiram do estudo que Volóchinov (2017) fez do romance russo estão divididas em modos e formas de apropriação. Os dois modos discutidos pelo autor dizem respeito ao grau de isolamento do discurso de outrem do discurso autoral: se tende ao isolamento, tem-se o modo linear de apropriação do discurso de outrem; se não, tem-se o modo pictórico de apropriação. No que se refere às formas, elas giram em torno do discurso direto e do discurso indireto com suas modificações e consequentes efeitos dialógicos de sentido. Junto a essas categorias, discuti a RDO, por meio dos textos de Authier-Revuz (1998; 2004; 2007; 2008), como sendo uma possibilidade pela qual o discurso de outrem se faz presente no enunciado, sobretudo no que concerne à forma não marcada, alusão.

⁸¹ Como já dito anteriormente, na seção que fala dos sujeitos de pesquisa, inicialmente quinze alunos deram autorização para uso de informações produzidas por eles, no entanto, no processo de reelaboração dos TCLE, só consegui assinatura de oito deles, devido ao fato de parte deles estar morando em outros estados ou cidades, cursando o ensino superior.

⁸² O título dado a esta pesquisa de tese difere do título presente no parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa porque precisei fazer mudanças no título, atendendo a sugestões da orientadora e da banca de qualificação.

Apesar da grande importância que essas categorias têm na constituição da análise desta pesquisa, elas não são tomadas como categorias a serem aplicadas a um *corpus* específico, apesar de servirem de parâmetros para elas. As categorias foram selecionadas a partir da observação dos dados, pois, como o próprio Volóchinov (2017) defende, não se deve usar as categorias dos processos de apropriação do discurso de outrem elencadas por ele como uma fórmula – como também é comum que aconteça na LA que aqui adoto. Na perspectiva bakhtiniana, como defende Geraldi (2012), é típico que as categorias surjam de uma experiência pensante com a linguagem. Sendo assim, aliando observações práticas dos dados com a base teórica mencionada foi que as minhas categorias foram delimitadas

Diante da “experiência pensante” com os meus dados de pesquisa, tendo as categorias referidas como parâmetros e, principalmente, guiado pela concepção social de linguagem que concebe o enunciado como uma zona de diálogo ou conflito em vozes e dizeres, observei os processos de apropriação de discursos de outrem presentes nos enunciados dos alunos, que emergiram do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa nos quais eu era professor e, assim, elenquei quatro categorias específicas de análise dos processos de apropriação do discurso de outrem nos enunciados, em língua inglesa, dos alunos da educação profissional. No caso das minhas categorias, ao invés de nomear como modo ou forma de apropriação do discurso de outrem, opto por usar processos de apropriação do discurso de outrem, por entender que, em alguns casos, os alunos se servem dos modos e das formas para instaurar um efeito de sentido específico e diferente dos postos por Volóchinov.

Estas categorias são as seguintes: 1. *O processo de apropriação verbo-visual do discurso de outrem*, caracterizado pela apropriação da dimensão verbo-visual dos discursos de outrem; 2. *O processo de apropriação do discurso de outrem por alusão*, caracterizado pela necessidade de referência ao dizer de outrem, bem como de recuperação; 3. *O processo de apropriação ironizada do discurso de outrem*, caracterizado pela instauração de ironia no enunciado por meio da apropriação de discursos de outrem contrários a real posição ideológica dos enunciadores; 4. *O processo de apropriação do discurso de outrem em uma língua outra-estrangeira tomando a língua materna como referência*, caracterizado por inadequações no processo de apropriação do discurso de outrem, que foi pensado numa língua e levado para a outra com inadequações decorrentes do desconhecimento do sistema linguístico da língua outra-estrangeira e da não observação dos elementos além desse sistema linguístico.

A partir destas categorias de análise, procedo à análise desses processos de apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados em língua inglesa dos alunos da educação profissional que concederam autorização por meio de TCLE, analisando os quatro processos postos no parágrafo anterior, a fim de criar inteligibilidade sobre esses processos dialógico-discursivos. Cabe mencionar que outros processos de apropriação se fizeram presentes no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, devido ao fato de não ter conseguido a assinatura dos TCLEs por parte deles, não foi possível analisar esses processos.

Passo à explicitação dos procedimentos de análise.

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise dos dados, sirvo-me de dados coletados com contexto de minhas aulas de língua inglesa, na rede federal de ensino profissional, como dito anteriormente, por meio da autorreflexão e do tratamento qualitativo de dados. Sendo assim, buscando compreender uma prática discursiva-social, confronto dados obtidos pelos diferentes instrumentos de coleta de informações usados no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Para a análise das categorias dos processos de apropriação do discurso de outrem elencadas na subseção anterior, resultado de uma primeira análise dos dados, utilizei, como referência, a classificação de Volóchinov (2017) dos modos e das formas de apropriação do discurso de outrem, bem como a definição de alusão de Authier-Revuz (1998; 2004; 2007; 2008). Desse modo, faço, em um primeiro momento, a transposição da analítica de Volóchinov da esfera literária para a esfera escolar.

O uso que faço da analítica sociológica não se dá como o uso de uma fórmula pronta, mas, sim, como procedimento metodológico que expande as instâncias sociais/discursivas do enunciado, permitindo a compreensão dos sentidos de forma responsiva e responsável, buscando observar o enunciado em seu todo e singularidade. Ou seja, os processos de apropriação do discurso de outrem presentes nos enunciados dos alunos serão vistos como parte de uma interação discursiva do âmbito escolar, perpassados pelas instâncias discursivas da situação social mais imediata e mais ampla.

Portanto, parto do *estilo linear* e do *estilo pictórico* de apropriação do discurso de outrem, bem como de suas formas (direta e indireta) e variantes, como categorias de base à análise de

discursos de outrem na composição dos enunciados, para compreender os processos de apropriação elencados por mim, que diferem dos propostos por Volóchinov (2017). Como as formas de apropriação do discurso de outrem, das quais fala Volochinov (2017), detêm-se, em sua maioria, a formas de presença do discurso de outrem na composição do enunciado, o processo de retomada por alusão – processo por meio do qual o discurso de outrem não está presente no enunciado de forma marcada, embora seja peça chave à sua compreensão – será analisado por meio da transposição da noção proposta por Authier-Revuz para uma perspectiva dialógica de linguagem.

Feita essa primeira parte da análise, a partir das categorias postas pelos autores, busco mostrar, na análise, que os processos de apropriação do discurso de outrem presentes no meu *corpus* apresentam especificidades que permitem elencar as quatro categorias – expostas na subseção anterior – que tomo para a análise. Nesse processo de análise das especificidades do discurso de outrem na composição dos alunos, utilizo outros dados – falas dos alunos, relatos autorreflexivos, conversas-entrevistas –, para além da produção dos alunos, que dizem sobre o processo de produção textual e que são base para a compreensão desses fenômenos de interação discursiva/produção de sentido.

Na análise das categorias de pesquisa, observo, por meio das marcas dialógicas presentes nos enunciados, como os processos de apropriação do discurso de outrem na língua estrangeira indiciam posicionamentos ideológicos em relação ao tema/objeto de discussão, mostrando os diversos fenômenos discursivos aos quais os alunos lançaram mão. Junto a isso, analiso também a presença de indícios que possam evidenciar dificuldades, ou não, na apropriação do discurso de outrem, devido ao desconhecimento ou conhecimento parcial da língua outra em sua completude – dimensão verbal em interação com a dimensão ideológica.

Expostas as bases teóricas desta pesquisa, passo à análise dos dados.

4 DIALOGANDO COM OS DADOS

O estudo do diálogo pressupõe uma análise mais profunda das formas de transmissão do discurso alheio [de outrem], pois elas refletem as tendências principais e constantes da percepção ativa do discurso alheio [de outrem].

(Volóchinov)

Nesta seção, passo à análise dos processos de apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados autorais, em língua inglesa, de alunos da educação profissional, de um curso de Agroindústria. Para tanto, além da apresentação do enunciado, trago trechos das falas dos alunos que ajudam a compreender os enunciados. Cabe mencionar ainda que, em alguns casos, pode haver indícios de diferentes tipos de apropriação, mas, em cada subseção, foco em uma das categorias elencadas para esta análise.

Dito isso, passo ao primeiro processo de apropriação do discurso de outrem presente nos enunciados dos alunos: a apropriação verbo-visual do discurso de outrem.

4.1 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO VERBO-VISUAL DO DISCURSO DE OUTREM

A apropriação verbo-visual do discurso de outrem surge no contexto do primeiro bimestre letivo de 2018. Nesse bimestre, como parte da avaliação bimestral, os alunos deveriam produzir uma campanha publicitária pregando a equidade entre homens e mulheres. Desse processo, surgiu uma série de enunciados/cartazes produzidos em língua inglesa, nos quais discursos de outrem são inseridos nas composições autorais dos alunos. Dentre os enunciados, nesta subseção, trago à análise a apropriação do discurso de outrem que nomeio de verbo-visual. Essa apropriação encontrada nos enunciados dos alunos evidencia marcas dialógicas que apontam para discursos outros tanto no seu conteúdo verbal quanto no conteúdo imagético-visual.

Os modos e formas de apropriação do discurso de outrem apresentados e discutidos por Volóchinov (2017) – postos na seção três deste texto, que trata dos modos e formas de apropriação

do discurso de outrem – detêm-se a variantes de apropriações do discurso estritamente verbal. Devido a isso, para a compreensão da apropriação verbo-visual, precisei expandir a discussão para o âmbito não verbal, apoiando-me nas discussões de Brait (2013) sobre a dimensão verbo-visual dos enunciados. Passo, assim, à análise dos enunciados produzidos por um dos grupos de alunos e à referida *apropriação verbo-visual do discurso de outrem*. Nesse ínterim, trago a discussão da verbo-visualidade dos enunciados.

Seguindo as orientações para produção de propagandas que pregassem a equidade entre homens e mulheres, divididos em grupos, os alunos produziram uma série de enunciados. Dentre esses enunciados, no intuito de responder à orientação dada pelo professor, um dos grupos montou uma sequência de cartazes nos quais os próprios membros do grupo foram fotografados segurando plaquinhas com textos em inglês. Os textos versavam sobre possibilidade de homens e mulheres assumirem papéis sociais atribuídos ao sexo oposto. Para essa sequência de cartazes, os alunos criaram uma *hashtag* sobre a qual as produções se amparavam: *#shecanalso*⁸³.

Como as produções deveriam ser apresentadas para a turma, o grupo – composto por Sammy, Harry e Jully – começou sua apresentação falando da necessidade de se romper com os estereótipos sociais que subjagam as mulheres, no entanto, de algum modo, também determinam o que o homem pode ou não fazer. Diante disso, Sammy disse que “mesmo reconhecendo que tanto o homem quanto a mulher são vítimas de estereótipos machistas, é inegável que a mulher acaba sendo a maior vítima. Por isso, criamos a *hashtag* *#shecanalso*”. Com isso, o grupo demonstra o foco na mulher, por meio do uso do “*she*” (ela) na *hashtag*. Apesar desse foco anunciado, é interessante notar que, já nesse momento, de forma oral, Sammy demonstra, de modo não marcado – portanto, pictórico na classificação de Volóchinov (2017) –, uma apropriação do discurso da professora Aila que, por meio de sua fala no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, discutiu as imposições que o homem sofre do próprio machismo.

A partir disso, os alunos projetaram seu primeiro cartaz, no qual dois deles aparecem, um deles segurando plaquinha⁸⁴.

⁸³ Em português: #elatambémpode.

⁸⁴ Visando a identidade dos alunos em sigilo, oculto suas faces.



Figura 23: Cartaz 1, produzido do grupo 1, sobre equidade entre homens e mulheres.

No primeiro cartaz-enunciado, um dos alunos, uma mulher, aparece com a mão no pneu de um carro e, mais à frente, um outro aluno, um homem, está segurando uma plaquinha na qual está escrito: “*I was alone on the roand and she who repaired my car [sic.]*”⁸⁵. No texto escrito pelos alunos, há uma inadequação caracterizada pelo acréscimo do “n” à palavra “road”. Cabe mencionar que esta e outras inadequações de escrita foram objeto de discussão em sala de aula. No entanto, como não é esse o objetivo principal desta pesquisa, opto por, neste momento, apenas mencionar o reconhecimento dos desvios e esclarecer que eles foram objeto de discussão em sala de aula.

Na interação do visual com o verbal, tem-se a mulher trocando um pneu, situação na qual, no senso comum, geralmente se tem um homem, e o homem sendo ajudado, posição esta que, também no senso comum, quem geralmente ocupa é a mulher. Com isso, o estereótipo da mulher como figura frágil, incapaz de executar atividades que envolvam força física, como a troca de um pneu, e o estereótipo do homem como figura sempre pronta a ajudar sem jamais precisar de ajuda são relativizados. Ou seja, tanto homens quanto mulheres podem ocupar os lugares socialmente estereotipados para o sexo oposto.

⁸⁵ Apesar do desvio de escrita (*road* escrito como *roand*) o texto quer dizer: Eu [homem] estava sozinho na estrada e foi ela [mulher] que consertou meu carro.

A respeito deste primeiro enunciado, cabe mencionar e pontuar que, se observado isoladamente, pode parecer que houve no enunciado apenas uma inversão de lugares ocupados pelo homem e pela mulher, no entanto, estendendo o olhar para a *hashtag* usada pelo grupo (*#shecanalso*), bem como para a fala de Sammy, percebo que não é o caso. A interação entre o cartaz e *hashtag* mostra que os alunos falam de situações nas quais as mulheres também podem assumir papéis sociais diferentes dos que a cultura patriarcal e machista predetermina. Ao fazer isso, os alunos também fazem o mesmo com o homem: mostrar que os homens também podem assumir papéis normalmente associados à figura feminina. A fala de Harry confirma essa posição, pois, nas palavras dele, “no cartaz, a gente mostra que a mulher não tem que ser sempre o sexo frágil, já que ela pode fazer atividades que normalmente são atribuídas ao homem, como trocar um pneu”.

No que se refere à apropriação do discurso de outrem, para a escrita do enunciado, os alunos usam, de modo não marcado – portanto, no estilo pictórico discutido por Volóchinov (2017) – de discursos socialmente correntes e tentam desmontá-los, mostrando que a mulher também pode, por exemplo e no caso específico, trocar um pneu. Além disso, percebo que os alunos respondem dialogicamente ao discurso do professor e constroem cartazes nos quais a equidade entre homens e mulheres se faz presente, caracterizando o enunciado como um elo responsivo-ativo na cadeia de interação discursiva da sala de aula, surgindo como uma resposta/produção ativa para a orientação dada pelo professor. Com isso, os alunos fazem ressoar, no enunciado, outras vozes – do professor, das leituras realizadas, das discussões feitas etc. – do processo dialógico de composição de enunciados.

Ainda a respeito da apropriação de discursos de outrem nesse primeiro enunciado, há mais que o conteúdo verbal para se observar, pois, para além de uma apropriação do discurso de outrem na dimensão verbal, há uma apropriação refratada do discurso imagético-visual da propaganda da *Those Guys*. Assim, como na propaganda usada para iniciar os trabalhos didáticos do primeiro bimestre, há, nos cartazes, a presença de plaquinhas com textos escritos em inglês. Cabe frisar, no entanto, não se tratar de uma mera repetição da dimensão imagética-visual dos enunciados da campanha publicitária, pois, além da parte verbal *nova*, os alunos imprimem algo também *novo* no visual que já era *dado*, como, por exemplo, a presença de um homem e uma mulher no cartaz em uma situação que exemplifica a possibilidade de a mulher assumir papéis atribuídos a homens e vice versa. Portanto, nesse primeiro enunciado, há a presença de diferentes vozes, tanto verbais

quanto imagético-visuais, coabitando o mesmo espaço discursivo; tem-se uma apropriação verbo-visual de discursos de outrem.

Há ainda que se considerar que, no cartaz (figura 23), o homem está usando uma camisa rosa. Embora os alunos não tenham comentado se tenha sido intencional, esse uso pode apontar para uma postura transgressora das regras machistas que determinam que homem deve usar azul e mulher, rosa. Na imagem, essa regra machista é violada o que pode apontar para uma apropriação do discurso machista e, mais que isso, para a instauração de uma zona de conflito nesse discurso machista, conflito esse demonstrado por meio do uso do rosa pelo homem no cartaz, como uma forma de romper com esse discurso-imposição.

No segundo cartaz exibido pelo grupo, os alunos seguem a mesma lógica e, amparados sob a hashtag *#shecanalso*, trazem mais um cartaz com a presença de um homem e de uma mulher e, junto a isso, uma plaquinha com texto que mostra homem e mulher ocupando papéis sociais diferentes do que, no senso comum, é atribuído a cada um dos sexos.

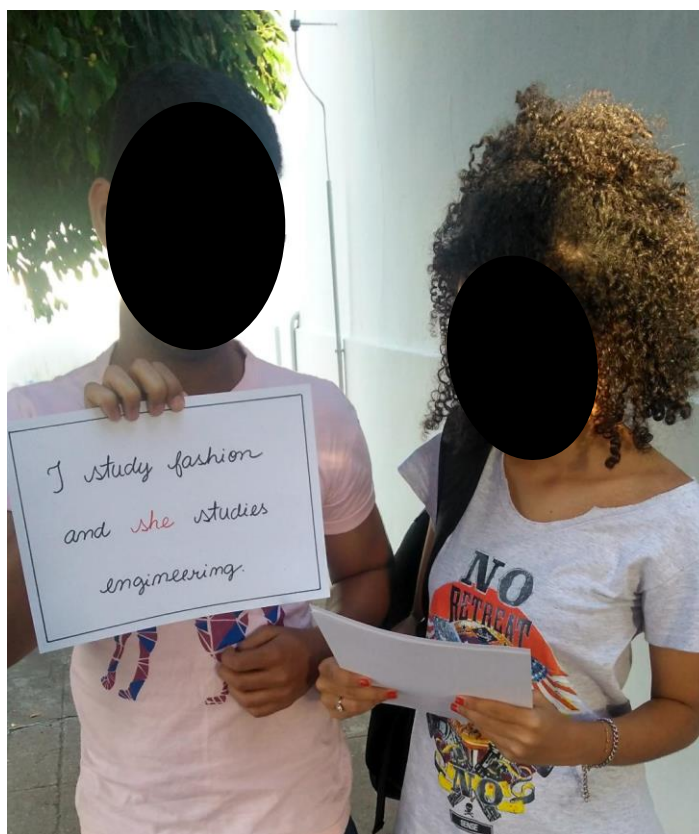


Figura 24: Cartaz 2, produzido do grupo 1, sobre equidade entre homens e mulheres.

No enunciado do cartaz 2, um homem e uma mulher estão lado a lado e o homem segura uma plaquinha na qual está escrito “*I study fashion and she studies engineering*” – “Eu estudo moda e ela estuda engenharia”, em português. Na imagem, a mulher, com mochila nas costas e papéis na mão representa uma estudante de engenharia, enquanto o homem, ao seu lado, representa um estudante de moda. Considerando a *hashtag* do grupo, percebo que, mais uma vez, os alunos buscam mostrar que a mulher pode ocupar lugares sociais associados à figura masculina e, ao mesmo tempo, acabam mostrando que os homens também podem ocupar lugares sociais geralmente atribuídos à figura feminina.

Há de se considerar que, nesse caso específico, o enunciado como um todo reflete e refrata o discurso da professora Aila, de forma pictórica, na medida em que, por meio da inversão de lugares socialmente ocupados por homens e mulheres, os alunos demonstraram que estavam cientes das imposições do machismo e, assim, instaurando um jogo ideológico de conflito com esse dizer, invertendo-o e materializando essa inversão no seu cartaz. O cartaz 2, assim, figura como um discurso-resistência às imposições do machismo, já que, como disse Jully, “seja homem ou seja mulher, cada um tem que fazer o que quer!”.

A apropriação do discurso de outrem, de um estereótipo/discurso patriarcal e machista, dá-se de forma não marcada, o que caracteriza o estilo pictórico de apropriação de discurso de outrem, caracterizado pela forte interação do discurso autoral com o discurso de outrem. No que se refere à forma de apropriação, na parte verbal, ela se enquadra dentro da variante livre do discurso indireto, no entanto, na dimensão visual, tem-se, mais uma vez, o processo de apropriação que chamo de verbo-visual do discurso de outrem: os alunos se apropriam da dimensão imagético-visual do discurso outro, da campanha da *Those Guys*, no caso, e, em processo de reflexo e refração, imprimem algo *novo* no visual que já lhes era *dado*. Desse modo, em sua estrutura composicional, o enunciado dos alunos, o cartaz, reflete as relações de diálogo e de conflito entre diferentes vozes não só no nível verbal, mas também no imagético-visual, caracterizando-o como um enunciado verbo-visual pluridiscursivo.

Por fim, trago mais um cartaz que exemplifica a apropriação verbo-visual do discurso de outrem. No último cartaz, o grupo seguiu a mesma lógica dos dois anteriores, mostrando homem e mulher em posições sociais diferentes das que geralmente são atribuídas a cada sexo, evidenciada por meio de texto em plaquinha escrita em inglês.

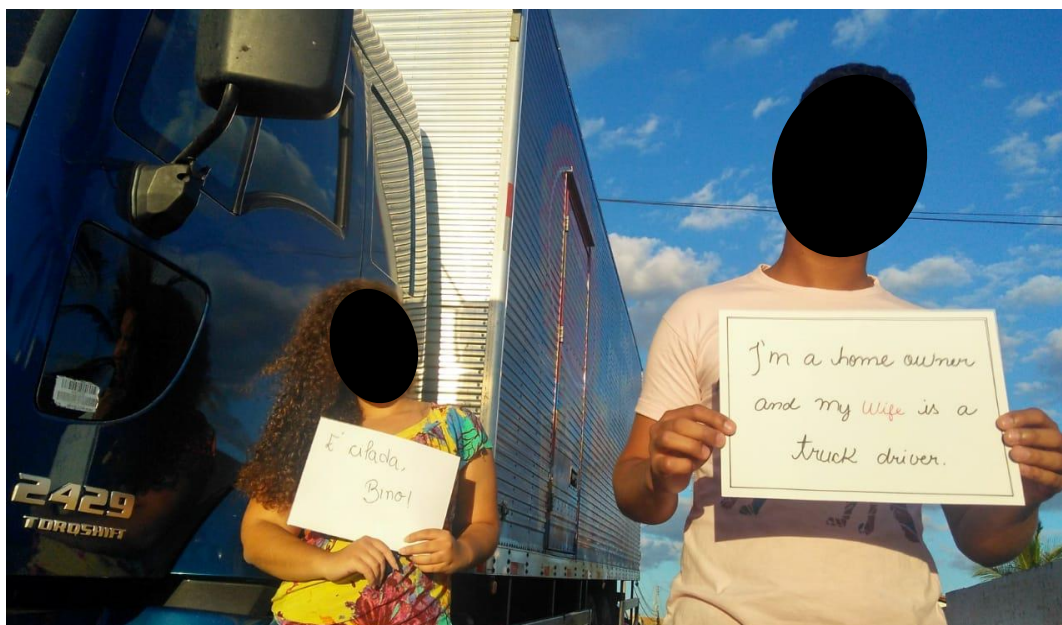


Figura 25: Cartaz 3, produzido do grupo 1, sobre equidade entre homens e mulheres.

No cartaz 3, uma mulher está do lado de um caminhão e um homem ao lado dela com uma plaquinha na qual está escrito “*I’m a home owner and my wife is a truck driver [sic]*”⁸⁶. O texto dos alunos apresenta uma inadequação linguística significativa para a construção do sentido com base no texto. No enunciado, os alunos usam o “*home owner*” como sendo a mesma coisa que “dono de casa” (pessoa que se dedica a cumprir os afazeres domésticos). *Home owner* significa dono de casa, no sentido de posse, refere-se, assim, ao proprietário e não à pessoa que executa as tarefas domésticas. Esse equívoco, conforme dito por eles em discussão na sala de aula, ocorreu porque eles escreveram o enunciado pensando apenas na transposição do linguístico para a língua outra-estrangeira e, por isso, eles buscaram apenas a correspondência linguística da expressão do português na língua outra-estrangeira.

Por meio do texto escrito, os alunos invertem, mais uma vez, a posição social que geralmente é atribuída ao homem e à mulher e, mais uma vez, não se tem apenas a inversão de posição, pois observando a *hashtag*, percebo que se busca mostrar que a mulher também pode ocupar lugares atribuídos aos homens, como motorista de caminhão. Conseqüentemente, o

⁸⁶ Apesar da inadequação, os alunos quiseram dizer: “Eu sou dono de casa e minha mulher é motorista de caminhão”.

posicionamento ideológico que aponta para a possibilidade de o homem também poder ocupar lugares sociais atribuídos à mulher, como cuidador de casa, evidencia-se.

No cartaz também aparece uma plaquinha com um texto em português “É cilada, Bino!”. Para o grupo, o intuito do texto foi só fazer uma brincadeira, retomando uma frase clássica de um seriado da Globo, chamado Carga Pesada, por alusão – a discussão sobre a alusão como processo de apropriação é feita na subseção seguinte, aqui, reservo-me apenas a menção da alusão. Além disso, um dos alunos do grupo, a que segura a plaquinha, disse que ela quis brincar mostrando que essa inversão em específico era uma cilada para as mulheres. Com isso, percebo a refração do discurso de outrem que acaba assumindo um *novo* sentido, já que o enunciado *dado* se refere a uma situação na qual os amigos caminhoneiros são pegos em uma emboscada; percebo a interação entre vozes diferentes, coexistindo, no enunciado, em línguas diferentes; percebo conflitos entre posições ideológicas nos discursos dos próprios alunos: eles demonstram um posicionamento contrário às imposições do machismo, mas, por meio da apropriação de um discurso em português, dão indícios de que essa possibilidade de a mulher ocupar posições geralmente atribuídas ao homem pode ser uma cilada.

No que se refere à apropriação verbal de discursos de outrem, percebo, mais uma vez, a apropriação sem marcas explícitas da delimitação do discurso outro, o que o enquadra no estilo pictórico de apropriação proposto por Volóchinov (2017). Como pode ser percebido nos exemplos que trouxe à análise, os enunciados produzidos pelos alunos tomam os discursos de outrem para suas produções não só em seu conteúdo verbal, mas também em seu conteúdo imagético-visual, a partir do processo de apropriação da forma de organização imagética do discurso outro, caracterizando o processo de apropriação verbo-visual do discurso de outrem.

Analisado o processo de apropriação verbo-visual do discurso de outrem, passo à discussão do processo de apropriação do discurso de outrem por alusão.

4.2 A APROPRIAÇÃO DISCURSO DE OUTREM POR ALUSÃO

Nesta subseção, analiso o processo discursivo de apropriação do discurso de outrem que se efetiva por meio da alusão a dizeres outros e que, por conseguinte, para a construção dos sentidos, impõe o reconhecimento dessa alusão. Para esta análise, além das discussões sobre a presença de

diferentes vozes no enunciado de Bakhtin (2015) e sobre os modos e formas de apropriação do discurso de outrem de Volóchinov (2017), apoio-me na noção de alusão de Authier-Revuz (2007). Como visto na subseção 2.4, a alusão, para Authier-Revuz (2007), caracteriza-se como um modo de fazer despertar a ideia de uma pessoa por meio de palavras, sem fazer menção do *outro* no enunciado. Essa noção é indispensável para compreender alguns enunciados dos alunos que fazem referência a discursos outros, sem mencionar esse outro referido, sendo os discursos referidos imprescindíveis à compreensão dos sentidos.

Esse processo discursivo foi observado em enunciados de um dos grupos formados no primeiro bimestre de 2018, período no qual foram desenvolvidas atividades didáticas que tinham *inequalities between men and women* como tema problematizador, como descrito na seção anterior. O grupo foi composto por três alunos, Peter, Mary e John. Os enunciados desse grupo foram criados como resposta às orientações do professor para a produção de propaganda pregando a equidade entre homens e mulheres. Como resposta/produção ativa, os alunos produziram tanto enunciados a partir de memes quanto enunciados nos quais os alunos aparecem, encenando situações nas quais a mulher inverte a situação aludida no processo de apropriação do discurso machista. Tomo três desses enunciados para análise.

Na apresentação de suas produções, os alunos se serviram de apresentações de *powerpoint* para exibir as suas produções. A apresentação foi iniciada por Mary da seguinte forma:

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

Na fala de Mary, percebo indícios do diálogo entre discursos, evidenciando o enunciado de Mary como uma zona de encontro entre diferentes discursos, ratificando o que defende Bakhtin (2015) sobre a pluralidade de vozes que constituem os enunciados. Há, em um primeiro momento, a voz do professor que figura como enunciado/elo motivador da resposta/produção ativa dos alunos, mas, além dessa voz, há a incorporação, no discurso de Mary, de outros discursos, como os dos memes machistas da internet, caracterizando a fala de Mary como mais um elo dessa cadeia discursiva.

O diálogo entre vozes mencionado no parágrafo anterior não se encerra nesse ponto, na fala de Mary. Ele é prolongado por meio do primeiro enunciado criado pelo grupo, tomado para esta análise, que é exibido na sequência da fala posta anteriormente.



Figura 26: Cartaz 4, produzido pelo grupo 2, sobre equidade entre homens e mulheres

No enunciado (figura 26), há um menino e uma menina jogando futebol e, nessa imagem, há um texto escrito: “*Not all girls play doll, they play ball*”. Nas palavras de Mary, “nesse cartaz, temos uma menina jogando futebol com um menino e, no texto, a gente colocou que nem todas as meninas brincam de boneca, pois elas podem jogar bola”. Ainda a respeito da produção, Mary acrescentou: “com esse texto, queremos mostrar que não existe essa de brincadeira de menino e brincadeira de menina”.

Considerando o enunciado e sua apresentação pelo grupo, percebo que o discurso machista que atribui, ao menino, a brincadeira com a bola e, à menina, a brincadeira com a boneca é tomado como referência para a construção do sentido, já que, para defender a posição de que nem todas as meninas brincam de boneca, é necessário recuperar o discurso machista que diz o contrário. Essa referência se dá por meio da alusão, conforme caracterizada por Authier-Revuz (2007), e a construção do sentido adequado para o enunciado se dá por meio do reconhecimento da alusão.

Como Authier-Revuz (2007) argumenta, quando do uso da alusão, o enunciador assume os riscos de o interlocutor não reconhecer a alusão posta e o sentido não ser adequadamente construído. No entanto, neste caso específico, esse risco é minimizado, dado que o enunciado em

questão (figura 26) é apenas um elo de um processo didático-discursivo que envolve outros enunciados, em uma situação social imediata (a sala de aula e a atividade dada) e em uma situação social mais ampla (sociedade fortemente perpassada por discursos patriarcais e machistas); dado também que, como pesquisador, tenho uma visão mais ampla do processo – e não apenas do produto –, que vai além do enunciado escrito, já que ocupei a posição de professor nessas práticas e tenho materiais para análise (como as falas dos membros do grupo) que me permitem recuperar a alusão. Por parte dos alunos, esse reconhecimento se deu ancorado na participação do processo didático (leituras, discussões etc.) que se deu antes da apresentação do enunciado.

Diante disso, embora esse discurso machista não seja incorporado ao nível linguístico da produção dos alunos, ele é aludido, por meio do “*Not all girl play doll...*” do enunciado, já que o “Nem todas as garotas brincam de boneca...” impõe um contraponto ao que é posto. É justamente dessa relação de alusão ao discurso de outrem (o discurso machista) que se constitui o sentido do enunciado como um todo; que se tem a equidade de possibilidades entre homens e mulheres posta. Portanto, nesse processo de apropriação do discurso de outrem, baseado no que defende Authier-Revuz (2007) sobre a alusão, é necessário que o interlocutor consiga recuperar os discurso de outrem ainda que eles não esteja explícito no enunciado para que, assim, os sentidos propostos pelo enunciador sejam percebidos, dialogicamente – acréscimo meu, levando a alusão para o nível dialógico-discursivo, a partir dos estudos do Círculo –, pelo interlocutor.

Além disso, é necessário observar ainda que na construção desse primeiro enunciado do grupo, houve uma apropriação imagética. Embora não seja objeto de discussão desta pesquisa, cabe mencionar esse processo por meio do qual os alunos se apropriam do discurso imagético de outrem para, assim, ressignificando esse imagético, construir o seu enunciado. Como na base da defesa da natureza ideológica do verbo-visual, Brait (2013) toma estudos que se detém à natureza ideológica do visual, acredito ser necessário mencionar isso, já que a imagem tomada é ressignificada no sentido de evidenciar o contraponto posto à lógica machista referenciada no conteúdo verbal do enunciado.

Assim, os alunos se apropriaram de uma imagem, incorporando-a ao enunciado, ressignificando a imagem por meio da inserção da imagem em instâncias discursivas outras, o que pode figurar uma apropriação do discurso imagético de outrem. É preciso considerar, aqui, que, dada a união do visual com o verbal, no caso em questão, o enunciado produzido se caracteriza como sendo verbo-visual e igualmente ideológico, já que todo enunciado sempre o é. O sentido do

verbal, que está pautado na alusão ao discurso outro, une-se com os sentidos do visual e, assim, tem-se o sentido do enunciado como um todo, perpassado por relações dialógicas de sentido.

Na sua apresentação, o grupo ainda trouxe cartazes em um outro formato, com a presença dos alunos encenando situações nas quais as mulheres assumem posições que, normalmente, é o homem que assume.

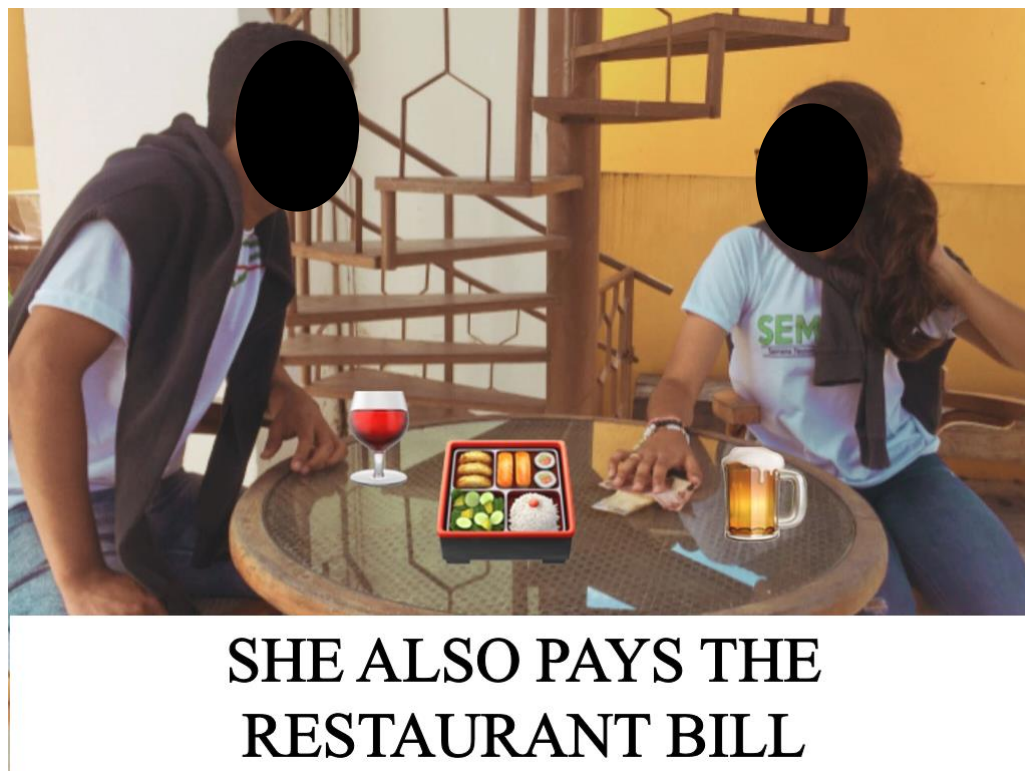


Figura 27: Cartaz 5, produzido pelo grupo 2, sobre equidade entre homens e mulheres

Nesse cartaz (figura 27), há um homem e uma mulher sentados em uma mesa, com comida e bebidas. A mulher está com a mão sobre algumas cédulas de dinheiro e, abaixo da imagem, há o seguinte texto: “*She also pays the restaurant bill*” – “ela também paga a conta do restaurante”, em português. A respeito do enunciado, Peter disse: “a gente quer mostrar, com esse cartaz, que a mulher também pode fazer coisas que normalmente dizem que é coisa de homem, como pagar uma conta de restaurante”. A partir da fala de Peter, já percebo indícios de que, embora o enunciado tenha sido criado de uma outra forma, o objetivo se repete: mostrar mulheres ocupando posições atribuídas exclusivamente ao homem.

A partir do cartaz (figura 27), percebo que, semelhante ao cartaz anterior (figura 26), um discurso outro machista é referido e esta referência é necessária para a compreensão do enunciado. Não há nenhum discurso outro em qualquer umas das formas marcadas referidas por Volochinov (2017), no entanto, o discurso outro se faz presente. Por meio da palavra *also* presente no enunciado, os alunos demonstram, no material linguístico, indícios da alusão feita ao discurso outro, ainda que o discurso aludido seja tomado para ser contradito.

O discurso machista aludido, no enunciado em questão (figura 27), é o de que o homem é quem paga a conta do restaurante. Ao aludir a esse discurso, por meio do conteúdo verbal e visual do enunciado, os alunos instauram uma zona de diálogo com o discurso aludido, contrapondo-se a ele, evidenciando o enunciado como zona de diálogo e/ou de conflito entre posicionamentos ideológicos; como uma arena de dissidência de opiniões. Desse modo, o enunciado criado pelos alunos (figura 27) está perpassado por instâncias discursivas específicas que precisam ser consideradas quando da construção de sentido para ele, sobretudo, pelo reconhecimento da alusão presente nele.

Além disso, é preciso considerar que os alunos, mais uma vez, recorreram ao uso de imagens junto ao conteúdo verbal, caracterizando um enunciado verbo-visual, conforme definição Brait (2013), que argumenta que esse tipo de enunciado é caracterizado pelo verbal e o visual, igualmente ideológicos, trabalhando juntos para a construção de sentidos socialmente situados. No caso da imagem dos alunos, o visual serve como meio para a encenação do contraponto feito ao discurso machista que determina que é o homem que tem que pagar a conta no restaurante.

Na apresentação do grupo, eles ainda apresentaram outros enunciados criados de maneira semelhante ao enunciado que fala que a mulher pode pagar a conta do restaurante. Esse processo discursivo de apropriação do discurso de outrem pode ser percebido na imagem a seguir, também criada pelo grupo, tomando a alusão como recurso para a construção do sentido em contraponto à ideologia machista. Nele, mais uma vez, dois alunos encenam uma situação.



SHE ALSO MAKES THE REQUEST FOR MARRIAGE.

Figura 28: Cartaz 6, produzido pelo grupo 2, sobre equidade entre homens e mulheres

No cartaz (figura 28), há um homem e uma mulher em frente a uma igreja. A mulher está ajoelhada em frente ao homem e o homem está com a mão direita estendida para ela. Na situação a mulher está ponto uma aliança no dedo do homem. Abaixo da imagem, o texto “*She also makes the request for marriage*” – “Ela também faz o pedido de casamento”, em português. A respeito do cartaz, John disse: “nesse caso, a gente quis mostrar, mais uma vez, que a mulher pode fazer coisas que normalmente são os homens que fazem, como pedir em casamento”. Na fala de John, percebo indícios de incorporação de discurso machista, em uma relação dialógica de conflito com esse discurso, já que o enunciado e a fala de John apontam para uma posição contrária ao discurso machista aludido.

Semelhante ao que aconteceu no cartaz anterior (figura 27), nesse caso (figura 28), mais uma vez, por meio do uso da palavra *also* no enunciado, os alunos dão indícios linguísticos da referência ao discurso outro machista. Essa referência caracteriza o processo discursivo de alusão – o que caracteriza uma expansão da noção de alusão de Authier-Revuz (2007) ao nível do dialógico-discurso –, na medida em que a referência é necessária a compreensão do sentido do enunciado, que se caracteriza como um contraponto ao discurso aludido, o de que é o homem que

faz o pedido de casamento. No entanto, ao aludir a esse discurso, os alunos invertem a posição que é atribuída a mulher, a de quem é pedida, e a colocam na posição de quem pede; da mesma forma, o homem sai da posição de quem pede a mão em casamento para a posição de quem é pedido em casamento.

A inversão de posições postas no parágrafo anterior marca o enunciado, para além da alusão, como uma inversão que aponta para a presença de uma zona de confronto com o discurso machista, surgindo como um enunciado-dissidência. No que se refere ao reconhecimento da alusão, mais uma vez, devido ao fato de ter a visão do processo e não apenas do produto desse processo, os riscos da alusão de que fala Authier-Revuz (2007) são minimizados, por causa do diálogo social entre muitas vozes do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. No que se refere à composição desse enunciado, mais uma vez, os alunos construíram um enunciado verbo-visual, conforme definição de Brait (2013), no qual o verbal, em sua inter-relação com o visual, materializa sentidos discursivos, decorrentes da alusão. Os alunos, na imagem, encenam a situação de dissidência com o discurso machista posta verbalmente e criada por meio da instauração de zonas de conflito com o discurso aludido.

Feita a análise do processo de apropriação do discurso de outrem por meio da alusão, passo à análise da apropriação ironizada do discurso de outrem.

4.3 A APROPRIAÇÃO IRONIZADA DE DISCURSOS DE OUTREM

No segundo bimestre letivo de 2018, os alunos produziram cartazes sobre *Prejudice and discrimination*, escolhendo uma temática mais específica sobre a questão e o formato do texto para a sua produção. Dessa etapa de escolha, resultou a opção, por parte de um dos grupos – composto por Mary, July, Joe e John – de tomar a homofobia como temática mais específica e, a partir disso, os alunos construíram uma apresentação na qual apontavam para uma problemática e, diante dela, defendiam a necessidade de se assumir uma postura não preconceituosa e, conseqüentemente, não discriminatória.

Para tanto, de forma irônica, os alunos se apropriaram de dizeres de outrem, socialmente correntes, instaurando um diálogo de vozes nos enunciados, em processo de reflexo e refração (mais refração que reflexo) ideológico. Por meio desse processo de apropriação ironizada dos

discursos de outrem, os alunos fingiram assumir um lugar social outro para, assim, mostrar a inconsistência de alguns discursos socialmente correntes tomados à composição dos seus enunciados.

Para a produção dos seus enunciados, os alunos, embora não tivessem tido nenhuma orientação nesse sentido, usaram o português, posto em segundo plano, em toda a produção. Acredito que a decisão por usar o português em segundo plano se deva ao fato de a língua inglesa, para eles, configurar-se como uma língua outra-estrangeira – na qual, de acordo com Volóchinov (2017), antes da compreensão (busca da novidade), busca-se a correspondência linguística, embora não se possa parar nela –, que não faz parte das duas práticas cotidianas, embora possa ser usada em contextos específicos, como o educacional, neste caso. Dito isso, passo à descrição da apresentação do grupo, seguida de análise e interpretação.

Como dito anteriormente, o grupo escolheu a homofobia como temática e, quando da apresentação, os alunos exibiram o primeiro *slide* (figura 29 abaixo) e iniciaram as suas falas se dizendo gays e lésbicas, tentando se enquadrar dentro de um grupo social ao qual eles não pertenciam (como afirmaram ao fim da apresentação).



Figura 29: Imagem 1 da apresentação.

A apresentação se deu com o uso da língua inglesa, ancorado em trechos explicativos em língua portuguesa. Penso que, nesse momento poderia ter solicitado o uso exclusivo da língua inglesa, mas, devido às dificuldades que ainda apresentavam com a língua outra-estrangeira, essa

exigência poderia gerar resistência à apresentação, constituindo-se como um obstáculo. No momento em que os alunos se disseram gays e lésbicas, a turma reagiu com surpresa e pude ouvir expressões como “oxe!”, “danosse!”, dos colegas que estavam assistindo. Como já tinha contato com a turma há algum tempo, estranhei que eles se declarassem gays e lésbicas e, a meu ver, naquele momento, isso se deu a fim de evidenciar que eles tomavam parte na causa, pois, assim, assumiriam a condição de ser integrantes do grupo que sofria com o preconceito e a discriminação que a homofobia impunha.

Após esse primeiro momento, Jonh disse: “apesar de saber que nós, homossexuais, sofremos muito preconceito por sermos quem somos, acreditamos que seja mais importante falar de um outro tipo de preconceito que é muito mais sério e importante do que a homofobia, chegando ao ponto de nós, homossexuais, mesmo não sendo do mesmo grupo, estarmos envolvidos com a causa”. Todos os demais alunos da turma e eu estávamos extremamente curiosos por saber que tipo de preconceito era esse. Nesse momento, pensei que eles estivessem dizendo isso porque, como foi visto no relatório sobre preconceito e discriminação como barreiras para a inclusão social (figura 15), a homofobia é o tipo de preconceito que mais diminuiu no comparativo entre dois períodos diferentes. Pensei que eles iriam tomar um outro tipo de preconceito para discussão, um que tivesse em ascensão, como, por exemplo, o preconceito como imigrantes que, inclusive, era um tema que refletia a realidade do Brasil, com a chegada dos venezuelanos no Brasil. Com a continuação da apresentação, o grupo exibiu outro *slide* e percebi que minha previsão estava errada.



Figura 30: Imagem 2 da apresentação.

A respeito do *slide*, John continuou: “esse tipo de preconceito tão mais sério que a homofobia é a heterofobia”. Nesse momento, todos os alunos demonstraram surpresa e deram risos, como se desconfiassem que, por trás da escolha, havia um tom de ironia. A partir desse momento, os alunos começam a trazer dizeres outros às suas falas, no intuito de evidenciar as situações preconceituosas pelas quais os héteros passariam nas suas vidas cotidianas.

Dentre as muitas situações de preconceito pelas quais os heterossexuais eram obrigados a passar, Joe, como primeiro exemplo, afirmou: “é muito constrangedor para os héteros ter que ouvir comentários sobre sua aparência, como se todos os héteros tivessem que obedecer a um determinado estereótipo ou padrão [sic.]”. Ele continuou dizendo que essa situação seria comumente imposta aos héteros por meio de comentários como o seguinte (imagem projetada pelos alunos):



Figura 31: Imagem 3 da apresentação.

Para Joe, por meio de comentários como este, “os héteros são julgados pela aparência, sendo comparados a um estereótipo social que determina como os diversos membros de grupos sociais devem agir, como se todo mundo fosse igual”. Os alunos, nesse caso, se apropriam de um dizer preconceituoso, socialmente corrente, que estereotipa a imagem do homossexual. Quando alguém diz que é homossexual e, ao mesmo tempo, não segue o estereótipo socialmente corrente (homem com traços e comportamento femininos), é comum que as pessoas demonstrem surpresa diante da diferença entre o modo de ser do homossexual e o estereótipo, por meio do dizer “Você nem parece

gay!”. Ao se apropriar de discursos outros, os alunos instauram uma zona de conflito entre dizeres no enunciado e, refratando dizeres outros, subvertem o discurso homofóbico, transformando-o em heterofóbico.

Nesse caso de apropriação do dizer outro, os alunos atribuem a fala às “pessoas”, sem determinar quem seriam essas pessoas. Desse modo, percebo um estilo que, de algum modo, atribui o dizer a outrem, no entanto, o “outrem” não é determinado e, mais que isso, é simulado. Tem-se, assim, uma apropriação que estaria amparada no estilo linear de apropriação do discurso de outrem, todavia, o suposto dizer de outrem está completamente perpassado por valores diversos do discurso socialmente corrente que é tomado à composição do enunciado de forma refrativa, imprimindo marcas do estilo pictórico de apropriação do discurso de outrem e, conseqüentemente, marcas axiológicas. Desse modo, a apropriação está, de forma simulada, no estilo linear, mas, de fato, encontra-se no estilo pictórico de apropriação, dada a penetração das vozes autorais na voz outra.

Além disso, é importante mencionar que o processo que os alunos utilizam é o mesmo presente na campanha contra a homofobia (figura 20) usada nas atividades do segundo bimestre letivo de 2018. Assim como o cartaz toma enunciados homofóbicos e os invertem, direcionando-os para os héteros, os alunos o fazem. Nesse caso, percebo uma relação de diálogo da produção dos alunos com a propaganda discutida em sala de aula, mas esta não é um simples reflexo daquela, visto que, os enunciados dos alunos tomam outros dizeres para inversão e, nesse processo, está implicada a ocupação de um outro lugar em um grupo social que não é o deles; é, por isso, também uma refração.

Para os alunos, o preconceito contra os heterossexuais não pararia por aí, segundo eles, haveria uma série de perguntas e comentários outros que seriam a mais pura evidência de que algo precisaria ser feito urgentemente por esse grupo tão oprimido: os héteros. Uma dessas perguntas diriam respeito à intimidade do homem e da mulher, como casal, pois, nas palavras de Jully, “É muito comum que os héteros sejam interrogados sobre o que um homem e uma mulher fazem quando estão na cama, em sua intimidade”. Para Jully, diante de um casal hétero, seria comum que as pessoas ficassem curiosas em relação ao que esse casal de héteros faria em sua intimidade. Ao serem questionados sobre isso, os héteros se sentiriam constrangidos, na medida em que “parece que eles são estranhos e, conseqüentemente, o que fazem na cama [suas relações sexuais] também”, disse Jully. Diante disso, para ela, seria necessário mudanças no sentido de acabar com

questionamentos desse tipo, pois o que um casal de héteros faz na cama seria algo normal e não deveria ser alvo de curiosidade alheia.



Figura 32: Imagem 4 da apresentação.

Neste segundo caso, mais uma vez, os alunos se apropriam de discurso socialmente corrente usando o estilo linear, de forma simulada, atribuindo esse dizer às “pessoas heterofóbicas”. No entanto, ainda sobre essa apropriação, como o discurso socialmente corrente é direcionado aos homossexuais, e não aos heterossexuais –, percebo que, na verdade, essa apropriação é simuladamente linear, pois, devido à grande penetração de vozes outras, por meio de processo de refração de dizeres outros, tem-se, de fato, o estilo pictórico de apropriação de discursos outros. Desse modo, mais uma vez, a apropriação está, de forma simulada, no estilo linear, mas, de fato, encontra-se no estilo pictórico de apropriação, dada a penetração das vozes autorais na suposta voz de outrem.

Os alunos também trouxeram exemplos de preconceito através dos quais as pessoas lançariam mão de palavras de autoridade como, por exemplo, os textos da Bíblia para, assim, julgar o comportamento heterossexual. Assim, os alunos representam na imagem a seguir um trecho que, segundo eles, seria usado para repreender os comportamentos héteros. Para Mary, “guiadas pela religião, as pessoas costumam julgar os héteros, dizendo que eles irão para o inferno, como se eles não fossem dignos do paraíso”.



Figura 33: Imagem 5 da apresentação.

Para Mary, o trecho da Bíblia – fazendo referência a I Coríntios, 6, 10⁸⁷ – seria tomado de forma isolada, descontextualizado, a fim de justificar ou fundamentar atitudes preconceituosas. Seria, portanto, para os alunos, necessário romper com esse pensamento fundamentalista que subjugaria os héteros a uma posição inferior. Ao fazerem isso, os alunos se apropriam de um discurso de outrem de forma linear, atribuindo o discurso à Bíblia – discurso que tem grande importância para os cristãos, sendo vista como a palavra de Deus. No entanto, mais uma vez, percebo que os alunos se apropriam do discurso de outrem de forma simulada, ou seja, fingem trazer o discurso em um estilo linear, quando, na verdade, o enunciado é resultado da interação de vozes autorais com vozes de outrem (a da Bíblia, o discurso socialmente corrente), o que caracteriza o estilo pictórico.

A apresentação do grupo consistiu em uma série de imagens tais quais as apresentadas nesta subseção, refletindo e, sobretudo, refratando discursos de outrem de uma forma simulada/ironizada, por meio da qual se finge trazer, à composição dos enunciados, dizeres outros em sua forma linear, quando, na verdade, há o uso do estilo pictórico que é caracterizado pela

⁸⁷ “Não erreis: nem os devassos, nem os idólatras, nem os adúlteros, nem os efeminados, nem os sodomitas, nem os ladrões, nem os avarentos, nem os bêbados, nem os maldizentes, nem os roubadores herdarão o Reino de Deus.”

interação da voz de outrem com a voz autoral. Restrinjo-me a apresentação dos três exemplos postos, pois eles são significativos no que se refere à explicitação do processo que chamo de **apropriação ironizada do discurso de outrem**. Ainda no que se refere à apresentação do grupo, cabe mencionar que, após terminada a exposição de todos os comentários e questionamentos preconceituosos dos quais os héteros seriam vítimas, os alunos disseram que toda a apresentação foi uma simulação, para que, através da ocupação desse outro lugar e invertendo dizeres sociais, fosse possível evidenciar a inconsistência do argumento do preconceito reverso, ou seja, da heterofobia.

Assim, a partir dos exemplos supracitados do modo de apropriação ironizada do discurso de outrem, percebo que, ocupando um lugar simulado, os alunos fingiram ocupar um lugar que, ao final da apresentação, revelaram não ocupar. Consequentemente, o processo de apropriação do discurso de outrem também se deu nesse jogo de fingimento: os alunos fingiram trazer enunciados outros em um estilo linear, quando, na verdade, o que se tinha era um enunciado fortemente perpassado por discursos autorais, o que caracteriza o estilo pictórico de apropriação de dizeres outros.

Ainda a respeito desse processo, percebo a interação entre diferentes vozes – a observação do processo, permite observar coisa que só o produto (texto) não permitiria – em relação de diálogo e de conflito, o que caracteriza o enunciado como plurilíngue, evidenciando-o também a luta entre grupos sociais distintos. A esse respeito, conforme pontua Volochinov (2013e, p. 197), devido a sua natureza social e ideologicamente dialogizada, no seu valor estilístico, “a palavra torna-se arena da luta de classes [ou de grupos sociais distintos], a arena da dissidência de opiniões e de interesses de classes orientados de modos distintos”, evidenciando diferentes pontos de vista avaliativos.

Portanto, por meio desse modo simulado/ironizado de tomar o discurso de outrem à composição de seus enunciados, os alunos respondem dialogicamente à orientação do professor (produzir texto em inglês sobre *prejudice and discrimination*); a textos anteriormente vistos na sala de aula (campanha publicitária que direciona comentários homofóbicos a héteros); a discursos homofóbicos; a discursos sobre o chamado preconceito reverso⁸⁸, heterofobia; e instauram uma zona de conflito entre diferentes grupos em seus enunciados.

⁸⁸ Expressão usada para referir o tipo de preconceito de grupos minoritários e/ou étnicos oprimidos em relação a grupos majoritários e/ou historicamente dominantes.

Feita a análise do processo de apropriação ironizada do discurso de outrem, passo ao processo de apropriação do discurso de outrem em uma língua pela lógica linguística de outra.

4.4 A APROPRIAÇÃO DE DISCURSOS DE OUTREM EM UMA LÍNGUA OUTRA-ESTRANGEIRA TOMANDO A LÍNGUA MATERNA COMO REFERÊNCIA

Nessa subseção do texto, analiso o processo de apropriação do discurso de outrem que ocorre na língua outra-estrangeira (a língua inglesa) tomando como referência a língua materna (a língua portuguesa), que, nesse caso, dá-se aliada à apropriação imagética do discurso de outrem. Para tanto, para além da discussão apropriação do discurso de outrem, preciso considerar questões referentes ao entendimento de Volóchinov (2017) de que, quando da produção de sentido numa língua estrangeira, toma-se a língua materna como referência, em um primeiro momento, buscando a correspondência linguística. No processo de construção de enunciados na língua outra-estrangeira, é preciso considerar esse processo de busca de correspondência, mas, mais que isso, é preciso considerar que os sentidos não se constroem apenas no nível linguístico; eles se dão na inter-relação do verbal-imagético com o social/discursivo. No entanto, no caso dos meus alunos, houve inadequações nesse processo, o que resultou em problemas na construção do sentido do enunciado por meio da apropriação do discurso de outrem.

As produções que apresentam essas inadequações surgiram das atividades didáticas desenvolvidas no segundo bimestre letivo de 2018. Um dos grupos, composto por Peter, Natty e Sammy, escolheu como tema para suas produções o preconceito linguístico. Ao saber da temática do grupo, fiquei inquietado em saber por qual motivo os alunos tinham tomado justamente o preconceito linguístico como temática para suas produções, pois o tema me parecia algo muito específico da Linguística e não tinha sido discutido nas práticas de ensino de língua inglesa. Natty respondeu da seguinte forma: “tivemos um professor que nos contou, um dia, que ele era vítima de preconceito no Sudeste, onde estudava, por falar diferente, com sotaque nordestino. Ele chegou até a nos contar uma das situações em sala de aula. Por isso, resolvemos falar disso”. A partir da fala de Natty, percebo que, na produção do grupo, mais que o meu discurso como professor da disciplina de língua inglesa, ressoava o discurso desse professor que teria sido vítima de preconceito linguístico.

A partir disso, os alunos deram seguimento à apresentação e exibiram a seguinte imagem:



Figura 34: Imagem 1 exibida na apresentação sobre preconceito linguístico

A respeito dessa imagem, Sammy disse: “O preconceito linguístico acontece quando as pessoas não aceitam o jeito que os outros falam”. Na fala de Sammy, percebo que ela compreende o tipo de preconceito em questão, trazendo uma definição sintética dele, o que pode indicar que ela se apropriou de discursos outros sobre a temática, ainda que não tenha sido feita nenhuma menção a qualquer discurso de autoridade. Na sequência, Sammy continuou: “Aqui, no Brasil, a gente tem um exemplo muito comum do uso de formas de falar diferentes, que sofrem muito preconceito, nas histórias em quadrinhos, como a Turma da Mônica. Na imagem, por exemplo, a gente vê Chico Bento e Rosinha usando uma linguagem caipira”.

Expostas essas questões iniciais, Natty continuou a apresentação falando que, por serem as histórias da Turma da Mônica muito famosas, usariam elas para as suas produções, tomando imagens disponíveis na internet e criando textos, em inglês, para exemplificar o preconceito linguístico. Pelo o que o grupo falou, imaginei que os alunos se apropriariam da dimensão imagética de enunciados de quadrinhos para, assim, tomando discursos verbais de outrem criar enunciados novos. O que se confirmou com a exibição do primeiro enunciado criado pelo grupo:



Figura 35: Enunciado 1 sobre preconceito linguístico

Na imagem, a Mônica está dando uma bronca no Cebolinha, “*Spring onion, stop fresh and speak properly*”. Nas palavras de Peter, o texto significa, em português, “Cebolinha, pare de frescura e fale direito”. A escrita do texto apresenta inadequações, como a tradução do nome próprio Cebolinha, que foi traduzido literalmente pelo nome que é dado à cebola verde em folha (tempero culinário) em inglês; e a palavra frescura está traduzida como *fresh*, quando, no caso da língua inglesa, essa palavra tem sentido diverso do referido uso na língua portuguesa. Essas inadequações dão indícios de que foi feita uma tradução literal de um dizer da língua portuguesa para a língua inglesa, um processo de busca de correspondência linguística, tomando a língua outra como uma língua estrangeira morta, usando as palavras de Volóchinov (2017), o que indicia ainda a possibilidade de uso de tradutores para a produção – embora houvesse um objetivo discursivo por parte dos alunos.

Apesar da inadequação na transposição dos sentidos de uma língua para a outra, percebo alguns pontos que precisam ser observados para, assim, poder compreender o processo de apropriação presente nesse enunciado. O primeiro ponto a se observar é que, no enunciado, para além do verbal, há a apropriação imagética de enunciados dos quadrinhos da Turma da Mônica. Os alunos se apropriam de um enunciado imagético passível de associação ao dizer verbal para, assim, com o uso de um dizer outro, criar um enunciado novo, com novo sentido. Nesse processo de apropriação imagética, percebo que, para além do conteúdo verbal ou verbo-visual, a

apropriação pode se dar também no conteúdo imagético, fazendo com que discursos estabeleçam relações de diálogo e/ou de conflito de diferentes formas entre si.

No que se refere ao conteúdo verbal do enunciado criado pelos alunos, Peter disse “essa fala da imagem é uma fala que normalmente demonstra atitudes intolerantes em relação ao modo que a pessoa fala. É algo muito comum de se ouvir”. Ao dizer isso, Peter atribui o discurso tomado à composição do enunciado a um outro, sendo esse outro um representante médio do grupo de pessoas que praticam preconceito linguístico. Há, assim, tomando o enunciado junto à fala de Peter, o uso de um estilo linear de apropriação do discurso de outrem sem, no entanto, definir quem é especificamente esse outro.

Nesse processo de apropriação, o discurso de outrem que é tomado na etapa de planejamento do enunciado é corrente no Brasil, em língua portuguesa, no entanto, quando da produção, o enunciado foi transposto para a língua inglesa, em um processo de busca de correspondência linguística, sem atentar para a língua como um todo – algo que é indispensável à construção de sentido. Desse modo, essa apropriação do discurso de outrem fica visivelmente marcada pela presença da referência à língua portuguesa brasileira, apesar de estar escrita em língua inglesa. Como autocrítica, penso que esse processo pode apontar para inadequações na consecução das atividades propostas em sala de aula, pois, apesar das atividades desenvolvidas terem tido o objetivo de trabalhar a língua outra-estrangeira na consideração de suas instâncias discursivas, quando da produção de enunciados, os alunos não atentaram para essas instâncias.

Esse processo pode ser visto também no segundo enunciado criado pelo grupo. Após a apresentação do primeiro enunciado, Natty deu seguimento à apresentação, exibindo a segunda criação do grupo, que, segundo ela, mais uma vez, caracterizaria uma situação de preconceito linguístico. O enunciado, mais uma vez, surge da utilização da dimensão imagética de um enunciado das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e, nela, há uma professora e o Chico Bento.

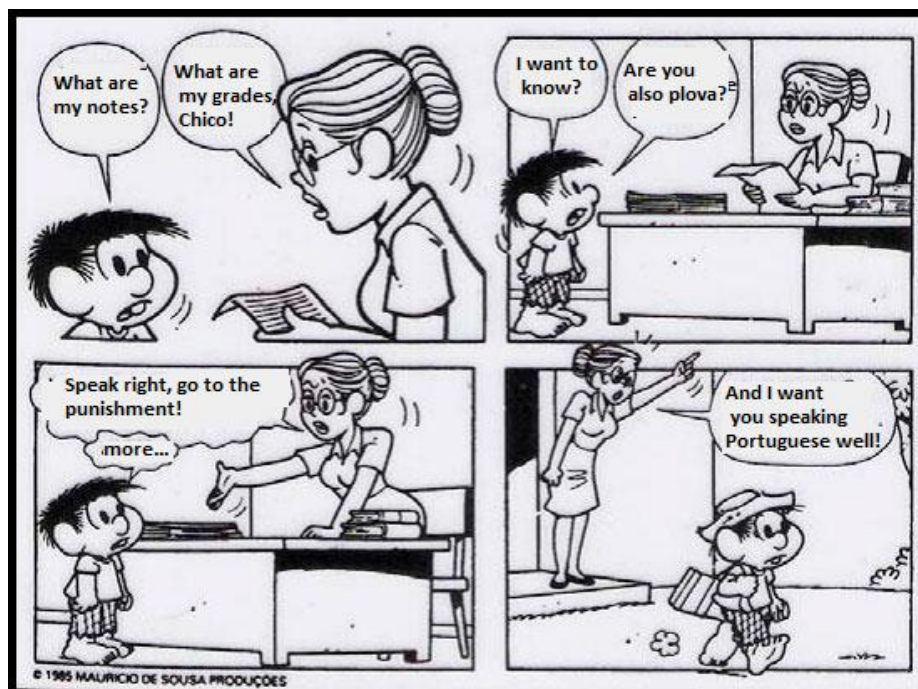


Figura 36: Enunciado 2 sobre preconceito linguístico

Natty falou que, na sequência de quadrinhos, tinha-se a seguinte situação:

Chico Bento pergunta à professora pelas notas dele, mas usa a palavra notas de uma maneira errada. A professora repete a frase de Chico Bento, corrigindo a palavra que ele pronunciou errado. Chico Bento acha que ela está perguntando pelas notas dela também. Chico Bento responde que quer saber das notas e pergunta se ela também fez prova. Mais uma vez, Chico Bento comete um erro, na palavra ‘prova’. A professora manda Chico Bento falar direito e manda ele pro castigo. Chico Bento responde com um ‘mais’, no lugar do ‘mas’. Então a professora expulsa ele e diz que quer que ele fale português bem.

A partir da explicação de Natty das falas que estavam postas na imagem, percebi que houve uma série de inadequações na escrita do enunciado em inglês, sobretudo porque, mais uma vez, os alunos pensaram em um dizer outro em português e tentaram transpor esse dizer para a língua inglesa buscando unicamente a correspondência linguística na língua outra-estrangeira. Discuti com os alunos⁸⁹, no momento da apresentação, essas inadequações e Natty respondeu “Eita, professor! A gente nem pensou que na língua inglesa os modos de falar que a professora fala que

⁸⁹ Em bimestre posterior, tomei a questão da dimensão discursiva da tradução como objeto de estudo e de aprendizagem da língua inglesa.

estão errados não fariam o mesmo sentido”. Essa fala de Natty indicia, mais uma vez, que, no processo de ensino, talvez não tenha ficado claro que os sentidos na língua outra-estrangeira se constituem por meio do linguístico em relações indissociáveis com o discursivo/social.

No que se refere à apropriação do discurso de outrem, em um primeiro momento, percebo que, mais uma vez, a produção dos alunos se serviu da apropriação do discurso imagético de outrem em um processo que, baseado nas discussões de Volochinov (2017), enquadrado no estilo linear de apropriação do discurso imagético de outrem – no sentido de não estar perpassado por conteúdos imagéticos do autor e ter sido enunciado, na apresentação, a tomada de imagens das histórias da turma da Mônica. Nesse processo, o discurso imagético de outrem é tomado em sua integridade e é conservado. O que muda, fazendo com que o enunciado dos alunos não seja apenas um reflexo, mas sim uma refração, é a junção de um discurso verbal de outrem a esse conteúdo imagético.

Cabe aqui fazer uma observação. Em momento posterior ao da apresentação, quando já não estava mais ministrando aulas na turma, já no processo de análise dessas produções dos alunos, imaginei que os alunos poderiam ter visto esses enunciados na internet, relacionados ao preconceito linguístico. Após busca na internet, encontrei enunciados parecidos com os enunciados dos alunos, em português, relacionados a discussões sobre preconceito linguístico, que os alunos podem ter tomado como base para a tradução para o inglês. Reproduzo os dois enunciados encontrados na internet abaixo.



Figura 37: Imagem da página Sopa de Letras

Nesse primeiro caso (figura 36⁹⁰), o texto, encontrado no blog Sopa de Letras embora relacionado com a questão do preconceito linguístico não é o mesmo que os alunos trazem em inglês. No entanto, no segundo caso, o texto em português parece bem mais com o texto em inglês.



Figura 38: Imagem da página Preconceitos Linguísticos⁹¹

Apesar da grande semelhança notada entre os textos em português e em inglês, no caso do uso dos enunciados dos quadrinhos de Chico Bento e a professora, considero que ele apresente algo de *novo*. Na discussão do primeiro bimestre do ano de 2018, quando foi estudado o *reported speech*, os alunos viram na escrita de enunciados, normalmente, recorre-se ao que já se disse sobre o tema em discussão. Dependendo do gênero de enunciado, é necessário marcar o dizer de outrem ou não. No caso de textos que envolvem a criatividade, como por exemplo os publicitários, disse que era comum que se partisse de dizeres de outrem socialmente correntes. Diante disso, a escrita do enunciado dos alunos pode ter sido consequência da discussão em sala de aula.

⁹⁰ Disponível em: <http://sopadeletrasunip.blogspot.com/2012/10/pluralidade-cultural-pluralidade.html>. Acesso em: 23 de nov. de 2019.

⁹¹ Disponível em: <http://preconceitos-linguisticos.blogspot.com/2012/04/chico-bento.html>. Acesso em: 23 de nov. de 2019.

Considerando que os alunos tomaram o discurso dos quadrinhos em português para a sua escrita em inglês, é preciso considerar que, mais uma vez, houve, nessa apropriação, um processo de transposição para a língua inglesa tomando a língua portuguesa como referência. Como autocrítica, cabe pontuar que talvez esse equívoco, por parte dos alunos, deva-se ao fato de eu não ter discutido com eles a questão de não haver uma relação biunívoca entre língua materna e língua outra-estrangeira. No trabalho em sala de aula, constantemente, chamei atenção para a necessidade de considerar o social atrelado ao linguístico quando da produção de sentido na língua outra-estrangeira, todavia, não discuti essa questão da inexistência de relações biunívocas entre as línguas. Desse modo, a produção na língua outra-estrangeira está repleta de indícios de que o discurso outro foi pensado em português, como por exemplo, o uso do *more* (significando “mais”), no lugar de *but* (significando ‘mas’). Em inglês, *more* e *but* não são confundidos um com outro pela grafia e/ou som. Em português, *mas* e *mais*, sim. Desse modo, nos enunciados dos alunos, o processo de apropriação do discurso de outrem em uma língua outra-estrangeira tomando a língua materna como referência se evidencia.

É importante deixar claro que essa análise desse processo de apropriação que resulta de inadequações não é tomado, aqui, como um processo discursivo de produção de sentido da língua inglesa em si. Esse processo se caracteriza como sendo resultado do desconhecimento ou do conhecimento parcial de elementos da língua outra-estrangeira em estudo e é possível que seja comum no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas outras. A partir dele, é possível compreender que os alunos têm dificuldade de compreender a construção do sentido na língua outra como indo além da correspondência linguística posta por Volóchinov (2017). Ele também aponta para a necessidade de desenvolvimento de práticas que deem conta de superar essa dificuldade.

Feitas as análises, passo às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, por meio da autorreflexão sobre dados coletados no contexto das minhas próprias práticas didáticas de ensino de língua inglesa, propus investigar os processos de apropriação do discurso de outrem na composição de enunciados, em língua inglesa, de alunos de um curso técnico em agroindústria de um instituto federal de educação básica, técnica e tecnológica, no qual atuo como professor de língua inglesa. Para tanto, parti da concepção social de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin, sob a qual está o entendimento de que, no enunciado, há o encontro de diferentes vozes, em relação de diálogo e/ou de conflito, que materializam relações de sentido, conforme pontuou Bakhtin (2015), e que, para além disso, essa inter-relação entre discursos determina a composição do enunciado como um todo (VOLÓCHINOV, 2017).

Desse modo, tomei como direcionamento de pesquisa, questionamentos que se referem à compreensão de como se dão os processos de apropriação do discurso de outrem, quais os indícios que eles dão de posicionamentos ideológicos e como eles são afetados pelo fato de a língua usada ser uma língua outra-estrangeira. Tomando esses questionamentos como norte e visando cumprir o objetivo maior desta pesquisa, recorri aos estudos da apropriação do discurso de outrem de Volóchinov (2017) e aos estudos da RDO de Authier-Revuz (1998; 2004; 2007; 2008), apoiando-me, também, em estudos como Brait (2013), sobre os aspectos verbo-visuais do enunciado. Dos estudos de Volóchinov, tomei a classificação dos modos e formas de apropriação do discurso de outrem e os seus consequentes efeitos de sentido; de Authier-Revuz, tomei, sobretudo, a alusão como forma de RDO; em Brait, a noção de enunciados verbo-visuais; e demais autores usados nessa pesquisa, busquei noções surgidas a partir dos estudos dialógicos da linguagem necessárias para a consecução desta pesquisa. A partir do conjunto de escritos desses autores, analisei processos de apropriação do discurso de outrem que expandem a classificação proposta por Volóchinov (2017).

Tomando por base os estudos dos autores citados no parágrafo anterior, formulei as categorias de análise. Foram elas: *a apropriação verbo-visual do discurso de outrem; a apropriação do discurso de outrem por alusão; a apropriação ironizada do discurso de outrem; e, a apropriação do discurso de outrem em uma língua outra-estrangeira tomando a língua*

materna como referência. Cada uma dessas categorias, como foi visto na seção de análise, revela indícios de uma inter-relação específica do discurso autoral com o discurso de outrem.

A partir da análise do processo de apropriação verbo-visual do discurso de outrem presente nos enunciados dos alunos da educação profissional, partindo da discussão de Brait (2013), percebi que, quando da composição de enunciados na língua outra-estrangeira, mais do que tomar o discurso de outrem em seu conteúdo verbal para a composição do enunciado autoral, os alunos tomam também o discurso visual, caracterizando um processo de apropriação que faz ressoar outros discursos na verbo-visualidade do enunciado como um todo. Os sentidos, nesse processo, surgem de uma interação dialógica que toma forma no visual em sua inter-relação com o verbal. Vistas a isso, percebo que, quando do trabalho com a língua outra-estrangeira, mais do que propiciar situações que favoreçam a compreensão dos elementos verbais da língua, é preciso propiciar situações de construção de sentido que se baseiam em elementos além do verbal, considerando também o visual, seja na relação com o verbal ou não.

No processo de apropriação do discurso de outrem por meio da alusão, percebi, apoiado nas ideias de Authier-Revuz (2007) – expandidas ao nível dialógico-discursivo –, que, na construção dos enunciados, os discursos outros tomados a sua composição não precisam necessariamente estar presentes na materialidade linguística do enunciado autoral. A sua presença pode se dar por meio da referência ao discurso de outrem, sendo essa referência necessária para a compreensão do todo do enunciado, conforme visto nos enunciados dos alunos. A partir desse processo, percebo que, quando do ensino da língua outra-estrangeira, é preciso criar condições para que os alunos reconheçam indícios linguísticos para recuperação da alusão e, mais que isso, consigam recuperar essa alusão por meio da observação da situação social imediata e também da situação social mais ampla (VOLÓCHINOV, 2017).

No que se refere ao processo de apropriação ironizada do discurso de outrem, percebi que, por meio do uso da ironia como uma estratégia discursiva, os alunos instauram zonas de embates em seus enunciados, fingindo considerar lugares outros, diferentes dos seus, para, assim, contestar o *outro* que de fato ocupa esse lugar. Esse recurso pode se prolongar ao nível linguístico, fazendo com que, na apropriação do discurso de outrem, finja-se usar um recurso em lugar de outro – o uso do estilo linear, quando, na verdade, há o uso do estilo pictórico, conforme classificação de Volóchinov (2017). Esse processo de apropriação do discurso de outrem, ratifica a ideia de Volochinov (2013e) de que a palavra é a zona de dissidência e confronto de opiniões de classes

diferentes. É importante considerar essa apropriação quando do ensino da língua outra-estrangeira, pois ele se caracteriza como um recurso dialógico-estilístico significativamente relevante para a construção de sentidos e, portanto, é necessário que os alunos consigam compreender sentidos construídos por meio desse recurso e, mais que isso, que consigam usá-lo para a construção de sentidos em enunciados autorais.

Por fim, a partir do processo de apropriação do discurso de outrem em uma língua por referência a outra, percebi que os alunos se apropriam de discursos outros na sua língua materna e tentam os transpor para a língua outra-estrangeira por meio, unicamente, da busca da correspondência linguística. Assim, compreendo que é preciso criar estratégias e situações de construção de sentido para o ensino e a aprendizagem da língua outra-estrangeira, que deem conta de demonstrar a importância de pensar os sentidos na língua outra-estrangeira para além da busca da correspondência linguística. Isso porque é preciso que o aluno perceba a língua outra-estrangeira em sua natureza social, dialogicamente perpassada e constituída por esse social que lhe é inerente.

Diante dessas compreensões decorrentes das análises dos processos de apropriação do discurso de outrem, percebo que os enunciados escolares dos alunos, assim como os enunciados de que fala Bakhtin (2015), são heterodiscursivos, na medida em que, neles, se fazem presentes e ressoam diferentes discursos em relações de diálogo e/ou de conflito. Essa presença permitiu observar os meios estilísticos diversos usados para a incorporação do discurso de outrem, alargando a classificação proposta por Volóchinov (2017). Essa observação permitiu ratificar a posição de Volóchinov (2017), que defende que compreender a apropriação do discurso de outrem é imprescindível à compreensão do enunciado como um todo. Outrossim, é importante lembrar ainda que a alusão, e seu reconhecimento, – partindo da noção de Authier-Revuz (2007) – figura como um importante processo discursivo quando se busca compreender essa inter-relação de vozes nos enunciados. É por meio desses processos encontrados nos enunciados autorais dos alunos que os sentidos são pensados e construídos.

Além disso, como pontua Volóchinov (2017) em seu texto, os processos de apropriação do discurso de outrem podem ser diferentes dependendo da língua e do tipo de enunciado, sendo esses processos determinados pelo contexto social no qual o enunciado surge. Nos enunciados dos alunos, cheguei a processos de apropriação que divergem dos listados pelo estudioso, embora alguns desses processos tenham sido analisados tomando as categorias já postas por Volóchinov (2017) como referência. Essa ratificação, implica dizer que é preciso empreender mais estudos no

sentido de compreender outros processos discursivos presentes em enunciados escolares, como é o caso da apropriação do discurso de outrem em uma língua outra-estrangeira tomando a língua materna como referência, para, assim, poder ter maiores subsídios para se pensar práticas de ensino de línguas outras mais significativas. A consideração desses processos pode constituir um ponto de partida significativo para se pensar práticas de ensino da língua outra-estrangeira que deem conta de superar dificuldades tais quase as evidenciadas por meio da análise dos enunciados dos alunos da educação básica, técnica e tecnológica.

No que se refere à autorreflexão, esse caminho metodológico do qual falam Alarcão (2011), Pimenta (2006) e Mattos (2002), permitiu que, na busca pela compreensão dos processos de apropriação do discurso de outrem, inter-relacionando a prática à teoria, eu compreendesse questões do processo de ensino e aprendizagem do qual faço parte, que me ajudarão na condução de práticas de ensino futuras. Aliado à observação do processo, o que caracteriza o tratamento qualitativo de dados de que fala André (2012), compreendi que a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação constituem práticas imprescindíveis à atuação docente.

Por fim, como dito na introdução deste texto, esta pesquisa, longe de trazer achados conclusivos, figura apenas como um elo na cadeia discursiva de outros enunciados *já dados* e enunciados *no por vir* sobre a apropriação do discurso de outrem. Portanto, as compreensões decorrentes dela, ajudam a compreender os processos de apropriação do discurso de outrem em enunciados da educação básica, técnica e tecnológica, bem como as questões relacionadas a eles, no entanto, na sua condição de elo, termino – já que um enunciado sempre precisa de um acabamento relativo (VOLÓVHINOV, 2017) – vislumbrando novos começos; novos mergulhos dialógicos de compreensão de práticas discursivas de linguagem – nas quais está incluído o ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas – SP: Papirus, 2012.

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

Authier-Revuz, J. **palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1998.

_____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. "Nos riscos da alusão". Tradução VAZ, A.E. M. e CUNHA, D. A. C., In: *Investigações - Lingüística e Teoria Literária*, v. 20, n. 2, 2007. p. 9-46. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1468>. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

_____. **A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo**. *Revista Calidoscópico*, vol. 6, n. 2, p 107-119, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5252>. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Editora Unesp, [1934/35] 1998, p. 71-210.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução do italiano de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, [1919/20] 2010.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, [1970/71] 2011a, p. 367-392.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, [1920/30] 2011b, p. 23-220.

_____. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahy e Yara Vieira, com a colaboração de Lúcia Wisnik e Carlos Cruz. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Teoria do Romance I: a estilística.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Notas sobre Literatura, cultura e ciências humanas.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BARRETO, Maria do Perpétuo Socorro Leite. **Patriarcalismo e o feminismo:** uma retrospectiva histórica. Revista *Ártemis*, v. 1, p. 64-73, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2363>. Acesso em: 04 de abr. de 2018

BEHANCE (página de internet). **Campaign – Religious intolerance.** Disponível em: https://www.behance.net/gallery/32282569/Campaign-Religious-Intolerance?tracking_source=search_projects_recommended%7C%20lactose%20intolerance. Acesso em: 01 de junho de 2018.

_____. **“You are wrong, Google!” – Anti Racism campaign.** Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/57885493/Youre-wrong-Google-anti-racism-campaign>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

BLOGMENSGO (Página da internet). **May 17: transfobia in spotlight.** Disponível em: <https://www.blogmensgo.com/2017/05/10/may-17-transphobia-in-the-spotlight/>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo – SP: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica.** 2 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

_____. **Olhar e ler:** verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Revista *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 8, vol. 2: p. 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/16568/12909>. Acesso em: 15 de jan. de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2000.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** 2006

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 8 de abr. 2020.

DABÈNE, L. *Repères Sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, 1994.

DUARTE, G.; ALDA, L.; LEFFA, V. **Gamificação e o feedback corretivo**: considerações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo duolingo. *Raído (Online)*, v. 10, p. 114-128, 2016. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/Gamifica%C3%A7%C3%A3o-e-o-Feedback-Corretivo-Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Aprendizagem-de-L%C3%ADnguas-Estrangeiras-pelo-DUOLINGO-2016.pdf>. Acesso em: 18 de out. de 2019

EFIMOVA, A. and MANOVICH, L. (Edit. and Transl.). **Tekstura. Russian Essays on Visual Culture**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1993. [With a foreword by Stephen Bann]

FARACO, C. A. Voloshinov: um coração humboltiano? In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GERALDI, Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavra e contrapalavra**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Paulo: Pedro e João Editores, 2012.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

HAYNES, D. J. **Bakhtin and the Visual Arts**. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1995.

_____. **Bakhtin Reframed**. New York: I. B. Taurus, 2013. [Col. Interpreting Key Thinkers for the Arts]

JALIL, S.; PROCAILO, L. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras**: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf. Acesso em: 10 de março de 2019.

JIMÉNEZ, M. **Prejudice and discrimination: barriers to social inclusion**. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2018/02/RWSS-Policy-Brief-Option-4_6Feb.pdf. Acesso em 23 de maio de 2018.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade:** questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira:** ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LOPES, J. A.; LEFFA, V.; NUNES, G.; OLIVEIRA, V. **Aprendizagem baseada em tarefas e o desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua:** análises a partir da Perspectiva Ecológica. ENTRETEXTOS (UEL), v. 17, p. 175-194, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/29156>. Acesso em 08 de nov. de 2019.

MATTOS, A. M. A. **O professor no espelho:** conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n.1, p. 121-156, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982002000100007. Acesso em: 13 de out. 2019.

METRO NEWS... BUT NOT AS YOU KNOW IT (Página da internet). *'I am an immigrant' poster aims to celebrate immigration*. Disponível em: <https://metro.co.uk/2015/04/12/i-am-an-immigrant-poster-aims-to-celebrate-immigration-5146272/>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

MOITA LOPES, L. P (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo – SP: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo – SP: Contexto, 2011. p. 11-24.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor – 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MONTEIRO, E. – PLUGCITÁRIOS (página da internet). **UN-WOMEN-SEARCH-ENGINE-CAMPAIGN-2**. Disponível em: <https://plugcitarior.com/blog/2013/10/22/visao-mundo-mulheres/un-women-search-engine-campaign-2/>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

PIMENTA Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA; Selma Garrido; GHEDIN, Luiz Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

POLACHINI, Nathália Rodrighero Salinas. **Redações do ENEM: réplicas ativas nas múltiplas vozes.** São Paulo: Porto de idéias, 2016.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO (Blog). **Chico Bento.** Disponível em: <http://preconceitos-linguisticos.blogspot.com/2012/04/chico-bento.html>. Acesso em: 23 de nov. de 2019.

RODRIGUES, Siane. **Cursinhos de redação para o Enem e a ética docente.** Jornal Diário de Pernambuco. Brasil, 05 de fev. 2015.

SANTOS, A. **Análises Textuais e Discursivas: o gênero comentário virtual jornalístico e sua natureza dialógica em foco.** 2013. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras português/inglês e suas respectivas literaturas) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns.

_____. **Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal.** *Odisseia*, Natal, RN, n. 15, p.18-30, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/9585/7227/>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

_____. **O enunciado como zona de diálogo entre vozes e valores: uma abordagem da relação entre fazer jornalístico e valorações sócio-ideológicas.** 2016. 172f. Dissertação (mestrado em Letras-Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17293>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

_____; MARQUES, G.; RODRIGUES, S. **A ironia como zina de confronto entre diferentes vozes/dizeres em comentários do Facebook.** *Bakhtiniana*, São Paulo, 14 (1), 28-50, jan. a mar. de 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/38576/27016>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

_____. **A apropriação do discurso alheio e a composição de enunciados autorias em redações do ENEM.** *Revista Odisseia*, Natal – RN, v. 5, n.1, 141-161, jan. a jun. de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/20331>. Acesso em: 07 de jul. de 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOPA DAS LETRAS (Blog). **Pluralidade cultural – “a fala e o preconceito linguístico”.** Disponível em: <http://sopadeletrasunip.blogspot.com/2012/10/pluralidade-cultural-pluralidade.html>. Acesso em: 23 de nov. de 2019.

SPINASEÉ. K. P. **O conceito de Língua Materna, Segunda Língua e Línguas estrangeiras e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia, vol. 1, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 12 de nov. 2018.

STAR*OBSERVER (Página da internet). *Yourth-led campaign challenging casual thansphobia, biphobia & homofobia revived.* Disponível em: <https://www.starobserver.com.au/news/national-news/new-youth-led-campaign-challenges-casual-transphobia-biphobia-and-homophobia/132407>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

TEZZA, Cristovão. Sobre o autor e o herói: um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin.** 4 ed., Curitiba: Editora UFPR, 2007.

THOSE GUYS (página de Facebook). *Happy Women's Day.* Disponível em: https://www.facebook.com/pg/callthoseguys/photos/?tab=album&album_id=1850929205161574. Acesso em: 03 de abr. de 2018.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VOLOCHINOV, Valentin. Palavra na vida e palavra na arte: introdução ao problema da poética sociológica. [1926]. In: VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013a.

_____. Que é a linguagem?. [1930a]. In: VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013b.

_____. A construção da enunciação. [1930b] 2013. In: VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013c.

_____. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. In: VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013d.

_____. A palavra e suas funções sociais. In: VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013e.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterine Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017.

WOMENS'S DAY TO "CHEERS" FOR WOMANHOOD (página da internet). *Women's Day History*. Disponível em: <https://www.womensdaycelebration.com/womens-day-history.html>. Acesso em: 01 de março de 2018.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções de alunos. In: Zozzoli, R. **Ler e produzir**. discurso, texto e formação de leitor. Maceió: Edufal, 2002a. p. 17-31.

_____. Língua materna e língua estrangeira: o discurso da dominação e o ensino de línguas. In: BRITO, Célia; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). **Aquisição e ensino-aprendizagem do português**. Belém: EDUFPA, 2002b.

_____. **A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem**. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, v. 7, n. 1, p. 253-269, jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8943/7567>. Acesso em: 04 jan. 2020.



_____. **Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo "táticas" para desobedecer a propostas prontas**. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 14, n. 1, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/326/256>. Acesso em: 05 de mar. de 2019.

_____. **"Palavra de ordem" e o discurso outro: retomadas do enunciado "Je suis Charlie"**. Revista Investigações, Vol. 28, nº Especial, Dez. de 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1849>. Acesso em: 02 de mar. de 2018.

_____. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO; SIMÕES. (Org.). **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. 1ª ed., Campinas - SP: Pontes, 2016, p. 135-155. ISBN 978-85-7113-72-9.

ANEXOS

ANEXO A: EMENTA DE LÍNGUA INGLESA DO QUARTO ANO DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA

	Ministério da Educação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas Pró - Reitoria de Ensino	
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

PLANO DE ENSINO

CURSO	TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM AGROINDÚSTRIA	FORMA	INTEGRADA	SÉRIE	4ª
EIXO TECNOLÓGICO	PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA				
ÁREA	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS				
COMPONENTE CURRICULAR	LÍNGUA INGLESA				
CH ANUAL	40 HORAS/AULA	CH SEMANA L	01 HORA/AULA	FATOR	X

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconhecer a Língua(gem) enquanto expressão cultural e identificar a sua diversidade a partir de leituras críticas; ▲ Identificar as funções da linguagem e os vários discursos presentes nos textos; ▲ Ler textos diversificados a partir do reconhecimento de diferentes níveis de linguagem.
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	<p>1º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Funções da linguagem e os vários discursos presentes nos textos; ▲ A polissemia das palavras, denotação, conotação; ▲ Análise semântico-sintática e pragmática das frases, observando-se os períodos simples e compostos das frases. <p>2º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Níveis de linguagem e suas leituras ▲ A polissemia das palavras, denotação, conotação; ▲ Análise semântico-sintática e pragmática das frases. <p>3º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ As ideologias presentes nos textos em seus variados gêneros; ▲ Estratégias de leituras para textos em língua inglesa de diferentes gêneros. <p>4º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Produção e refacção de textos em língua inglesa

	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Estratégias de produção de textos, em língua inglesa, de diferentes gêneros.
METODOLOGIAS DE ENSINO APLICÁVEIS	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Aulas expositivas. ▲ Debates. ▲ Leitura de textos diversificados. ▲ Trabalhos individuais e em grupo. ▲ Produção de textos diversificados; ▲ Conversação.
METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO APLICÁVEIS	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Prova discursiva; ▲ Testes; ▲ Produção textual; ▲ Debates; ▲ Participação em projetos; ▲ Dramatizações; ▲ Exposições; ▲ Confeção de painéis; ▲ Desempenho em conversação.
RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Quadro branco e pincéis com diferentes cores; ▲ Retroprojeto; ▲ Data-show; ▲ Aparelho de som; ▲ Aparelho de DDD; ▲ Televisão; ▲ Gravador; ▲ Cartolinas; ▲ Papel A4; ▲ Papel A3.
BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA	<p>FERRARI, Mariza e RUBIN, Sarah G. Inglês: de olho no mundo do trabalho. Vol. único para o ensino médio. São Paulo: Scipione, 2003.</p> <p>MURPHY, Raymond. Essential grammar in use. 2nd ed., United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.</p> <p>SOUZA, Adriana Grade Fiori et al. Leitura em Língua inglesa; uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2005.</p> <p>MUNHOZ, Rosângela. Inglês Instrumental: estratégias de leitura. Módulo I. São Paulo: textonovo, 2000.</p> <p>MARQUES, Amadeu. On stage. Vol. 1. São Paulo: Ática, 2010.</p> <p>FERRARI, Mariza e RUBIN, Sarah G. Inglês: de olho no mundo do trabalho. Vol. único para o ensino médio. São Paulo: Scipione,</p>

2003.

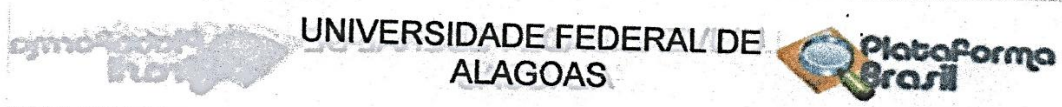
MURPHY, Raymond. *Essential grammar in use*. 2nd ed., United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

SOUZA, Adriana Grade Fiori et al. *Leitura em Língua inglesa; uma abordagem instrumental*. São Paulo: Disal, 2005.

MUNHOZ, Rosângela. *Inglês Instrumental: estratégias de leitura. Módulo I*. São Paulo: textonovo, 2000.

MARQUES, Amadeu. *On stage*. São Paulo: Ática, 2010.

ANEXO B: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A APROPRIAÇÃO DO DISCURSO ALHEIO E A CONSTRUÇÃO DE ENUNCIADOS: UMA ANÁLISE DE ENUNCIADOS EM LÍNGUA INGLESA DE ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO DA REDE FEDERAL DE ENSINO

Pesquisador: ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS

Área Temática: ...

Versão: 3

CAAE: 06339618.1.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.455.734

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado na área de linguística no qual o pesquisador pretende analisar de forma retrospectiva as práticas de linguagem dos alunos e os registros produzidos pelos mesmos durante as aulas de língua inglesa sob sua regência, no ano de . O pesquisador atua como professor num instituto de ensino técnico e tecnológico e irá selecionar os materiais a serem analisados a partir de seu próprio arquivo pessoal. Além das notas reflexivas sobre as aulas, o pesquisador considera na análise os textos produzidos pelos alunos a partir do consentimento dos mesmos. É informado em documento complementar, que não serão utilizados os materiais dos estudantes que não manifestaram consentimento verbal e através do TCLE e também aqueles que apesar de terem consentido verbalmente não foram localizados para assinatura do TCLE.

Objetivo da Pesquisa:

"Geral: Compreender, a partir de dados coletados da minha prática docente, os modos e as formas de apropriação do discurso alheio na composição de enunciados, em língua inglesa, de alunos da educação básica, técnica e tecnológica de uma instituição da rede federal de educação profissional.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, CEP: 57.072-900
Bairro: Cidade Universitária
UF: AL Município: MACEIÓ
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.455.734

Específicos:

- Compreender se, e como, os modos e formas de apropriação do discurso alheio se fazem presentes na construção de enunciados de alunos, em língua inglesa, da educação profissional;
- Compreender se, e como, o desconhecimento, ou conhecimento parcial, da dimensão linguística ou da dimensão ideológica da língua inglesa interfere na apropriação de discursos alheios para a composição de enunciados em língua inglesa;
- Compreender como a apropriação do discurso alheio na composição de enunciados em língua inglesa evidenciam posicionamentos ideológicos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "Como a pesquisa lida com descrição e análise de enunciados de alunos, serão tomadas todas as precauções necessárias para manter as suas identidades sigilo. Cabe ressaltar que, mesmo tomando todas as precauções necessárias, caso aconteça algo relacionado aos incômodos que eu não consiga solucionar, serei responsável, prestando assistência imediata, procurarei o CEP da UFAL para informá-los do ocorrido, procurarei auxílio para saber como proceder corretamente e, assim, sanar quaisquer riscos, bem como irei garantir-lhes indenização, conforme preconiza a resolução 466 de 12 de dezembro de 2012"

Benefícios: "O desenvolvimento desta pesquisa trará significativas contribuições para a área de ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, no que se refere ao desenvolvimento de metodologias de ensino mais adequadas à realidade da educação profissional."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos devidamente apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo atende as resoluções 466/2012 e complementar 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, CEP: 57.072-900
 Bairro: Cidade Universitária
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com



Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:
O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;
V.Sª. deve descontinuar a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;
O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial. Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

(Assinatura)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1253979.pdf	14/06/2019 11:58:36		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECERCEP_3317539.pdf	14/06/2019 11:58:18	ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, Maceió - Alagoas
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.455.734

Continuação do Parecer: 3.455.734

Outros	esclarecimento_TCLE.pdf	14/06/2019 11:56:42	ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito
Outros	carta_resposta.docx	14/06/2019 11:55:46	ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEs001.pdf	14/06/2019 11:53:23	ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_andre.docx	14/06/2019 11:52:42	ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_AndreCordeiro.docx	14/06/2019 11:52:21	ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito
Outros	img013.pdf	20/12/2018 11:11:39	ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_AndreCordeiro.pdf	19/11/2018 10:44:38	ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 15 de Julho de 2019

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Situação	Autor	Posterior	Arquivo	Documento
Aceito		14/06/2019 11:58:38	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1233379.pdf	Informações Básicas do Projeto
Aceito	ANDRE CORDEIRO DOS SANTOS	14/06/2019 11:58:18	PB_PARECERCEP_3317539.pdf	Parecer Anterior

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, CEP: 57.072-900
 Bairro: Cidade Universitária
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com