

O INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL I PÚBLICO SOB PERSPECTIVAS BAKHTINIANAS

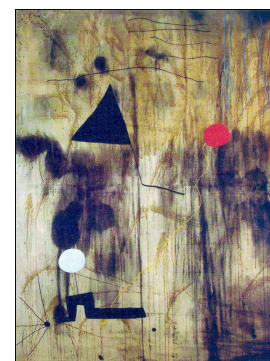
Cláudia Hilsdorf ROCHA¹

RESUMO: Este artigo visa à discussão sobre referenciais bakhtinianos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no início da Educação Básica brasileira, disciplina esta, até o momento, facultativa no contexto indicado. Devido à controversa, porém inegável, importância do inglês atualmente, aos polêmicos impactos sociais que essa língua, vista como uma língua internacional, pode acarretar e à irregular, além de excludente, maneira como a disciplina vem sendo implantada no Ensino Fundamental I público, a relevância deste trabalho recai no embasamento que pode oferecer para a construção de orientações teórico-práticas voltadas ao processo educacional em foco, sob uma perspectiva situada, ética e transformadora.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de inglês; Ensino Fundamental I; Pluriculturalismo.

ABSTRACT: This article aims at discussing the contributions of the Bakhtinian Circle theories to the foreign language teaching in the beginning years of formal education in Brazil, which is not, to the present moment, officially part of the National Curriculum. Due to the importance of English in a globalized world, its controversial socio-educational impacts and the irregular increase in the implementation of such discipline in the first grades of *Ensino Fundamental I* at public schools, the relevance of this work lies on the grounds it may offer to the elaboration of transformative theoretical and practical guidelines for the given teaching-learning process.

Keywords: English language teaching and learning; Ensino Fundamental I; Pluralistic practices



O Nascimento do Mundo (Miró, 1925)

Não se trata da teoria (conteúdo transitório), mas do “sentir a teoria”.

Bakhtin (2003 [1979], p. 349)

1. Introdução

Devido à densidade das teorizações linguístico-filosóficas de Bakhtin e seu Círculo, primariamente pensadas para o campo da Arte e da Literatura, pode parecer, a princípio, demasiadamente complexo tratar o ensino-aprendizagem de inglês na escola regular, seja ela de ordem pública ou privada, sob um enfoque enunciativo-discursivo.

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada no IEL/Unicamp, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Roxane Helena Rodrigues Rojo

Nessa perspectiva, para muitos, o diálogo com as idéias bakhtinianas pode, ainda, soar um pouco distante da realidade reconhecidamente enfraquecida da educação formal de línguas, em âmbito nacional, pelas várias restrições impostas à área. Entre elas, de modo mais específico, é possível citar o caráter optativo do ensino de línguas estrangeiras (LE) nas séries iniciais da Educação Básica (EB), aliado à inexistência de orientações teórico-práticas oficiais e programas nacionais do livro didático específicos para esse contexto e, de forma geral, a precária formação do professor de línguas, a baixa carga horária e o crescente descrédito da disciplina que, entre outros fatores, tendem a impactar negativamente a ação e a identidade do profissional que atua neste campo.

Entretanto, juntamente com Hall et al (2005), parto aqui da premissa de que o embasamento em princípios oriundos da teoria bakhtiniana, por sua orientação dialógica e sua perspectiva situada, pode trazer significativas contribuições ao processo de ensinar e aprender línguas na educação regular, fazendo com que esse ensino possa vir a cumprir o papel (trans)formador (Rocha, 2007) que lhe é devido nesse âmbito.

Vale também ressaltar que, diferentemente do que ocorre na área de língua materna (LM), as teorizações bakhtinianas podem ser consideradas um referencial bastante recente no campo de LE., ainda que os princípios oficialmente estabelecidos para a educação de línguas em nosso país voltem-se à construção da cidadania e, para tanto, apontem para a extrema relevância de perspectivas teórico-metodológicas histórico-culturalmente situadas, que abordem a linguagem como prática social ou discurso, tanto no que diz respeito ao Ensino Fundamental (EF) quanto ao Ensino Médio (EM). De forma mais saliente, faz-se presente nesse contexto a noção de gêneros como organizadores do ensino-aprendizagem de línguas e/ou de cursos de formação docente (Cristovão, 2002; Cristovão, Nascimento, 2006; entre outros). Entretanto, conforme também observado por Hall et al (2005) em âmbito internacional, embora em ascendência, revelam-se ainda notadamente escassos, ou praticamente inexistentes em nosso país, trabalhos centrados na recontextualização didática das idéias de Bakhtin e seu círculo de modo mais abrangente.

Diante do exposto, o objetivo central deste artigo é discorrer, de modo breve, sobre alguns conceitos-chave da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, realocando-os para o campo aplicado, mais especificamente para a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI) no Ensino Fundamental I (doravante EFI) público, foco de meu doutoramento².

² Este trabalho serve de apoio à minha pesquisa de doutorado em andamento, provisoriamente intitulada *PROPOSTAS PARA O INGLÊS NO EFI PÚBLICO: pluriculturalismo e letramentos críticos por meio dos gêneros de discurso*, desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Prof^a Dr^a Roxane H. R. Rojo, a quem externo meus agradecimentos, assim como todo meu respeito e admiração. Aproveito para explicitar que a restrição desse estudo a uma só língua – LI, deve-se, principalmente, ao papel que esta exerce, embora de modo polêmico, de língua internacional (McKAY, 2002) na atualidade, às ligações com minha formação e atuação profissional e às limitações de tempo

Assim sendo, buscando delinear suas implicações positivas para a educação de línguas no contexto focalizado, abarco neste trabalho algumas noções centrais do pensamento bakhtiniano, tais como *dialogismo*, *plurilinguismo* e *plurivocalidade*, como também *polifonia* e *apropriação*. Outros conceitos bakhtinianos, igualmente importantes para as questões que me proponho aqui a discutir, são tangencialmente tocados, já a partir de uma releitura de autores das áreas da Educação e do ensino-aprendizagem de LE, entre elas, a idéia de *autoria* na infância (Rowe, 2006) e na educação de línguas (Vitanova, 2005), bem como as noções de *cronotopo* e *carnavalização* (Shields, 2007; Lin, Luk, 2005).

2. A natureza dialógica da linguagem e o ensino de línguas: breves considerações

Orientar-se por premissas bakhtinianas significa, primeiramente, reconhecer a natureza dialógica da linguagem, como também o ininterrupto movimento de contraposição e eventual hibridização entre o individual e o social que permeia todas as relações humanas, constituindo o sujeito e a realidade. Isto porque, segundo pressupostos enunciativos, é a partir da interação verbal (oral e escrita), imersa em um incessante processo de constituição e ruptura entre o *Eu* e o *Outro*, ou seja, fundamentalmente marcada pelo dialogismo, que surge a consciência do indivíduo como ato sociocultural e ideologicamente orientado.

Na visão do Círculo, as relações sociais, em todos os domínios, ocorrem entre sujeitos cultural e historicamente constituídos, por meio da linguagem. Esta, sob a perspectiva de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929], p. 32), materializa-se na comunicação dialógica daqueles que a usam, situados em um espaço e tempo determinados e imersos em um “universo de signos”, axiologicamente marcado. A realidade, pois, reflete-se e refrata-se, incessantemente, no entrelaçamento, contínuo e conflituoso, de uma multiplicidade complexa de fios, que dá forma à linguagem e no qual se fundam as relações humanas em seus múltiplos domínios, em espaços e tempos marcados sócio-econômica, cultural e historicamente. Claro está que, na contemporaneidade, pelo impacto das tecnologias da comunicação e informação nas relações sociais, as interações pela linguagem se expandem e se transformam, revelando uma natureza multisemiótica (Moita Lopes, Rojo, 2004).

Orientados pelo pensamento bakhtiniano podemos compreender que sentidos são construídos, dialética e dialogicamente, através da inter-relação constante entre o histórico e o presente, por sua vez, sempre em devir. Portanto, em meio a esse processo dinâmico e conflituoso de intensa interação, axiologicamente orientado entre o individual e o social e entre o passado e o presente, é que o sujeito se constitui e, de modo singular, enuncia, fazendo

ecoar sua voz. É importante destacar que, por vozes, entende-se, de acordo com Bakhtin (1988 [1934-35]), a pluralidade de discursos, as múltiplas refrações, ou, conforme bem explicita Rojo (2007, p. 1768), as “perspectivas axiológicas,” os “índices de apreciação de valor”, os quais permitem, por meio da materialidade semiótico-axiológica da linguagem, que sujeitos, situados historicamente, apreendam a realidade e enunciem o mundo.

Contrapondo-se à idéia de palavra, oração e frase, no sentido restrito dos termos, o enunciado assume papel fundamental nas teorizações do Círculo, definindo-se, grosso modo, como a unidade mínima e concreta de sentido da comunicação verbal (ou, conforme colocado, da comunicação multisemiótica). É, assim, um todo, “um conjunto de sentidos”, que se apresenta como historicamente único e irreproduzível (Bakhtin, 2003 [1979/1953], p. 329).

Segundo a teoria da enunciação bakhtiniana, portanto, a relação dialógica é uma relação de sentido(s) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal (multisemiótica) e que, embora pressuponha a existência de um sistema linguístico, não se realiza plenamente no plano de seus elementos formais. A produção e a compreensão do enunciado, nessa vertente, implicam sempre uma responsividade, e, por conseguinte, um juízo de valor. Na medida em que toda a palavra é proferida por alguém e para alguém, em determinados tempo e espaço históricos, o signo compõe-se de duas faces, sendo que, em todo e qualquer signo coexistem índices de valor contraditórios. Consequentemente, travar relações por meio da linguagem exige, assim, que sejam assumidas, incessantemente, posições avaliativas frente a tudo e a todos.

De modo resumido, pode-se dizer que, no escopo da Teoria da enunciação de Bakhtin e seu Círculo, toda a palavra carrega consigo um sentido ideológico ou vivencial, sendo a linguagem uma atividade que se materializa, de modo sempre axiologicamente determinado, por meio de enunciados únicos, irrepitíveis, socialmente orientados e concretamente situados, denominados gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1979/1953]), que emergem, de forma relativamente estável, do universo de valores em que se encontram inseridos os participantes da interação social. Nessa perspectiva, a linguagem somente adquire *vida* na concretude da comunicação verbal (ou multisemiótica), perdendo seu sentido e propósito se abstraída de seu contexto histórico.

Uma das contribuições significativas desse enfoque enunciativo-discursivo frente à linguagem para o ensino de LI no EFI, a meu ver, é que ele notadamente se contrapõe a toda e qualquer visão que, ao desvincular a linguagem de sua realidade material, acaba por conferir-lhe uma natureza autônoma, estática, restrita e idealizada, como ocorre, por exemplo, em vertentes estruturalistas, severamente criticadas por Bakhtin e seu Círculo.

Segundo Bakhtin (2003 [1979/1953]), não se pode compreender sob um prisma puramente linguístico (mecânico), a natureza da inter-relação entre linguagem, sujeito e mundo. Isto significaria negligenciar o projeto (a intenção) do sujeito e sua realização na comunicação. Significaria, ainda, destituí-la de todo seu sentido, pelo apagamento da vontade enunciativa do sujeito, da posição que assume como autor do enunciado, bem como do caráter dialógico das relações humanas. Desse modo, distante de ser algo periférico, tangencialmente abordado no que concerne à linguagem e ao seu tratamento no processo de ensino de línguas, o diálogo (no sentido bakhtiniano do termo), conforme bem destaca Hall et al (2005), deve ser considerado sua essência.

Orientar-se por tais premissas, implica a impossibilidade de abordarmos qualquer recurso ou materialidade linguística separada de seu(s) contexto(s) de uso. Mais que isso, significa abordar a linguagem como prática social, necessariamente levando-se em consideração as especificidades das infinitas situações sociais que integram a vida cotidiana, em seus variados campos e esferas, observando, entre outros fatores, como a linguagem funciona nesses eventos, os indivíduos que deles participam, suas posições sociais, possíveis valorações e visões de mundo, os propósitos e formas da interação, seus recursos e meios.

A natureza situada, discursiva e dialógica do enfoque bakhtiniano, a meu ver, permite-nos respeitar o modo de funcionamento da linguagem na sociedade, bem como perceber os alunos do EFI público como sujeitos que ocupam espaços discursivos particulares, populando-os com significados singulares e linguagens sociais distintas (Lin, Luk, 2005). Desse modo, as teorizações bakhtinianas levam-nos necessariamente a considerar os contextos sociais em que os alunos encontram-se inseridos, bem como os letramentos (Rojo, 2009; Evans, 2005) que vivenciam, a fim de que se possam estabelecer, de modo mais informado, os letramentos necessários para sustentar seu engajamento pleno na sociedade e vivenciar a pluriculturalidade.

Em outras palavras, olhar para o ensino-aprendizagem de LI nas séries iniciais da EB sob as premissas explicitadas leva-nos, fundamentalmente, a compreender a importância de que os alunos envolvam-se em situações de comunicação que, necessariamente, evidenciem propósitos sociais reais e respeitem o modo como as práticas de linguagem circulam nos diferentes âmbitos e esferas da sociedade, buscando promover a interculturalidade (Maher, 2007)³. O diálogo com fundamentos bakhtinianos implica, ainda, que essas práticas respeitem

³ A noção de interculturalidade aqui defendida embasa-se na visão de Maher (2007) sendo, portanto, de modo sucinto, entendida como a confluência de culturas, que se influenciam mutuamente, hibridizando-se e transformando-se continuamente nesse processo.

o universo dos alunos (Evans, 2005), bem como suas características como aprendizes de línguas (Wood, 1998), procurando criar um elo entre *casa* e *escola* (Pahl, Rowsell, 2005, 2006), ou seja, entre práticas do cotidiano infantil e da esfera escolar e buscando, ao mesmo tempo, maximizar a agentividade desses alunos (Bazerman, 2004), para que papéis, relações sociais, posicionamentos e valorações possam ser questionados.

Nessa perspectiva, o papel hegemônico assumido pelo inglês no sistema educacional (Lin, Luk, 2005) pode ser subvertido, ou carnavalizado, como preferem as citadas autoras, permitindo que o ensino-aprendizagem de LI transcenda objetivos comunicativos ou práticos ao assumir seu papel (trans)formador, confrontando tanto práticas culturais locais quanto globais. Sob esse enfoque, creio, juntamente com Lin e Luk (2005), que o ensino de inglês no EFI abarque, necessariamente, a linguagem em todos os seus níveis e âmbitos, trazendo também para o centro desse contexto, os diferentes papéis assumidos pela LI no mundo, bem como os diferentes modos de se usar e de se falar essa língua. Orientadas por uma perspectiva situada e discursiva, tais práticas, igualmente embasadas em vertentes críticas, nesse cenário (Comber, Nixon, 2005), oferecem aos alunos a possibilidade de aprender essa língua, desenvolvendo e expandindo letramentos que viabilizem uma ação protagonista (Moita Lopes, Rojo, 2004) na sociedade contemporânea, como também ampliando seus “próprios repertórios de diferentes linguagem sociais” vinculadas à LI, “para uma pluralidade de propósitos” (Lin, Luk, 2005, p. 96).

A meu ver, portanto, o enfoque bakhtiniano auxilia-nos a repensar orientações e ações voltadas à LI no EFI, com vistas a transcender o trabalho calcado na bipolaridade oralidade/escrita, na integração escolarizada das quatro habilidades e no foco restrito em funções de linguagem e capacidades cognitivas, rumo à promoção de práticas histórico-culturalmente situadas que circulem, também e principalmente, fora das paredes das salas de aulas. Desse modo, sob uma perspectiva crítica e voltada à política da adversidade (Moita Lopes, 2005), por entre limitações e privações sofridas (Rojo, 2006), torna-se possível aproximar a escola da vida e tornar o ensino mais significativo.

3. A LI no EFI e outros conceitos-chaves bakhtinianos

Conforme teoriza Bakhtin (2003[1979/1953], p. 294-295), encontramos-nos imersos em um universo pleno de palavras do(s) outro(s), que trazem consigo o seu tom valorativo e a sua expressão, os quais “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. Nossa atuação no mundo implica, desta forma, construir nossa orientação nesse universo de quadros axiologicamente contrapostos, sendo que, ao fazê-lo, travamos um embate dialógico entre as *palavras alheias* e as *palavras próprias*, até que, eventualmente, discursos tornem-se

internamente persuasivos. Em nossas relações sociais, portanto, vivenciamos um eterno debate, em que sentidos individuais e coletivos são dialogicamente produzidos e incorporados pela linguagem, o que mantém o sujeito, a história e a própria linguagem, dialeticamente, em constante transformação.

Ao buscar compreender o pensamento bakhtiniano, assumo, conseqüentemente, que é na idéia de dialogismo ininterrupto que se fundam e se sustentam as noções de alteridade e de um sujeito sempre inacabado, concomitantemente individual e social, singular e plural, que, no confronto, vivencia o processo, ininterrupto e tenso, de tornar palavras alheias, próprias. Esse processo de apropriação, que constitui a “nossa palavra” (Bakhtin, 1988 [1934-35], p.145) e deriva da tensão dinâmica e incessante entre a palavra autoritária exterior e a palavra persuasiva interior, por entre fronteiras tênues e praticamente imperceptíveis, é o que dá vida histórica à palavra.

É também uma importante premissa bakhtiniana a idéia de que todo desenvolvimento e crescimento se fundam no conflito, na desestabilização. Assim sendo, para Bakhtin (1988 [1934-35]), a palavra internamente persuasiva é uma palavra contemporânea, nascida na zona de contato com o presente inacabado, orientando-se para o ser em devir. Conforme pontua Faraco (2003, p. 56-57), pode-se dizer que o eixo central do pensamento teórico do Círculo recai na “dialogização das vozes sociais”, ou seja, no “encontro sociocultural dessas vozes e na dinâmica que aí se estabelece”. Isto porque é no entrecruzamento, nas fronteiras do confronto das vozes ou línguas sociais e no embate incessante e multiforme que travam entre si, que outros discursos também se formam, outras vozes passam a existir.

Nesse contexto, é destacando a dinamicidade semiótica que o Círculo bakhtiniano abarca o conceito de heteroglossia, sinônimo de multi ou plurivocalidade. Segundo pressupostos da teoria da enunciação, os signos tem um caráter multissêmico, sendo a heteroglossia a condição de funcionamento destes nas sociedades humanas, uma vez que, sem ela, não há significação. É preciso, pois, situar o enunciado em um processo dinâmico, conflituoso e axiologicamente marcado de diálogo com outros enunciados, para que se possam apreender os embates sêmicos que produzem os sentidos. Deste modo, a heteroglossia diz respeito à heterogeneidade da linguagem, quando vista pela perspectiva da multiplicidade de vozes sociais, que se encontram em permanente confronto.

Nessa perspectiva, faço minhas, as palavras de Landay (2004) ao sintetizar o pensamento bakhtiniano, salientando a eterna tensão entre forças centrípetas (que visam à estabilização) e centrífugas (que visam à transformação), que permeia o movimento incessante e simultâneo da linguagem, sempre viva e ativa, em uma infinita gama de direções. Por um lado, na linguagem, atuam

forças em movimento centrípeto, com vistas à estabilização, à centralização, à homogeneidade e à completude. Por outro, agem centrifugamente as forças que buscam transformação, heterogeneidade, abertura e diversidade.

Juntamente com Hal et al (2005), admito que recontextualizar tais pressupostos para o ensino de LI significa buscar primeiramente compreender como o mundo funciona para Bakhtin e seu Círculo, tentando perceber a materialização dos conceitos da teoria bakhtiniana na dinamicidade das situações e relações humanas no campo da educação linguística. Grosso modo, portanto, fazer parte do mundo, para o círculo bakhtiniano, é integrar um movimento incessante, de constituição e ruptura, de forças opostamente direcionadas. Enquanto as forças centralizadoras, autoritárias, orientam-se centripetamente para a estabilização e para a unidade, as forças desestabilizadoras, que visam à transformação, resistem a elas, em um movimento denominado centrífugo.

Em meio a essa luta, cruzam-se uma multiplicidade de vozes, ou seja, posições ideológicas, que podem relacionar-se harmonicamente ou conflituosamente. Imerso nessa infinidade de fios socioideologicamente marcados, que se movimentam em uma multiplicidade de direções, em um ambiente, portanto, heteroglóstico, o indivíduo entra em contato com palavras (valores, idéias, perspectivas ideológicas, etc) alheias, ou seja, com discursos do outro, submetendo-os às suas intenções e posições, transformando-os de modo singular e, assim, tornando o que era do outro, próprio. Desse modo, a constituição do indivíduo, sua visão e maneiras de ver e posicionar-se diante do mundo, das coisas e das pessoas, não são diretas, mas impregnadas, refratadas por múltiplas perspectivas.

Segundo premissas bakhtinianas, portanto, a linguagem não é neutra, una ou transparente. Ela é povoada por intenções, valores, idéias e perspectivas, algumas consonantes, outras conflitantes (ou polifônicas, na terminologia bakhtiniana), mas sempre ideologicamente marcadas, as quais constituem o sujeito e permeiam todas as práticas em que este se envolve. Sob essa ótica, o mundo polifônico, seja ele ligado à literatura e à arte, seja ele vinculado às relações cotidianas, pode ser concebido como aquele em que inúmeras vozes circulam e interagem de maneira independente, mas sempre dialogizada e conflituosa. A polifonia abarca, desta forma, o diálogo, no sentido amplo do termo, e o confronto, sem, entretanto, implicar a fusão das diferentes vozes por completo.

Por sua vez, no escopo da teoria bakhtiniana, o plurilinguismo é criado, originalmente para expressar e contrapor, mais diretamente, o modo como as vozes se apresentam na poesia e na prosa romanesca. Ao tratar da estilística contemporânea, Bakhtin (1988 [1934-35], p. 74) estabelece que, além da plurivocalidade, é também através do plurilinguismo que “o romance orquestra todos os seus temas, todo seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo”. Entendido como “o discurso de outrem na linguagem de outrem”, o plurilinguismo, ao ser introduzido no romance, serve, principalmente, para “refratar a expressão das intenções do autor”, imergindo o texto literário

em uma multiplicidade de linguagens sociais, de discursos (Bakhtin, 1988 [1934-35], p. 127). Na acepção de Rojo (2007), entretanto, este pode extrapolar o âmbito artístico e, de forma mais abrangente, ser entendido como a pluralidade de perspectivas axiológicas constitutivas da linguagem enquanto prática social situada.

Corroborando o pensamento da autora, partilho também com Fiorin (2006) a idéia de que o plurilinguismo (ou poliglossia) funda-se, pois, na contraposição ao monologismo, à univocalidade e ao entendimento da língua como algo puro, completo e fechado. Isto porque, as línguas sociais, segundo premissas bakhtinianas, conforme já especificado, coexistem dialética e dialogicamente em espaços e momentos sócio-historicamente marcados, interpenetrando-se e influenciando-se mutuamente, em um movimento sem fim, de constante interação, ruptura e transformação.

Principalmente por trazer à baila a idéia de confronto, hibridação, além da a noção de *estrangeiro (o Outro)*, algumas particularidades do conceito de plurilinguismo merecem, em minha acepção, ser mais explicitamente pensadas em relação ao ensino de LI na escola regular, o que passo agora, de modo breve, a fazer.

4. Diálogos com Bakhtin em busca do plurilinguismo no inglês no EFI público

Assim como pontuam Hall et al (2005), Ball e Freedman (2004), entre outros, defendo e aqui reitero que a forma bakhtiniana de compreender o mundo, histórico-cultural e discursivamente orientada, traz consigo várias implicações positivas ao ensino de línguas, sendo uma delas a possibilidade de buscar materializar o plurilinguismo no âmbito do EFI público, geralmente marcado, conforme sucintamente buscarei descrever, por visões monolíngüísticas e monoculturais.

Ao adentrar as salas de aula, no contexto acima indicado na qualidade de língua franca ou internacional (McKAY, 2002), a LI acaba sendo vista estritamente sob perspectivas instrumentais ou práticas, que impõem ao processo de ensino o objetivo primário de comunicação com fins bastante específicos (acadêmicos, negócios, turismo, entre outros). Embora inegavelmente importantes, esses propósitos representam uma restrita faceta do amplo papel que o inglês pode exercer na escola e fora dela, se visto sob perspectivas críticas e transformadoras, tendendo a obscurecer a natureza dialógica, polifônica, plurilíngue e pluricultural que permeia toda e qualquer prática social.

A LI, nas condições de língua global, portanto, supera discursos adversos (Rajagopalan, 2003, 2009) e acaba por manter, primaria e controversamente, as características de uma língua estrangeira, ou seja, uma língua *do outro*, que, de forma centralizadora, autoritária e idealizada, impõe as visões, valores e perspectivas que a constituem como uma

linguagem social única. Para ser mais precisa, orientando-me pela perspectiva bakhtiniana, e não sem confrontos, passo a relacionar o inglês, também com base em seu caráter de língua internacional, à palavra autoritária, uma vez que esta, sob perspectivas enunciativas, pode vir a encarnar diferentes conteúdos, entre eles, o próprio autoritarismo, a autoridade em quaisquer níveis e formas, o tradicionalismo, o oficialismo, além do *universalismo*.

Uma língua que se denomina global, universal ou internacional, de um modo ou de outro, já se impregnou de vozes centralizadoras e acaba, em um movimento centrípeto, impondo a unicidade. Conforme bem pontua Nigel Hall (1997a, p. 36), citado por Canagarajah (2005, p. 3), “é quando um discurso esquece que é situado, que ele tenta falar por todos”⁴. Desse modo, ainda apropriando-me do pensamento e do linguajar de Bakhtin (1988 [1934-35], 84-85), assumo que o inglês, como língua internacional, continua servindo às “tendências centralizantes da vida ideológica” de um modo geral, apresentando uma forte “orientação para a unidade” e levando-nos, como sujeitos falantes de línguas outras, mas que vivem em um mundo, direta e indiretamente, impregnado por incontáveis práticas sociais embasadas na língua inglesa, a continuamente tomá-lo, conforme especificado, como palavra alheia, “estrangeira”.

Devo também salientar que, embora concorde com a idéia de Rajagopalan (2003, 2009), que defende o Inglês do Mundo (ou *World English*), encarando-o como um fenômeno linguístico *sui-generis*, em que não cabe mais uma relação de subordinação cega ao falante nativo (que, aliás, é entendido como algo idealizado, ilusório) e tampouco uma visão una de língua/linguagem, entendo ser preciso muita cautela para que não busquemos o total e completo silêncio das vozes do *Outro*, posição esta, a meu ver, também equivocada e igualmente idealizada. Na verdade, caminhando ao lado de Rajagopalan (2009), julgo necessária a superação de binários, em favor de uma relação de natureza essencialmente dialógica entre pessoas que utilizem o inglês como meio de comunicação e produção de sentidos.

Desse modo, defendo aqui, como Rajagopalan (2009), que o inglês, na atualidade, não é de ninguém, pertencendo, portanto, a todos que dele façam uso, por diferentes razões, nos mais variados contextos. Ao lado de Matsuda (2004), buscando favorecer a heterogeneidade e a polifonia nas incontáveis práticas sociais em que a LI se faz presente, inclusive nas salas de aula, advogo em favor de que os diversos ingleses do mundo, dialogicamente, também se façam presente. Nesse sentido, concordo com Higgins (2003), no que tange à necessidade de que repensemos a questão da posse (*ownership*) dessa língua, já que, apropriar-se dela, em termos bakhtinianos, significa admitirmos que tal processo permite variados tipos e níveis de apropriação, uma vez que

⁴ Minha tradução. No original, “it is when a discourse forgets it is places that it tries to speak for everyone else”.

qualquer prática situada está impregnada de valorações, discursos, vozes e identidades em tensão constante, que, dialeticamente, constituem os sujeitos que dela participam.

Parece-me também importante destacar que o inglês, dentro de uma abordagem estruturalista, funcional ou essencialmente comunicativa (Assis-Peterson, 2008) e, por conseguinte, também visto como uma língua una, pertencente a um falante nativo (a um *Outro*), idealizado, afasta-se da natureza dialógica e plurilíngue da linguagem vista sob perspectivas enunciativo-discursivas, para assumir um caráter abstrato, que acaba por se prender prioritariamente à parte sistêmica da língua, negligenciando a significação, os sentidos que são construídos nas relações heteroglóssicas e dialógicas travadas pela linguagem.

Nesse contexto, a língua inglesa passa a ser compreendida e tratada como um sistema autônomo, que se constitui estritamente por elementos sintáticos, fonético-fonológicos, léxicos e semânticos estáveis. Ensiná-la ou aprendê-la, nesse escopo, implica assumir como objetivo a utilização, com a máxima acuidade, desse sistema imutável, fazendo-o da maneira mais próxima possível do falante considerado seu *dono legítimo*, nas diversas situações em que essa língua, também idealizadamente, é usada.

Assim sendo, acabam por adentrar as salas de aula de inglês, de um modo geral, principalmente situações orais cotidianas, privilegiando-se cenários ligados a viagens, negócios ou à esfera doméstica, além de diálogos escolarizados (elaborados com o propósito único de ensinar a língua, sem preocupação com o uso social e situado da linguagem) entre personagens geralmente estereotipados e bastante distantes das muitas realidades e identidades vivenciadas pelos alunos do EFI público, como também bastante aquém das práticas sociais que poderiam potencializar a construção dos letramentos (na LI e por meio dela) necessários para a cidadania crítica e protagonista, conforme aqui já defendido.

Nessa direção, no que tange mais especificamente a LI no EFI, percebe-se que, por meio dos livros didáticos (LD), são também geralmente privilegiados nas aulas gêneros orais do cotidiano, sendo a maior parte das canções e brincadeiras centradas no ensino do vocabulário e da gramática (Rojo et al, 2009). Nessa perspectiva, pode-se claramente perceber que o enfoque evidenciado não favorece o trabalho com base em práticas situadas, preocupadas com a pluralidade cultural e linguística. Da mesma forma, discursos centralizadores podem igualmente presentificar-se nesse âmbito, por meio de valores e orientações opressoras, veiculadas, entre outros, por histórias e desenhos infantis, que trazem geralmente consigo cronotopias (Shields, 2007), ao cristalizar, pela fusão centripetamente equilibrada de espaço e tempo, certos funcionamentos sociais, visões de mundo e personagens, fazendo deles um todo inteligível e concreto, que se movem autoritariamente.

Sob perspectivas bakhtinianas, para resistir ao autoritarismo, que se opõe a qualquer tipo de mudança, é preciso que o sujeito atue seletiva e ativamente no mundo, potencializando a movimentação das forças descentralizadoras. Para tanto, é necessário que nos apropriemos desses discursos de caráter transformador. Para constituir-se e desenvolver-se, também sob o enfoque bakhtiniano, o indivíduo se apropria desses discursos, submetendo-os às suas intenções e posições, transformando-os de modo singular, tornando o que era do outro, próprio. Em outras palavras, segundo o pensamento bakhtiniano, uma atuação ativa e crítica implica que tais discursos sejam internamente persuasivos, admitindo a heterogeneidade, as diferenças, e convivendo positivamente com elas. Em um ambiente, portanto, heteroglóssico, o indivíduo entra em contato com palavras (valores, ideias, perspectivas ideológicas, etc) alheias, ou seja, com discursos do outro, e, assim, também com o inglês como LE, como língua internacional ou como língua do outro, conforme já indicado e discutido.

Passa a ser fundamental para um ensino voltado à cidadania e à inter/transculturalidade (Maher, 2007), potencializar a circulação de discursos transformadores para, nessas condições, instaurar o plurilinguismo nas aulas de LI no EFI público. Para dizer de outra forma, passa a ser de fundamental importância que circulem livremente no meio em que se insere o indivíduo, ou seja, nas salas de aula, linguagens sociais distintas, formas particulares de se expressar por meio da linguagem, que carregam consigo, valorações específicas, maneiras de se conceber e de se relacionar no mundo, unindo em torno de si, grupos sociais específicos, tanto na LE como na língua materna (LM). Com base nesses pressupostos, entendo, com Hall et al (2005), ser necessário que o dialogismo e o plurilinguismo adentrem as salas de aula de LI de modo amplo, a fim de que essa língua possa ser apropriada pelos alunos, permitindo-lhes fazerem uso dela para engajarem-se mais efetivamente da sociedade em que vivem, sem que para tanto seja preciso silenciar ou oprimir suas identidades, valores e linguagens sociais (Rajgopalan, 2003, 2005 a/b, 2009). Não menos importante, porém, é que, ao longo desse processo, sob uma perspectiva dialógica e, portanto, distante de fronteiras rigidamente construídas, seja-lhes possível ter contato com o outro, com o estrangeiro, em suas múltiplas formas e facetas (Matsuda, 2004).

É dentro desse escopo que defendo a inserção da LI na matriz curricular das séries iniciais. Sob as premissas aqui apresentadas, enfatizando-se o potencial (trans)formador do ensino-aprendizagem de inglês, é importante ainda destacar que, reconhecidos como indivíduos capazes de pensar e refletir criticamente e considerados consumidores em potencial já a partir da tenra infância (Evans, 2005), os alunos das séries iniciais da educação formal precisam também ser orientados a compreender o funcionamento da sociedade, para que, dessa forma, possam envolver-se em práticas de carnavalização

da ordem social centripetamente estabelecida (Lin, Lun, 2005), ou seja, buscar subverter (ainda que temporariamente), por meio das práticas propostas, papéis, valorações, ideias e orientações autoritárias.

Ainda nessa mesma direção, conforme já brevemente mencionado, juntamente com Bazerman (2004) creio ser importante visar à maximização do potencial de agência dos alunos nesse âmbito, para que, sob uma perspectiva crítica e ativa, seja possível estabelecer bases para a construção de letramentos múltiplos e críticos (Comber, Nixon, 2005), como também para o encorajamento de uma posição autoral (Vitanova, 2005), já que Bakhtin (2003 [1979], p. 390) reconhece, além da infinita diversidade de gêneros discursivos, também as incontáveis “formas de autoria na comunicação discursiva do cotidiano”. Entendo que esse direcionamento pode certamente contribuir para a circulação de uma multiplicidade de vozes sociais no espaço escolar e para a possível subversão de valores e orientações opressoras. Nessa perspectiva, entendo que orientações bakhtinianas podem vir a contribuir favoravelmente para um distanciamento de abordagens que se mostrem estritamente comunicacionais, monoculturais e monológicas, favorecendo o trabalho com textos que transcendam a esfera escolar e práticas que levem ao uso significativo da LI em âmbitos diversos, ao confronto de visões e à compreensão de como as linguagens funcionam na sociedade contemporânea.

Ainda com base no pensamento bakhtiniano, vale destacar que, assim como ocorre na estilística romanesca, os gêneros discursivos mostram-se como referenciais que potencialmente materializam a circulação de diferentes vozes e discursos na aula de línguas, também no contexto aqui privilegiado. No entanto, essa discussão foge ao escopo deste trabalho, na medida em que requer toda uma discussão acerca da recontextualização dos referenciais apresentados com base nos âmbitos e esferas de produção e circulação dos gêneros discursivos (Rojo, 2009). Limito-me, portanto, a revozear Cristovão e Nascimento (2006), bem como Rocha (2006, 2007) e, assim, a destacar que, na qualidade de organizadores dos conteúdos do ensino-aprendizagem de LI (no EFI público), os gêneros de discurso viabilizam o confronto de valores e posições e a manifestação da heterogeneidade e, conseqüentemente, favorecem um ensino voltado à apropriação de conhecimentos, capacidades e letramentos múltiplos, voltados à atuação ética, protagonista e crítica na contemporaneidade (Moita Lopes, Rojo, 2004), respeitando uma política da adversidade (Moita Lopes, 2005, 2006).

Diante do exposto, claras se mostram as valiosas contribuições que trabalhos e pesquisas nessa vertente podem oferecer à área, da mesma forma que se evidencia a necessidade de que sejam crescentes as ações nessa direção.

REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translógicos e transculturais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, p. 323-340, 2008.
- BAKHTIN, M. M./Volochínov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- _____. **Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- BALL, A. F; FREEDMAN, S. W. (Eds.). **Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- BAZERMAN, C. Intertextualities: Volosinov, Bakhtin, Literary Theory, and Literacy Studies. In: BALL, A. F; FREEDMAN, S. W. (Eds.). **Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 53-65.
- CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (Eds.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Erlbaum, 2005. p. 3-24.
- COMBER, B.; NIXON, H. Children Reread and rewrite their local neighbourhoods: critical literacies and identity work. In: EVANS, J. (Eds.). **Literacy moves on**. Portsmouth: Heinemann, 2005. p. 127-148.
- COMBER, B. Critical literacy: What does it look like in the early years? In: HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). **Handbook of early childhood literacy**. London: SAGE Publications, 2006. p. 355-368.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. . O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). **Linguagem Ensino**, Pelotas, v. 04, n. 1, p. 11-36, 2001.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e Transglossia: Para Compreender o Fenômeno das Fricções Lingüístico-Culturais em Sociedades Contemporâneas sem Nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras. p. 23-43.
- CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 95-106.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006. p. 37-55.
- EVANS, J. (Eds.). **Literacy moves on**. Portsmouth: Heinemann, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). **Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005.

HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). **Handbook of early childhood literacy**. London: SAGE Publications, 2006.

HIGGINS, C. "Ownership" of English in the outer circle: An alternative to the NS-NNS dichotomy. **TESOL QUARTERLY**, v. 37, n. 4, p. 615-644, 2003.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

KOSTOGRIZ, A. Dialogical imagination of (inter)cultural spaces: Rethinking the semiotic ecology of second language and literacy learning. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). **Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005. p. 189- 210.

KRASHU, B. B. Teaching world Englishes. **Indian journal of Applied Linguistics**, n. 15, v. 1, p. 85-95, 1989.

KUBOTA, R. Critical Multiculturalism and Second Language Education. In: NORTON, B; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical Pedagogies and language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 30-52.

KUMARAVADIVELU, B. Lingüística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LANDAY, E. Performance as the Foundation for a Secondary School Literacy Program: A Bakhtinian Perspective. In: BALL, A. F; FREEDMAN, S. W. (Eds.). **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p 107-128.

LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LIN, A. M. Y.; LUK, J. C. M. Local creativity in the face of Global domination: Insights of Bakhtin for teaching English for dialogic communication. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). **Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005. p. 77-98.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: A Suspensão das Certezas na Educação Bilíngüe e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.

MATSUDA, A. Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. **TESOL QUARTERLY**, v. 37, n. 4, p. 719-729, 2003.

McKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**. Oxford: Oxford University, 2002.

MILLARD, E. Writing of heroes and villains: fusing children's knowledge about popular fantasy texts with school-based literacy requirements. In: EVANS, J. (Eds.). **Literacy moves on**. Portsmouth: Heinemann, 2005. p. 161-184.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In SEB/MEC. **Orientações curriculares do EM**, p. 43-46, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Por uma nova ordem mundial, os PCN e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: Bárbara, L.; Ramos, R. C. G. (Orgs). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

_____. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p.

_____. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

PAHL, K.; ROWSELL, J. (Eds.). **Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom**. London: Paul Chapman Publishing/SAGE Publications Company, 2005.

PAHL, K.; ROWSELL, J. (Eds.). **Travel notes from the New Literacy Studies: Instances of practice**. UK: Multilingual Matters Ltd., 2006.

RAJAGOPALN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005(a). p. 135-159.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês da Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005(b). p. 37-48.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Editora Parábola, 2009. p. 39-58.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público nas transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 1-34.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva Sócio-histórica: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

_____. Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M. G.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: a contribuição dos livros didáticos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica/CEALE, a sair.

ROJO, R.H. R.; ROCHA, C. H.; GRIBL, H.; GARCIA, F. C. **Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos**. Anais do II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos. Rio de Janeiro, RJ: PUC-RJ (no prelo).

ROWE, D. W. The nature of Young children's authoring. In: HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (Eds.). **Handbook of early childhood literacy**. London: SAGE Publications, 2006. p. 258- 270.

SANTOS, B. S. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SEIDLHOFER, B. English as a língua franca. **ELT Journal**, v. 59/4, p. 339-341.

SHIELDS, C. M. **Bakhtin**. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2007.

VITANOVA, G. Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). **Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New perspectives**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2005. p. 149-169.

WOOD, D. 1998. **How Children Think and Learn**. London: Blackwell Publishing, 1998.