

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

ALINE GOMES SOUZA

**CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) QUE INTEGRAM O IDEÁRIO PEDAGÓGICO  
DE UMA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS NA SALA DE AULA DE  
PORTUGUÊS-LE**

GOIÂNIA  
2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**      Dissertação      Tese

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

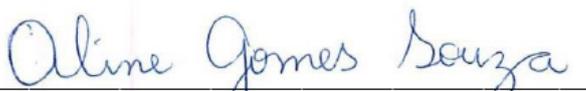
Nome completo do autor: ALINE GOMES SOUZA

Título do trabalho: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) QUE INTEGRAM O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS-LE

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM      NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do (a) autor (a)

Data: 30 / 08 / 2016

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ALINE GOMES SOUZA

**CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) QUE INTEGRAM O IDEÁRIO PEDAGÓGICO  
DE UMA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS NA SALA DE AULA DE  
PORTUGUÊS-LE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: L.P.6. Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello.

Coorientadora: Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita.

GOIÂNIA  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Souza, Aline Gomes

Concepções de língua(gem) que integram o ideário pedagógico de uma professora e de seus alunos na sala de aula de Português-LE [manuscrito] / Aline Gomes Souza. - 2016.  
cxxxiv, 174 f.

Orientador: Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello; co orientadora Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui abreviaturas.

1. Ensino . 2. Aprendizagem. 3. Uso. 4. Português/Língua Estrangeira. I. Mello, Heloísa Augusta Brito de, orient. II. Título.

CDU 81



ATA Nº 14/2016

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO  
DA ALUNA ALINE GOMES SOUZA

Aos trinta dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezesseis, a partir das quatorze horas, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “Concepções de língua(gem) que integram o ideário pedagógico de uma professora e de seus alunos na sala de aula de Português-LE”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Heloisa Augusta Brito de Mello (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) e da Coorientadora Professora Doutora Deise Nanci de Castro Mesquita (CEPAE/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Silvana Matias Freira (CEPAE/UFG), Professora Doutora Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás), Professora Doutora Dilys Karen Rees (Faculdade de Letras/UFG) e Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Heloisa Augusta Brito de Mello, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos trinta dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezesseis.

*Heloise Augusta Brito de Mello*

Profa. Dra. Heloisa Augusta Brito de Mello - Presidente

*Deise Nanci de Castro Mesquita*

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita – Coorientadora

*Silvana Matias Freire*

Profa. Dra. Silvana Matias Freire

*Barbra do Rosário Sabota Silva*

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva

*Dilys Karen Rees*

Profa. Dra. Dilys Karen Rees

*Sinval Martins S. Filho*

Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho

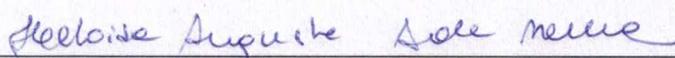
Visto:

*Joana Plaza Pinto*  
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto

ALINE GOMES SOUZA

**CONCEPÇÕES DE LÍNGUA (GEM) QUE INTEGRAM O IDEÁRIO PEDAGÓGICO  
DE UMA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS NA SALA DE AULA DE  
PORTUGUÊS-LE**

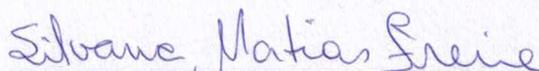
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito à obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:



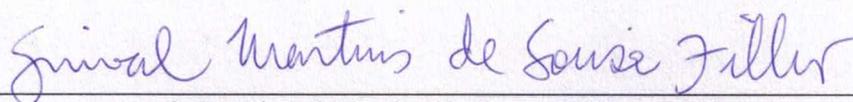
Prof. Dra. Heloisa Augusta Brito de Mello – UFG  
(Presidente da Banca e Orientadora)



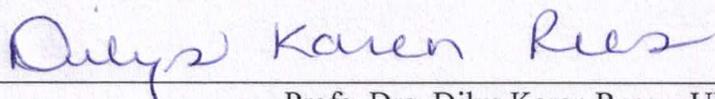
Prof. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita – UFG  
(Coorientadora)



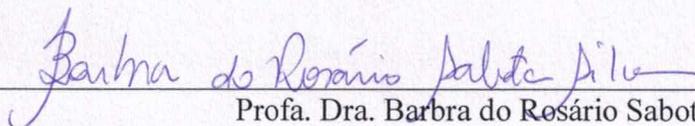
Prof. Dra. Silvana Matias Freire – UFG



Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho – UFG



Prof. Dra. Dilys Karen Rees – UFG



Prof. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva – UFG

Ao meu pai (em memória) e à minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José (em memória) e Darci, pelo amor, pela dedicação e por cuidar com tanto carinho do Francisco enquanto eu escrevia esta tese.

Ao Fabrízio, companheiro incondicional, papai do Francisco, pelo amor, carinho e doçura.

Ao Francisco, filho querido, que durante os momentos mais difíceis deste trabalho alegrou-me com risadinhas, gargalhadas, balbucios, chorinhos roucos antes de seu olhar profundo a cada amanhecer.

Ao Pierre e à Doriane, irmãos afetuosos, e aos seus respectivos familiares, pelo apoio.

Aos meus queridos sobrinhos Gabriel, Danilo, Lara e Nicolas, pelos sorrisos compartilhados.

Ao vovô Adelino, pela fonte constante – e há mais de cem anos – de versos, valsas e falas bonitas.

A Daniela Rodrigues, Kellen Rose, Ivana Martins, Katiúscia Costa e Cláudia Valente, parceiras de sempre, pelo valioso incentivo.

À professora doutora Heloísa Augusta Brito de Mello, pelas falas instrutivas e doces e pela disposição em orientar-me com afinco.

À querida professora doutora Deise Nanci de Castro Mesquita, pelo incentivo constante, entusiasmo, carinho, paciência, conselhos durante a nossa caminhada de agora e de outrora e, em especial, pelo período de coorientação exercido com maestria.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFG, pela colaboração.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), pelo apoio financeiro sob a forma de concessão de bolsa de estudos.

Ao eterno sol, a todos os seres sencientes do universo, pela energia positiva que sustenta a vida infinita de todas as palavras que ensinam.

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À ORIENTADORA,

**Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello,**  
pela orientação e carinho.

À COORIENTADORA,

**Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita,**  
pelo valoroso incentivo e carinho.

À BANCA DE QUALIFICAÇÃO,

**Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita e**  
**Profa. Dra. Silvia Lucia Bigonjal Braggio,**  
pelas sugestões e comentários.

À BANCA DE DEFESA,

**Profa. Dra. Silvana Matias Freire,**  
**Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho,**  
**Profa. Dra. Dilys Karen Rees,**  
**Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva,**  
**Prof. Dr. Arioaldo Lopes Pereira (suplente) e**  
**Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (suplente),**  
por terem aceitado participar da banca examinadora deste estudo.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta os resultados de um estudo de caso qualitativo realizado em uma sala de aula de um curso de Português como Língua Estrangeira (Português-LE) para alunos em situação de intercâmbio na Universidade Federal de Goiás (UFG). O objetivo maior é o de compreender que concepções de língua(gem) permeiam as interações dialógicas ocorridas entre a professora e seus alunos. De forma específica, o trabalho visa a (i) identificar e analisar que concepções de língua(gem) fundamentam a abordagem pedagógica da professora durante suas aulas para esse grupo de alunos; (ii) compreender a percepção dos alunos sobre o que é aprender e ensinar uma LE, neste caso o português; (iii) reunir indícios de mudança na visão da professora sobre língua(gem) e sobre o que é ensinar e aprender uma LE, e verificar em que medida essa mudança é impactada pela percepção dos alunos. Para atingir tais objetivos apoio-me nos princípios qualitativos do estudo de caso, considerando que essa abordagem permite uma visão holística e naturalística do contexto, das ações, comportamentos e interações dos participantes em relação à problemática focalizada. No que se refere aos referenciais teóricos, o estudo fundamenta-se nos conceitos de *competência gramatical* de Chomsky (1957, 1959) e *competência comunicativa* de Hymes (1986), bem como nos conceitos de Bakhtin/Volochínov (2009) e Bakhtin (2012b) sobre o *princípio dialógico constitutivo da linguagem*. Os dados mostram que três concepções permeiam o ideário pedagógico da professora ao longo de seu estágio docência realizado nesta sala de aula. A primeira, *formalista* ou *estruturalista*, considera a língua como um sistema de estruturas linguísticas que se relacionam entre si para produzir significados. Nessa perspectiva, ensinar/aprender uma LE é ensinar/aprender suas formas. A segunda, *interacionista* ou *comunicativista*, vê a língua como um instrumento para a comunicação e expressão do significado. Nesse sentido, ensinar/aprender uma LE é ensinar/aprender a usá-la para a comunicação. E a terceira, *dialógica*, tratada na segunda parte da análise, concebe a língua como o local das interações sociais/interpessoais. Ensinar/aprender uma LE é, portanto, um processo dialógico.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Uso. Português/Língua Estrangeira.

## ABSTRACT

This thesis presents the results of a qualitative case study carried out in a Portuguese as a Foreign Language (Portuguese-FL) classroom with exchange students attending Universidade Federal de Goiás (UFG). Its general aim was to verify which language concepts underlie teacher-student dialogical interactions in the classroom. As regards specific aims, this study sought to (i) identify and analyse which language concepts support the teacher's pedagogical approach during lessons to this particular group of students; (ii) understand students' perceptions concerning what it means to learn and teach a foreign language, in this case Portuguese; (iii) gather evidence of change in the teacher's view on language and on what it means to teach and learn a foreign language, as well as verify to what extent this change is influenced by students' perceptions. To achieve these aims, this thesis is grounded in the qualitative principles of case studies, considering that this approach allows for a holistic and naturalistic view of the context and of participants' actions, behaviour, and interactions regarding the problematics at hand. The theoretical framework covers Chomsky's (1957, 1959) concept of *grammatical competence* and Hymes' (1986) concept of *communicative competence*, as well as the works of Bakhtin/Volochínov (2009) and Bakhtin (2012b) concerning the *constitutive dialogic principle of language*. Results show that three concepts underlie the teacher's pedagogical reasoning over the course of her teaching internship in the classroom researched. The first, *formalist* or *structuralist*, views language as a system of linguistic structures which interact to produce meanings. From this perspective, teaching/learning a FL equates to teaching/learning its forms. The second concept, *interactionist* or *communicativist*, sees language as an instrument for communicating and expressing meaning. In this sense, teaching/learning a FL equates to teaching/learning to use it for communication. The third concept, *dialogic*, addressed in the second part of the analysis, regards language as the locus for social/interpersonal interactions. Teaching/learning a FL is, therefore, a dialogic process.

**Keywords:** Teaching. Learning. Use. Portuguese as a Foreign Language.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAI	Coordenadoria de Assuntos Internacionais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FL	Faculdade de Letras
GB	Gigabyte
GU	Gramática Universal
LE	Língua Estrangeira
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PUC-Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

## CONVENÇÕES

[	Falas simultâneas ou sobreposições de vozes.
#	Pausas breves entre palavras ou frases do enunciado.
# #	Pausas longas.
(xxxx)	Texto incompreensível.
(comentários)	Comentários explicativos para contextualização.
...	Fala incompleta ou interrompida.
(...)	Trecho registrado na gravação, mas que não foi transcrito.
<b>MAIÚSCULA</b>	Ênfase ou acento.
<i>Itálico</i>	Estrangeirismos e falas destacadas.
(( ))	Gestos, risos.
{...}	Trecho omitido, constante da transcrição na íntegra.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	17
1.1 PESQUISA QUALITATIVA .....	17
1.2 ESTUDO DE CASO .....	21
1.3 CONTEXTO DE PESQUISA .....	22
1.3.1 Local e duração do estudo e abordagem do curso .....	22
1.3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa .....	24
1.3.3 Participantes da pesquisa .....	24
1.4 REGISTRO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	26
1.4.1 Papel da professora-pesquisadora .....	26
1.4.2 Preparação dos registros dos dados .....	27
1.4.2.1 <i>Gravações e anotações de campo</i> .....	27
1.4.2.2 <i>Entrevistas e questionários</i> .....	28
<b>2 CONSTRUINDO O ARCABOUÇO TEÓRICO: CHOMSKY, HYMES E BAKHTIN</b> .....	30
2.1 “O QUE ADQUIRIMOS QUANDO ADQUIRIMOS UMA LÍNGUA?”: COMPREENDENDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIA(S) .....	30
2.1.1 Competência gramatical .....	31
2.1.2 Competência comunicativa .....	36
2.1.3 Competência comunicativa x desempenho e forma x uso .....	40
2.2 REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA(GEM) NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN .....	43
2.2.1 Sobre o ato responsável e sua filosofia .....	46
2.2.2 Sobre a filosofia da linguagem .....	56
2.2.3 Sobre palavra, dialogismo e outros conceitos .....	63
2.2.3.1 <i>Sobre o conceito de interação verbal</i> .....	63
2.2.3.2 <i>Sobre o enunciado concreto</i> .....	64
2.2.3.3 <i>Sobre o caráter ideológico dos signos e os conceitos de palavra e de sujeito</i> .	65

2.2.3.4	<i>Sobre o conceito de dialogismo</i> .....	68
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>69</b>
3.1	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) QUE INTEGRAM O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS NA SALA DE AULA .....	69
3.1.1	Ensinar/aprender uma LE é ensinar/aprender suas formas .....	70
3.1.2	Ensinar/aprender uma LE é ensinar/aprender a usá-la para a comunicação .....	82
3.1.3	Percepções dos alunos sobre o que é aprender e usar uma LE .....	95
3.2	INDÍCIOS DE MUDANÇA NAS CONCEPÇÕES DE ENSINAR E DE APRENDER DA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS: UM NOVO OLHAR .....	99
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>135</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>140</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>141</b>
	<b>ANEXO B – CADASTRO DE AÇÃO DE EXTENSÃO E/OU CULTURA</b> .....	<b>144</b>
	<b>ANEXO C – RELATÓRIO DE AÇÃO DE EXTENSÃO E/OU CULTURA – FINAL</b> .....	<b>148</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE A – PROGRAMA E CRONOGRAMA DE ATIVIDADES (CURSO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS)</b> .....	<b>154</b>
	<b>APÊNDICE B – EMENTA DO CURSO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS (ESTÁGIO DOCÊNCIA)</b> .....	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE C – PROGRAMA E CRONOGRAMA DE ATIVIDADES (CURSO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS)</b> .....	

<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO OFERECIDO AOS INTERCAMBISTAS RECÉM-CHEGADOS À UFG .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE E – CANÇÃO “PINDORAMA” .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE F – TRANSCRIÇÕES .....</b>	<b>166</b>

## INTRODUÇÃO

Neste estudo apresento os resultados de um estudo de caso em uma sala de aula de um curso de Português como Língua Estrangeira (Português-LE), oferecido para alunos internacionais em situação de intercâmbio na Universidade Federal de Goiás (UFG). Meu interesse pelo ensino de Português-LE remonta à época em que tive a oportunidade tanto de interagir informalmente com alunos intercambistas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) quanto de ministrar-lhes aulas na qualidade de professora convidada, entre 2010 e 2012. Já naquele período de contato com os intercambistas, despertavam minha atenção os questionamentos dos alunos sobre formas gramaticais e usos do português, como “Professora, é ‘eu *tem*’ ou ‘eu *tenho*’ 20 años?”. De modo semelhante, ao dar início ao registro dos dados deste estudo, pude observar que meus alunos também demonstravam frequente interesse em aprender e apreender as formas “corretas” do português na expectativa de adquirir competência em níveis e modalidades variadas, inclusive na acadêmica. Nesse sentido, era comum durante nossos encontros ouvir comentários como “Quero aprender e melhorar a língua”, “Eu não sei português suficiente” ou “Eu quero ser capaz de conversar com todo mundo, bem como escrever relatórios e preencher formulários”.

O contato com esses alunos e o desejo que eles demonstravam em aprender “melhor” o português, embora muitos já apresentassem uma razoável competência na língua, despertaram em mim a curiosidade de investigar o processo de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (LE), considerando que eu já tinha experiência no ensino de inglês como LE há vários anos. Foi então que decidi elaborar um projeto de pesquisa que envolvesse alunos intercambistas aprendizes de português como LE para poder observá-los mais de perto.

O intercâmbio acadêmico entre universidades de todo o mundo tem sido uma prática comum nos dias de hoje e visa não só à troca de conhecimentos e experiências, mas, sobretudo, à qualificação do graduando ou do pós-graduando. Segundo informação no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa Ciência sem Fronteiras,<sup>1</sup> por exemplo, lançado em 26 de julho de 2011 pelo governo federal, tem como objetivo promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileiras por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional. Além disso, com esse programa, o

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cienciasemfronteiras>>. Acesso em: 16 set. 2011.

governo federal esperava atingir o reconhecimento recíproco dos respectivos diplomas de conclusão de curso entre os países participantes, bem como identificar o potencial acadêmico e o impacto profissional oferecido aos estudantes. Todo esse empreendimento é fruto da mobilização entre os Ministérios da Ciência e Tecnologia (MCT) e o Ministério da Educação (MEC), bem como do empenho de suas respectivas instituições de fomento – o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Capes – e das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Na UFG, a Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI) é o departamento responsável pela recepção e desenvolvimento da rotina do estudante estrangeiro para atendê-lo em suas necessidades básicas. Uma de suas funções é verificar o nível de conhecimento de português desse aluno<sup>2</sup> no momento de sua chegada à universidade para encaminhá-lo, quando necessário, aos cursos de língua portuguesa oferecidos, em geral, com o apoio da Faculdade de Letras (FL). Viu-se aqui uma oportunidade ímpar para desenvolver este projeto de pesquisa.

A princípio, o projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação da FL, à época da seleção, buscava compreender de modo geral o processo de ensino e aprendizagem de Português-LE sem, no entanto, apontar um foco específico. Posteriormente, esse foco foi pouco a pouco delimitado à medida que assumi uma sala de aula de Português-LE como parte das atividades do estágio doutoral (estágio docência), sob a supervisão de minha orientadora, e fui cursando disciplinas e verticalizando minhas leituras nesta área do conhecimento.

Dessa forma, o projeto foi redesenhado com o objetivo geral de compreender as concepções de língua que permeiam as interações dialógicas entre professora e alunos em um curso de Português-LE para alunos internacionais em situação de intercâmbio na UFG.

Com esse objetivo geral em mente, dei início ao registro dos dados por meio de gravações de aulas e notas de campo, conforme orienta o paradigma qualitativo de pesquisa referente ao estudo de caso. A partir de então, dois objetivos específicos foram traçados, a saber: (i) identificar as concepções de língua(gem) que fundamentam a abordagem pedagógica da professora durante suas aulas para esse grupo de intercambistas; (ii) compreender a percepção dos alunos sobre o que é aprender e usar uma LE, neste caso o português, em situações de ensino e de imersão. Posteriormente, um terceiro objetivo fez-se necessário: iii) reunir indícios de mudança na visão de língua(gem) da professora sobre o que

---

<sup>2</sup> Informações obtidas no Edital CGCI n° 010/2008 do Programa Unibral. Disponível em: <[http://www.cciba.ufpr.br/docs/Edital\\_Unibral.pdf](http://www.cciba.ufpr.br/docs/Edital_Unibral.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2011.

é ensinar e aprender uma LE, e em que medida essa mudança é impactada pela percepção dos alunos.

Na busca de referencial teórico que pudesse embasar a análise deste estudo, encontrei nos conceitos de *competência gramatical* de Chomsky (1957, 1959) e *competência comunicativa* de Hymes (1986), bem como nas concepções de Bakhtin/Volochínov (2009) e Bakhtin (2012b) sobre o princípio dialógico constitutivo da linguagem, o caráter ideológico do signo, a interação verbal, a palavra, o enunciado concreto, a heteroglossia dialogizada, o sujeito sócio-histórico e culturalmente situado, inacabado/autônomo e, ao mesmo tempo, dependente do Outro, respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

- (i) Que concepções de língua(gem) subsidiam a abordagem pedagógica da professora durante suas aulas para esse grupo de intercambistas?
- (ii) Quais as percepções e as expectativas dos alunos sobre o que é aprender e usar uma LE, neste caso o português, em situações de ensino e/ou de imersão?
- (iii) Há indícios de mudança nas concepções de língua(gem) e de ensino da professora e em que medida essa mudança é impactada pelos questionamentos dos alunos sobre as formas e regras da língua portuguesa?

As noções de competência gramatical e competência comunicativa contribuíram para a compreensão da natureza dos questionamentos iniciais dos alunos sobre formas e usos do português. As concepções de Bakhtin, por sua vez, iluminaram a análise dos dados em face da percepção da professora e dos alunos de que ensinar e aprender uma LE requerem mais do que a aquisição de competências.

Assim, este estudo está organizado em três capítulos, além desta introdução. No primeiro, delinhei a metodologia que orienta o estudo, o registro e a análise dos dados. No segundo, apresento o referencial teórico e, no terceiro, a análise e discussão dos dados.

Resta destacar que as citações extraídas de textos em língua inglesa foram por mim traduzidas com o intuito de tornar a leitura mais fluente e acessível para todos os leitores. Contudo, para resguardar as fontes originais, optei por transcrevê-las em notas de rodapé.

A seguir, passo a descrever a orientação e os procedimentos metodológicos.

## 1 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresento as bases metodológicas que direcionaram o estudo, os procedimentos adotados para o registro dos dados e a descrição do contexto. Inicialmente, exponho um breve histórico sobre a pesquisa qualitativa e elenco os princípios gerais que a caracterizam, situando a natureza do estudo de caso, método adotado neste estudo. Em seguida descrevo o contexto – o local, a duração e os participantes – e os procedimentos metodológicos utilizados para o registro e a análise dos dados.

### 1.1 PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo pela sua natureza descritiva, processual e interpretativa. O termo qualitativo situa-se no plano do paradigma e refere-se a um conjunto de princípios norteadores que orientam a ação do pesquisador ao longo do estudo, os quais podem ser assim resumidos: (i) a pesquisa qualitativa é “naturalística”, isto é, desenvolve-se em ambiente natural, o que pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o contexto e a situação estudada; (ii) é “descritiva”, rica em detalhes sobre as pessoas, situações e acontecimentos; (iii) é “processual” e “interpretativa”, uma vez que busca compreender e interpretar os acontecimentos do cotidiano dos pesquisados; (iv) preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes, isto é, o significado que dão às coisas e à própria vida (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A prática da pesquisa qualitativa não é recente nas ciências humanas. No campo da sociologia, nas décadas de 1920 e 1930, os pesquisadores recorriam à pesquisa qualitativa para estudar a vida de grupos humanos em sociedade, como ressaltam os trabalhos desenvolvidos pela Escola de Chicago. Nessa mesma época, na antropologia, também ganharam destaque os estudos de Mead e Boas.<sup>3</sup> A preocupação maior dos antropólogos e dos

---

<sup>3</sup> Margaret Mead (1901-1978), antropóloga cultural norte-americana, famosa pela forte personalidade e pelo rigor científico. Estudou com o antropólogo Franz Boas e trabalhou no Museu Americano de História Natural (1926-1969). Além de ter realizado uma pesquisa de campo (1925) sobre a adolescência em Samoa, estudou os povos ágrafos da Oceania e as complexas sociedades contemporâneas, tendo sido pioneira na utilização da fotografia para a documentação de pesquisa etnográfica. Seu interesse concentrou-se em vários aspectos da psicologia e da cultura, incluindo a infância e a adolescência, o condicionamento cultural do comportamento sexual, o caráter nacional e a mudança cultural.

Franz Uri Boas (1858-1942), antropólogo teuto-americano, um dos pioneiros da antropologia moderna, tem sido chamado de “pai da antropologia americana”. No campo da linguística, preocupou-se, de início, com a compreensão do desenvolvimento histórico das línguas e do papel por elas desempenhado na cultura e no pensamento humano. Encarando o fenômeno linguístico como parte do fenômeno etnológico, Boas descobriu que entre as línguas indígenas americanas havia empréstimos léxicos, fonéticos e morfológicos, e que,

sociólogos à época era a de tentar compreender os costumes, a vida cotidiana e a cultura dos povos considerados “primitivos”, exóticos ou menos civilizados que os dos pesquisadores, por divergirem dos padrões comportamentais então vigentes. Posteriormente, a pesquisa qualitativa passou a ser adotada também em outras áreas do conhecimento, como a educação, a psicologia, a história e a comunicação (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Denzin e Lincoln (2006) apresentam um panorama histórico sobre a pesquisa qualitativa na América do Norte que pode ser dividido em sete momentos, a saber: (i) o período tradicional, que vigora nos primeiros cinquenta anos do século XX, também conhecido como o nascimento da etnografia clássica, quando os pesquisadores se ocupam com as descrições de suas experiências colonialistas; (ii) o período modernista e pós-positivista, entre 1950 e 1970, em que se destacam as perspectivas interpretativas e a hermenêutica e surgem as pesquisas qualitativas em sala de aula; (iii) o período dos gêneros ou estilos “obscuros”, entre 1970 e 1986, assim conhecido em razão da profusão de orientações, tipos e formatos de pesquisa – diáspora dos gêneros – que “variavam desde a *grounded theory* ao estudo de caso e aos métodos de pesquisa histórica, bibliográfica, clínica e de pesquisa-ação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 29-30); (iv) o momento da crise de representação, entre 1986 e 1990, período essencial para a pesquisa qualitativa, pois dá a ela direções mais críticas com a possibilidade de o pesquisador descrever não apenas as percepções e posicionamentos dos pesquisados, mas também as suas próprias; (v) o período das etnografias experimentais (1990-1995), momento em que os pesquisadores das ciências sociais buscam metodologias nas ciências humanas para tentar sair de interpretações simplistas e lineares, e os pesquisadores humanistas, por seu turno, vão atrás das ciências sociais para entender novos métodos e tipos de etnografias; (vi) período posterior às etnografias experimentais, entre 1995 e 2000, que privilegia a dúvida, a recusa em aceitar qualquer método ou teoria; por fim, (vii) o sétimo período, denominado futuro, entre 2000 e os dias atuais, que é responsável por abordar o discurso moral e clama por conversas de cunho crítico em relação às raças, ao gênero, à globalização e ao desejo de se resolver os problemas que ferem as sociedades democráticas, como o preconceito e a desigualdade.

A partir desse breve histórico é possível perceber que a pesquisa qualitativa vai construindo seus significados ao longo do tempo. Contudo, mesmo assim é possível chegar a

---

portanto, as línguas podem se desenvolver tanto por convergência de diversas fontes como por divergência a partir de uma origem comum. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Margaret\\_Mead](https://pt.wikipedia.org/wiki/Margaret_Mead)>; <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Franz\\_Boas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Franz_Boas)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

uma definição genérica capaz de abarcar esses momentos. Nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 17),

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Nesse sentido, o pesquisador qualitativo tem à sua disposição uma variedade de métodos e práticas interpretativas, muitas das quais relacionadas entre si, que lhe permitem compreender melhor o seu objeto de estudo, tais como o estudo de caso, a experiência pessoal, a história de vida, a entrevista, os artefatos, os textos e as produções culturais que desvelam momentos e significados da vida dos pesquisados. Para ilustrar essa questão, Denzin e Lincoln (2006, p. 18) comparam o pesquisador ao *bricoleur*, isto é, “um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens”. De modo análogo, o pesquisador qualitativo prepara, gera, recorta, interpreta experiências, criando textos diversos, de diferentes modelos e tamanhos que valorizam múltiplas vozes e criam sentidos variados. O *bricoleur* interpretativo, por exemplo, seria aquele capaz de juntar peças singulares para formar um todo complexo, como o fazem as pessoas que lidam com trabalhos manuais ou artesanais e produzem bricolagem.

Schwandt (2006) acrescenta que a pesquisa qualitativa deve ser entendida como um terreno ou arena para a crítica científica social, servindo como um lugar que acolhe uma variedade de estudos e estudiosos que querem encontrar respostas para questões desarmônicas. Para esse autor, a pesquisa interpretativa busca compreender o que há intencionalmente por trás de uma ação significativa, interpretando o que ela denota para os atores de determinado contexto. Nesse sentido, os estudiosos adotam, cada um à sua maneira, uma forma de gerar e interpretar a sua compreensão, escolhendo um *status* das normas e dos métodos. Assim, alguns pesquisadores pós-modernistas optam por um meio de interpretar o fazer e o dizer das pessoas no sentido de elucidar significados relacionados à identidade e à subjetividade, como, por exemplo, adotando críticas para desconstruir práticas sociais e educacionais injustas.

Na história da pesquisa qualitativa, como lembram Denzin e Lincoln (2006), as ciências sociais procuram compreender e delimitar valores, tendo como base o modo como as pessoas definem a realidade e as imagens do mundo, em especial a tentativa de encaixar as origens da história das civilizações. Diferentemente do pesquisador de outras épocas, o pesquisador qualitativo dessa nova era, ou do sétimo momento, como sugerem os autores, “[...] faz mais do que observar a história; ele desempenha um papel nessa história. Novas histórias extraídas do campo serão escritas, que refletirão o engajamento direto e pessoal do pesquisador com esse período histórico” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 26).

Dessa forma, referenciando o sétimo momento da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p. 390) propõem uma nova definição que acreditam melhor se adequar ao presente:

[a] pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas lealdades éticas e políticas.

A pesquisa qualitativa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é moldada para concepções da experiência humana e de sua análise mais restritas à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista.

Essa definição resgata princípios básicos da pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), resumidos no início desta seção – como o seu viés naturalístico e interpretativo, o foco multiparadigmático, o campo inter/trans/contradisciplinar –, e, ao mesmo tempo, introduz uma dimensão político-crítica própria dos estudos pós-positivistas, pós-modernos. Como ressaltam Denzin e Lincoln (2006, p. 26), o pesquisador qualitativo dessa nova era faz muito mais do que observar a história, “ele desempenha um papel nessa história”.

Dentre os métodos de pesquisa que se inserem no paradigma qualitativo, o estudo de caso, por suas particularidades, apresenta-se como a opção mais adequada a esta pesquisa. A seguir, dando prosseguimento à orientação metodológica, justifico a escolha desse método e apresento suas principais características.

## 1.2 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso qualitativo é uma abordagem de pesquisa que busca “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu *contexto* e suas *múltiplas dimensões*” (ANDRÉ, 2013, p. 97, grifo da autora). Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade “da *análise situada e em profundidade*” (p. 97, grifo da autora). É também uma metodologia de estudo que proporciona aos pesquisadores ferramentas variadas para a exploração de um fenômeno particular em seu próprio contexto, como entrevistas, questionários, observação em campo, registros por meio de gravações em áudio e vídeo etc. O uso de fontes variadas para o registro dos dados dá maior segurança ao pesquisador no momento da análise dos dados porque oferece meios para que o fenômeno seja compreendido e estudado a partir de diversos pontos de vista.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 18), essa abordagem de pesquisa é indicada quando se quer compreender “melhor a manifestação geral de um problema, as ações, os comportamentos e as interações das pessoas [...] relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas”.

Geralmente, o estudo de caso inicia-se com uma proposta ampla que vai pouco a pouco se restringindo à medida que o pesquisador explora o contexto por meio de três métodos de investigação: a observação dos eventos; a realização de entrevistas e conversas com os participantes; a leitura de documentos. A combinação desses métodos para o registro dos dados proporciona maior segurança ao pesquisador porque permite a compreensão e interpretação dos dados segundo múltiplas perspectivas.

De acordo com André (2013), três fases caracterizam o desenvolvimento de um estudo de caso: a fase exploratória ou de definição do foco de estudo; a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; a fase de análise sistemática dos dados. Segundo a autora, essas três etapas são apenas uma referência pois, dependendo da necessidade da pesquisa, outras podem ser criadas ou eliminadas.

Neste estudo, orientei-me por essas três fases procurando seguir o que se recomenda em cada uma delas. Assim, dei início ao registro dos dados já nos primeiros contatos que mantive com o grupo de intercambistas participantes deste estudo, explorando o contexto em busca de um foco mais específico de pesquisa. Essa fase de exploração e definição do foco de pesquisa demorou algum tempo, até que meu contato com o grupo foi se tornando mais regular a partir do início das aulas no curso de Português-LE que assumi durante o estágio docência e que serviu de contexto para este estudo. Uma vez identificado o caso, delimitado o

contexto e os participantes, comecei a registrar os dados de forma mais sistemática por meio de notas de campo, gravações, entrevistas e questionários. O próximo passo foi selecionar os recortes de dados e analisá-los segundo o referencial teórico estudado. Essa fase demandou mais atenção e exigiu um constante confronto com os fundamentos teóricos.

A vantagem do estudo de caso é que ele permite uma visão holística e naturalística do contexto, que por sua vez alimenta a análise dos dados na medida em que coleta e análise acontecem em um movimento constante. Essa é outra característica do estudo de caso – a análise está presente em várias fases da pesquisa, permitindo-se a exploração de questões que merecem mais atenção ou a eliminação de outras não pertinentes (ANDRÉ, 2013). Essa visão holística-naturalística e, ao mesmo tempo, singular contribuiu para que outro objetivo de pesquisa fosse incorporado ao estudo, examinado na segunda parte do capítulo da análise dos dados, conforme se verá adiante.

A seguir, apresento o contexto de pesquisa.

### 1.3 CONTEXTO DE PESQUISA

#### 1.3.1 Local e duração do estudo e abordagem do curso

Este estudo foi realizado em uma sala de aula de um curso de Português-LE para alunos internacionais em situação de intercâmbio na UFG, oferecido pela Faculdade de Letras com o apoio da CAI. O estudo teve a duração de um semestre letivo, como parte de meu estágio docência no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. O estágio docência durante o doutorado surgiu como uma oportunidade para que eu pudesse estar em contato, semanalmente, com esses intercambistas em minha própria sala de aula e, desse modo, realizar a pesquisa. Devo esclarecer que as aulas ministradas tiveram início somente em novembro de 2012 em razão da greve de servidores da UFG que ocorreu de junho a outubro daquele ano, provocando alteração no calendário letivo.

Também vale ressaltar que, antes de assumir o curso de Português-LE durante o estágio docência, assumi em julho de 2012, por solicitação da CAI, a tutoria de um grupo de intercambistas recém-chegados à UFG com o objetivo de proporcionar-lhes assessoria em seus primeiros dez dias de vivência na comunidade universitária e goianiense. Para que esse acompanhamento fosse possível, foi elaborado um projeto de extensão, sob a coordenação de minha orientadora, para o desenvolvimento de um plano de atividades. Esse plano incluía, dentre outras atividades, passeios guiados pelo câmpus e pela cidade de Goiânia e aulas que

visavam a oferecer-lhes oportunidades para desenvolver práticas discursivas variadas – apresentar-se, pedir informações, cumprimentar etc. –, com o intuito de facilitar a comunicação e a socialização em seus primeiros dias na comunidade local. Essa fase inicial com os intercambistas totalizou vinte horas. Nesta tese refiro-me a essas atividades do projeto de extensão como “curso de extensão”.

Esse contato inicial com o grupo de intercambistas durante o curso de extensão serviu para que eu pudesse me familiarizar com a situação deles de um modo geral, além de apontar possibilidades para o desenvolvimento de um tema de pesquisa, até então não delimitado. Contudo, como já foi dito, em decorrência da greve da UFG, as aulas do curso de Português-LE só tiveram início em novembro de 2012, não em agosto. Esse fato fez com que os alunos que frequentaram o curso de extensão no período de acolhimento se dispersassem por razões diversas. Dessa forma, quando o curso começou em novembro, alguns já haviam retornado aos países de origem, outros estavam em viagem de turismo pelo Brasil e outros desistiram de frequentar o curso, talvez porque já haviam adquirido alguma competência na língua portuguesa ou porque haviam assumido outras atividades acadêmicas em suas respectivas unidades. Isso significa que, quando de fato iniciei o curso de Português-LE, objeto deste estudo, o grupo de alunos era outro. Mesmo assim, considerei válido analisar os dados referentes às aulas do curso de extensão porque elas me auxiliaram a delimitar o foco da pesquisa.

O curso de Português-LE foi ministrado de novembro de 2012 a março de 2013, duas vezes por semana, com aulas de 1h40 de duração, perfazendo um total de 64 horas no semestre. A ementa abrangia, conforme o programa da disciplina (Apêndice B), o “[d]esenvolvimento de escrituras básicas a complexas da língua portuguesa. Expressão e compreensão oral e escrita. Uso do português em situações formais e informais. Aspectos da cultura brasileira”. O objetivo geral consistia em “[p]roporcionar oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa do aluno estrangeiro em português em situações diversas”.

Como orientação metodológica, o curso apoiava-se na abordagem comunicativa para o ensino-aprendizagem de LE, que entende a aquisição de línguas como um processo de uso do sistema linguístico de forma contextualizada e em situações reais. Para isso, as aulas deveriam valorizar atividades de ensino-aprendizagem que proporcionassem oportunidades de uso da língua portuguesa na interação face a face. Essa era uma abordagem com a qual eu já estava familiarizada em razão de minha experiência com o ensino de inglês como LE, o que no meu entender favoreceria minha atuação durante as aulas do curso. Assim, recorri a atividades em

grupos e em pares, orais e escritas, conversas informais, discussão de temas culturais, jogos, vivências de situações práticas do cotidiano, descrição de figuras e obras de arte, atividades com textos poéticos e musicais, dentre outras. Em síntese, busquei transformar minhas aulas em momentos para o uso do português pelos alunos e entre eles e a professora.

É oportuno destacar que tanto o curso de extensão quanto o curso de Português-LE serviram de fonte de dados para este estudo.

### 1.3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Este estudo tem como objetivo geral compreender as concepções de língua(gem) que permeiam as interações dialógicas entre professora e alunos em um curso de Português-LE para alunos internacionais em situação de intercâmbio na UFG. De modo mais específico, o estudo busca (i) identificar as concepções de língua(gem) que fundamentam a abordagem pedagógica da professora durante suas aulas para esse grupo de intercambistas; (ii) compreender a percepção dos alunos sobre o que é aprender e usar uma LE, neste caso o português, em situações de ensino e de imersão; (iii) reunir indícios de mudança na visão de língua(gem) da professora sobre o que é ensinar e aprender uma LE, e em que medida essa mudança é impactada pela percepção dos alunos.

Para alcançar tais objetivos, busquei responder as seguintes perguntas de pesquisa: (i) que concepções de língua(gem) subsidiam a abordagem pedagógica da professora durante suas aulas para esse grupo de intercambistas?; (ii) quais as percepções e expectativas dos alunos sobre o que é aprender e usar uma LE, neste caso o português, em situações de ensino e/ou de imersão?; (iii) há indícios de mudança nas concepções de língua(gem) e de ensino da professora e em que medida essa mudança é impactada pelos questionamentos dos alunos sobre as formas e regras da língua portuguesa?

A seguir apresento os participantes da pesquisa.

### 1.3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são seis alunos internacionais oriundos de diferentes países, sendo um de Trinidad e Tobago, duas da França, duas da Espanha e um da Colômbia, com idades entre 19 e 28 anos. Esses alunos eram vinculados à UFG por meio de programas de intercâmbio estudantil em nível de graduação nos cursos de Agronomia, Serviço Social, Antropologia, Medicina Veterinária, Música, Geografia, Economia e Planejamento Urbano e

Engenharia Mecânica, com duração a variar entre três meses e um ano. Alguns recebiam bolsa de estudo, outros não.

Para efeito de identificação desses alunos neste estudo sem trazer à tona suas identidades pessoais, foram utilizados os nomes fictícios Antônio (Trinidad e Tobago), Carmen e Iris (Espanha), Colombiano (Colômbia) e Helen e Ana (França), escolhidos por autodenominação. Em uma primeira avaliação, esses alunos declararam ter alguma proficiência em um ou mais idiomas além do português e de suas respectivas primeiras línguas, a saber: Antônio (L1-inglês, L2-espanhol e chinês), Carmen (L1-espanhol, L2-inglês), Iris (L1-espanhol, L2-inglês), Colombiano (L1-espanhol, L2-inglês), Helen (L1-francês, L2-inglês, italiano), Ana (L1-francês, L2-inglês, italiano).

No que se refere à proficiência em português, os alunos autoavaliaram-se em nível iniciante ou intermediário, considerando que já haviam frequentado cursos de português em seus países de origem por no mínimo um mês. Contudo, afirmaram que estavam encontrando dificuldades com o idioma, sobretudo na modalidade oral, em conversações face a face com os brasileiros; as dificuldades diziam respeito, por exemplo, ao entendimento de gírias e expressões culturais, variações de sotaque e falas rápidas. Também demonstraram interesse em aprender a modalidade da escrita acadêmica para que pudessem ter sucesso nas atividades referentes às disciplinas de seus respectivos cursos. Além disso, declararam ter competência em dois ou mais idiomas, adquirida em experiências vividas em outros países.

Vale destacar que esses alunos tiveram alguma experiência de imersão na língua portuguesa antes de ingressar no curso de Português-LE no início de novembro, considerando que chegaram ao Brasil em julho ou agosto de 2012. Nesse período, tiveram a oportunidade de socializar e de ter experiências socioculturais por meio do contato com pessoas locais ou por meio de viagens empreendidas pelo interior de Goiás ou para outras localidades do Brasil.

Dessa forma, ao iniciarmos o curso, os alunos já haviam adquirido uma competência razoável na língua que os permitia compreender e se fazer compreender de modo mais eficaz do que com a competência adquirida em seus países de origem, segundo relatam. O rápido desenvolvimento dessa competência provavelmente foi a causa da baixa frequência de alguns, o que fez com que a sala de aula raramente contasse com todos os alunos presentes.

Os intercambistas participantes do curso de extensão, por sua vez, tinham entre 19 e 28 anos e eram também de diferentes países, sendo três dos Estados Unidos, dois da França e uma da Espanha. Esses alunos estavam estudando na UFG por meio de programas de intercâmbio estudantil em nível de graduação nos cursos de Educação Física, Jornalismo,

Agronomia, Serviço Social e Antropologia. Vale ressaltar que alguns afirmaram ter cursado português antes de vir para o Brasil, mas em geral falavam a língua em nível iniciante.

Resta caracterizar a professora do curso. Na qualidade de pesquisadora deste estudo, assumi também o papel de professora da turma de Português-LE como parte de meu estágio docência, sob a supervisão de minha orientadora e com o apoio da CAI. Sou mestre em Letras e Linguística pela UFG e tenho experiência de docência há alguns anos na área de inglês como LE. Para efeito de identificação dos meus turnos de fala nos recortes, utilizo a denominação professora-pesquisadora (PP). Na análise dos dados, quando assumo o papel de narradora, uso a primeira pessoa do singular para a elaboração do relatório e, quando analiso minha ação pedagógica na sala de aula, adoto a terceira pessoa do singular com o intuito de me distanciar do objeto de estudo. A razão de usar a terceira pessoa – a professora – é tornar o familiar estranho e o estranho familiar, conforme sugere Erickson (1996).

## 1.4 REGISTRO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 1.4.1 Papel da professora-pesquisadora

Na qualidade de professora-pesquisadora, assumi a observação participante como procedimento investigativo para observar as ações dos alunos quando estavam em atividade na sala de aula, ao mesmo tempo que eu interagía com eles e ministrava as aulas. Em razão das limitações de observar, lecionar e fazer anotações de campo ao mesmo tempo, adotei o procedimento de registrar as notas, quando possível, imediatamente após o término das aulas ou em outros momentos não muito distantes da respectiva observação. Isso me permitiu registrar com mais detalhes e de modo descritivo o que estava ocorrendo na sala de aula, considerando que a pesquisa qualitativa busca “examinar a construção da realidade social” (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 139).

Além das aulas ministradas, também acompanhei os alunos em ambientes informais como lanchonetes, restaurantes e outros locais dentro e fora do Câmpus II, como feiras de artesanato. Também os acompanhei em reuniões na Casa do Estudante, em idas a bancos para a abertura de contas e na Polícia Federal para a regularização de vistos. Esperava com isso ganhar conhecimento sobre como os participantes agiam e vivenciavam a língua portuguesa em momentos exteriores à sala de aula. Como recomendam Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. Assim, procurei interagir com os participantes de perto e ambientar-me ao contexto, familiarizando-

me com seus modos de fala e respondendo seus questionamentos. Dessa forma, o conhecimento que adquiri sobre suas percepções auxiliou minha interpretação no momento da análise dos dados.

Desde o primeiro dia de observação e participação na pesquisa, tentei situar-me no contexto. Para tanto, chegava à universidade quinze minutos antes de cada aula e dirigia-me à sala. Em pouco tempo, essa rotina levou alguns alunos a chegar mais cedo para conversar informalmente, tirar dúvidas ou pedir ajuda. Algumas vezes, nesses quinze minutos, observei que alguns alunos gostavam de levar as refeições para a sala e ficar ali conversando antes do início da aula. Esses momentos foram ricos, pois pude ganhar conhecimento sobre fatos de suas vidas, como a saudade de casa, situações vividas durante o intercâmbio e em outros contextos.

#### 1.4.2 Preparação dos registros dos dados

Os dados desta pesquisa foram registrados entre julho de 2012 e março de 2013, considerando-se o momento do primeiro contato com os intercambistas no curso de extensão e as aulas ministradas no curso de Português-LE. Contudo, para fins de análise dos dados, foram considerados principalmente os registros das aulas. Nesse período gravei aulas, fiz anotações de campo e entrevistas e apliquei questionários.

##### *1.4.2.1 Gravações e anotações de campo*

Os registros dos eventos foram feitos por meio de gravações em áudio e vídeo e por escrito, logo que saía do campo de pesquisa, para análise posterior. Para os registros realizados em sala de aula, inicialmente utilizei gravação em áudio, fazendo uso de um gravador digital integrado a um aparelho digital de MP3 da marca Foston, modelo Ali, com capacidade de armazenamento de 2 GB (*gigabytes*) em formato de áudio digital, preparado para conexão com computadores por meio de porta USB. Posteriormente, passei a utilizar uma filmadora digital da marca Samsung, modelo SMX-F54BN, com capacidade de armazenamento em memória interna de 16 GB e memória externa de 32 GB, para gravação de vídeo em alta definição (HD – High Definition), em formato H.264, também conhecido como Advanced Video Coding (AVC) ou MPEG-4 Part 10.

A troca do equipamento permitiu melhorar a qualidade dos registros em relação à clareza sonora. Durante as gravações em áudio, coloquei o gravador bem próximo dos

participantes, possibilitando uma elevação da acuidade da captação do que falavam. Para as gravações em vídeo, utilizei um tripé para apoiar a câmera e o posicionei sobre um armário da sala de aula para que registrasse todos os participantes, dando uma visão ampla de toda a sala; o tripé, além de estabilizar a câmera, evitou impactos/vibrações e melhorou o resultado final das filmagens. Ao todo, foram gravadas 36 aulas, com duração de 1h40 cada, mais quatro horas de atividades externas, totalizando 64 horas gravadas.

A extração dos registros gravados em áudio e vídeo foi feita utilizando uma interface acoplada ao computador e à filmadora de modo que as falas pudessem ser ouvidas e transcritas na forma de texto. A escolha dos equipamentos foi essencial para o registro dos dados, pois as transcrições feitas promoveram recortes fidedignos das falas dos participantes, assim contribuindo com a análise dos dados. Para esse trabalho de transcrição foram utilizadas as convenções gráficas sugeridas por Marcuschi (2001), conforme simbologia apresentada no início deste estudo.

As anotações escritas, feitas em uma caderneta que levava sempre à mão, tinham por objetivo registrar fatos que aconteciam no decorrer das aulas, como questões importantes, nomes, datas e outras informações, tudo para consultas posteriores.

#### *1.4.2.2 Entrevistas e questionários*

Foram realizadas entrevistas não estruturadas e conversas informais com os participantes em momentos oportunos e previamente agendados ao longo do registro dos dados. Nesse tipo de entrevista, recomenda-se que o pesquisador exerça pouco ou nenhum controle sobre o tema abordado, deixando o entrevistado de certa forma livre para guiar suas respostas (REES; MELLO, 2011). Portanto, apenas pedi aos alunos que relatassem suas histórias de vida, colocando-me na posição de mediadora. Isso possibilitou-me valorizar o ponto de vista dos participantes e seus relatos sobre fatos interessantes que surgiram no decorrer da entrevista.

Também apliquei questionários com perguntas abertas e fechadas (Apêndice D) com o intuito de obter informações gerais sobre os participantes. As perguntas fechadas focalizaram informações sobre a identidade dos participantes – idade, país de origem, áreas de conhecimento, nível de formação etc. –, e as abertas abordaram suas impressões sobre o Brasil, seus interesses pessoais e suas frustrações em relação ao aprendizado da língua portuguesa.

Em síntese, as entrevistas, as conversas informais e os questionários revelaram fatos interessantes que me auxiliaram não só a compor o perfil dos participantes, mas também a validar minha interpretação acerca do que via e ouvia no contexto de pesquisa.

## 2 CONSTRUINDO O ARCABOUÇO TEÓRICO: CHOMSKY, HYMES E BAKHTIN

Neste capítulo discuto os conceitos básicos que serviram de referência teórica para a análise dos dados deste estudo. Para melhor situar o leitor, o capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresento uma reflexão sobre o conceito de competência segundo Chomsky (1959) e Hymes (1986) com o propósito de compreender “o que adquirimos quando adquirimos uma língua estrangeira” (FREEMAN; FREEMAN, 2001, p. 54). Na segunda parte, discuto conceitos bakhtinianos que tratam da unicidade e do caráter evêntico do ser, da contraposição eu/outro e da questão emotivo-volitiva do existir, bem como os conceitos de interação verbal, enunciado concreto, caráter ideológico do signo, palavra e sujeito, dialogismo, entre outros.

A compreensão dos conceitos de competência gramatical (CHOMSKY, 1959) e competência comunicativa (HYMES, 1986), bem como as discussões de Freeman e Freeman (2001) sobre o que adquirimos quando adquirimos uma língua foram fundamentais para a identificação das concepções de língua(gem) que embasavam a abordagem de ensinar e de aprender de uma professora de Português-LE, assim como as percepções de seus alunos sobre o que significa aprender uma LE. Os conceitos bakhtinianos citados anteriormente foram igualmente fundamentais para a interpretação dos dados, na medida em que pude reunir indícios de mudança na visão de língua(gem) da professora sobre o que é ensinar e aprender uma LE, e verificar até que ponto essa mudança é impactada pela percepção dos alunos, conforme espero mostrar adiante no capítulo referente à análise dos dados.

### 2.1 “O QUE ADQUIRIMOS QUANDO ADQUIRIMOS UMA LÍNGUA?”: COMPREENDENDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIA(S)

A pergunta que intitula esta seção foi originalmente usada por Freeman e Freeman (2001) para ilustrar a discussão sobre o fenômeno da aquisição de línguas. Em um texto bastante didático, esses autores procuram mostrar que a aquisição de línguas é um fenômeno complexo que requer, antes mesmo do conhecimento de qualquer teoria de aprendizagem, a compreensão sobre o que se adquire quando se adquire uma língua.

Para responder essa questão, os autores recorrem ao conceito de competência(s) inicialmente postulado por Chomsky (1959) para se referir ao conhecimento que um falante tem acerca da gramática de sua língua. Relacionado a esse conceito de competência está o de desempenho (*performance*), que é a capacidade do falante de realizar esse conhecimento. Para

Chomsky (1959), a competência está no plano ideal e o desempenho no real, por isso raramente competência e desempenho se correspondem, pois em muitas situações (por razões diversas, como nervosismo, estresse, cansaço etc.) o falante não é capaz de desempenhar toda a sua capacidade linguística.

Um segundo tipo de competência que Freeman e Freeman (2001, p. 61) abordam é a competência comunicativa, entendida por Hymes como indispensável, pois para ele “falar uma língua competentemente envolve não somente saber a gramática da língua, mas também saber o que dizer para quem, quando e em que circunstâncias”. Nessa perspectiva, quando se adquire uma língua, adquire-se não só o conhecimento das formas (estruturas e regras gramaticais) mas também o conhecimento de como usá-las de modo apropriado em diferentes contextos e situações.

Freeman e Freeman (2001) também mencionam outros tipos de competência que precisam ser desenvolvidos como parte daquilo que é necessário a alguém que está adquirindo uma língua. Entre esses tipos estão as competências sociolinguística, pragmática e estratégica. As competências sociolinguística e pragmática relacionam-se ao que dizer para quem, quando, em que contexto/situação, como e com que intenções, ao passo que a estratégica diz respeito às habilidades que os aprendizes desenvolvem para compreender e produzir língua, ainda que não tenham conhecimento (palavras e estruturas) suficiente para usá-la socialmente.

Além dessas competências, os autores também acreditam que parte da resposta à pergunta “o que se adquire quando se adquire uma língua” é a capacidade de perceber que usamos a língua para fazer coisas, isto é, a língua é usada para cumprir certas funções, como as de natureza referencial, expressiva e integrativa. A primeira diz respeito ao uso da língua para nos referirmos às coisas no/do mundo; a segunda, para expressarmos nossas atitudes em relação ao que estamos dizendo; a terceira, para mostrarmos como nos sentimos em relação ao que estamos dizendo.

### 2.1.1 Competência gramatical

O conceito de competência é importante neste estudo porque nos dá uma dimensão do que se adquire quando adquirimos uma língua. Para Chomsky (1959), adquirimos uma gramática. Isso significa, segundo ele, que ao adquirirmos uma língua adquirimos uma sequência de palavras, frases e sentenças que se organizam segundo um conjunto de regras, as quais permitem aos falantes comunicar-se de forma compreensível, mesmo que tais palavras ou sentenças jamais tenham sido ouvidas por eles. Para o autor, isso só é possível porque os

falantes são dotados de uma capacidade criativa inata para entender e produzir sentenças, bem como internalizar o sistema de regras da língua na qual estão imersos (CHOMSKY, 1959). Sob essa ótica, Chomsky (1957) assevera que o ser humano, além de nascer com a predisposição para a aquisição da língua(gem), é também dotado de criatividade que o permite elaborar e compreender frases inéditas.

Radford (1931), citado em Freeman e Freeman (2001, p. 54), explica que Chomsky faz um paralelo entre uma teoria linguística e uma teoria de aquisição de línguas; a primeira antecede a segunda, pois Chomsky acredita que só é possível saber como se adquire uma língua se soubermos o que é língua(gem). Daí a sua definição de língua como gramática – um conjunto de regras que as pessoas usam para compreender e produzir língua(gem).

Nesses termos, os falantes de uma língua, para Chomsky (1965), são capazes de compreender e produzir frases, sentenças e/ou amostras da língua, diferenciando aquelas que são gramaticais das não gramaticais e sem necessariamente saber explicitar as regras que as regem. A teoria linguística que Chomsky (1965, p. 4) postula diz respeito a um

falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala completamente homogênea, que sabe sua língua perfeitamente e não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações da memória, distrações, mudanças de atenção ou interesse e erros (aleatórios ou característicos) quando aplica seu conhecimento da língua no seu desempenho real.

A gramática de uma língua pode ser, então, entendida como “a descrição da competência intrínseca do falante-ouvinte ideal” (CHOMSKY, 1965, p. 4). Em sentido técnico, é uma teoria linguística mentalista na medida em que procura descobrir a realidade mental subjacente ao comportamento real, opondo-se assim à teoria comportamentalista de Skinner.

Chomsky (1965, p. 4) também faz uma distinção, que considera fundamental, entre competência e desempenho (*performance*), concebendo aquela como “o conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua” e este como “o uso real da língua em situações concretas”.

De acordo com Archibald (1997), quando os falantes-ouvintes e/ou aprendizes adquirem competência gramatical em uma língua, eles adquirem/aprendem simultaneamente o conhecimento dos componentes centrais da gramática – a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica. A fonologia refere-se ao sistema de sons da língua, ao conjunto de sons (fonemas) que os falantes usam para se comunicar; a morfologia diz respeito ao conhecimento da estrutura das palavras – formação, terminações, desinências etc.; a sintaxe, por sua vez, abrange a ordem e organização das palavras na sentença para produzir sentidos; por fim, a

semântica relaciona-se com o significado das palavras e a adequação desse significado à produção de sentidos.

Sobre a fonologia, Freeman e Freeman (2001) explicitam que o desenvolvimento da competência gramatical envolve a aquisição dos sons distintivos da língua para compreender e produzir significados a que esses sons se referem. Também envolve adquirir/aprender quais sons em uma língua são dessemelhantes, considerando que alguns fonemas podem variar em determinadas situações. Para ilustrar como os sons podem variar de alguma forma e em certas situações, os autores apontam a forma plural *cats* (“gatos”), que termina com o som /s/, e a forma plural *dogs* (“cachorros”), que termina com o som /z/. Segundo eles, tais sons são naturalmente adquiridos pelos falantes nativos de inglês, mas a distinção entre eles precisa ser adquirida/aprendida pelos aprendizes dessa língua como segunda língua (L2).

De forma semelhante, Archibald (1997) pondera que os aprendizes de L2 precisam aprender a produzir e a perceber os novos sons da língua que estão adquirindo, bem como as variações de sotaque. Para ele, em razão da transferência fonética/fonológica da língua materna para aquela a ser aprendida, um aprendiz adulto de L2 acaba tendo um sotaque carregado, peculiar, que é percebido pelos falantes nativos da língua. A título de exemplo, Archibald (1997) cita casos em que falantes nativos de inglês distinguem aprendizes com sotaque francês e aprendizes com sotaque alemão. Explica ainda que tal distinção entre o francês e o alemão é possível porque nenhuma dessas línguas possui a fricativa interdental sonora [ð] da língua inglesa. Então, ao pronunciar o artigo definido *the*, falantes de alemão e de francês substituirão tal som por outro próximo na sua língua materna (L1). Esse som na L1, no entanto, terá características do som-alvo. Para o artigo *the*, por conseguinte, o alemão dirá, por exemplo, [zə], e o francês, [də].

Ainda segundo Archibald (1997), é comum nos níveis iniciantes que o aprendiz de L2 utilize a fonologia de sua L1 para pronunciar as palavras que está aprendendo na nova língua. Situação semelhante acontece com os empréstimos linguísticos. Quando uma língua toma uma palavra emprestada de outra, o som dessa palavra pode ser adaptado, acomodado na língua receptora; o inglês, por exemplo, tomou emprestado do grego a palavra “*pterodactyl*” (ARCHIBALD, 1997, p. 483, grifo do autor). Contudo, o *cluster* (combinação de sons consonantais) [pt] é pronunciado em grego e silenciado em inglês (ARCHIBALD, 1997).

Na visão de Archibald (1997), várias questões sobre a aquisição de sons em uma L2 são pontuadas nas pesquisas de aquisição de línguas, muitas vezes referentes à dificuldade na aquisição de determinados sons ou à facilidade de aquisição de certos sistemas de sons por falantes de determinadas línguas.

Estas são, pois, algumas das especificidades do que se adquire ao se aprender a fonologia de uma L2 ou de uma LE. Na visão de Mori (2006), o conhecimento da fonologia pode contribuir para o desenvolvimento da competência em uma LE. Para esse autor, é importante observar que um aprendiz de L2 utiliza o conhecimento dos fonemas de sua L1 para aprender a pronúncia daquela que está aprendendo. Contudo, interferências na oralidade da LE podem ocorrer quando as duas línguas têm componentes fonológicos diversos. Mori afirma que um aprendiz de LE pode se beneficiar ao desenvolver estratégias que contribuam para que ele não transfira o sistema fônico de sua L1 para o sistema fônico da língua que está aprendendo, e que o professor deve atuar como mediador nesse processo.

Além dos aspectos fonológicos, os aprendizes também adquirem conhecimento acerca da morfologia da língua. A morfologia ocupa-se de explicitar não apenas como as palavras se juntam para formar outras, mas também o conhecimento interno da estrutura das palavras. Cada língua tem seu próprio sistema morfológico, cada qual com sua complexidade e particularidades. Freeman e Freeman (2001) citam o exemplo do inglês em que os sufixos “-ed” e “-s” são usados para marcar o passado simples dos verbos e o plural dos substantivos, respectivamente. Saber reconhecer e usar apropriadamente esses sufixos faz parte do que se adquire quando se adquire uma língua, isto é, faz parte da competência que o aprendiz já tem ou está desenvolvendo.

Para Sandalo (2006), a morfologia é descrita como um componente da gramática que discute a estrutura interna das palavras. Assim, para entender esse componente, é primordial e mais didático que, primeiro, se faça a delimitação da sua unidade máxima, ou seja, a palavra, para depois entender como estudar as suas unidades mínimas, isto é, os morfemas.

Quando adquirimos/aprendemos uma L2/LE, adquirimos conhecimentos relacionados também à sintaxe da língua, outro aspecto que integra a competência gramatical do falante. Desse modo, os falantes nativos de uma língua dão e pedem informações básicas sem se dar conta disso, isto é, sem perceber o modo como os elementos de uma sentença arranjam-se na sua própria língua. No entanto, para dar e pedir informações básicas em uma L2/LE, os aprendizes precisam adquirir conhecimento sobre esses aspectos gramaticais, incluindo os da sintaxe (FREEMAN; FREEMAN, 2001). A competência gramatical está relacionada ao conhecimento sobre como selecionar as palavras apropriadas que devem integrar uma sentença, bem como colocá-las na ordem ou na sequência adequada. Há uma grande diferença entre “O homem perseguiu o cachorro” e o “O cachorro perseguiu o homem”, conforme mostram Freeman e Freeman (2001, p. 60).

Outro exemplo diz respeito aos termos que compõem a sentença. Se ela inicia com “Ele colocou”, temos conhecimento de que ela demanda um objeto, “Ele colocou a caneta”, e um advérbio de lugar, “Ele colocou a caneta sobre a mesa”. A esse respeito, a sintaxe está relacionada a determinadas palavras e, por essa razão, os linguistas referem-se a esse campo como “sintaxe lexical”. Outro aspecto da sintaxe mencionado por Freeman e Freeman (2001) diz respeito a saber que certos tipos de sentenças estão relacionadas entre si, a exemplo das afirmativas e interrogativas. Por exemplo, a sentença “Hoje é quarta-feira” está relacionada à pergunta “Que dia é hoje?/Hoje é quarta-feira?”. Assim, todos esses aspectos da sintaxe fazem parte do que adquirimos quando adquirimos/aprendemos uma língua.

A semântica, o quarto aspecto da competência gramatical que é adquirido quando se adquire/aprende uma língua, diz respeito aos significados das palavras nas sentenças e como eles se relacionam. Por exemplo, sabemos que “cachorro” está relacionado a um tipo de animal e “gato”, a outro tipo de animal. Entretanto, é preciso saber também que certas palavras podem ter significados secundários, pois tanto “cachorro” quanto “gato” assumem outros significados nas frases *You can dog it at work* e *Someone can be catty*<sup>4</sup> (FREEMAN; FREEMAN, 2001, p. 61). Esse conhecimento pode não ser algo simples, pois demanda compreender o que essas frases querem dizer na língua inglesa. Os autores explicam ainda que a semântica tem a ver também com o conhecimento das palavras que comumente se combinam. Palavras do tipo *dog* e *cat* estão associadas a outras palavras que se referem a animais. Já palavras como “barco” podem estar conectadas a água ou lago.

Além disso, os conceitos são organizados em diferentes categorias, e termos distintos são usados para se referir a ideias mais gerais ou mais específicas dentro das categorias. Para exemplificar, *cook* é um termo geral, já *bake* ou *roast* são mais específicos. No entanto, os três estão no mesmo campo semântico. Desse modo, a competência gramatical também envolve conhecer o modo como tais campos semânticos são organizados (FREEMAN; FREEMAN, 2001).

A semântica pode também concernir ao modo como uma palavra se relaciona com outra. Uma palavra como “garoto” refere-se a uma pessoa no mundo; já uma palavra como “ele” refere-se a outra palavra, mencionada anteriormente. Portanto, a semântica inclui, ainda, habilidade para distinguir entre o léxico “garoto” e a função gramatical de “ele”, entendendo o papel que cada um tem ao dar e receber informações (FREEMAN; FREEMAN, 2001).

---

<sup>4</sup> Essas expressões podem ser compreendidas como “Você pode agir preguiçosamente no trabalho” e “Alguém pode ser traíçoeiro”, respectivamente.

Esses são exemplos de aspectos da competência gramatical que são levados em conta quando se adquire/aprende uma língua, neste caso o inglês. Ou seja, para dar e receber informações básicas em uma LE, os aprendizes precisam do conhecimento fonológico, morfológico, sintático e semântico dessa língua.

O desafio que se coloca para o professor de línguas é como abordar essas questões de forma (gramática) na sala de aula sem deixar de lado ou minimizar o uso da língua em si. A pedagogia de ensino de línguas tem mostrado que há uma tradição estruturalista que dá prioridade ao ensino da forma em detrimento do uso das formas da língua em situações reais de comunicação. Segundo Ellis (1997), os estudos sobre aquisição de L2 têm geralmente focado características formais da língua, como o sotaque dos aprendizes, o modo como as palavras são usadas e como eles constroem seu vocabulário etc. Os resultados desses estudos, diz o autor, repercutem nas pedagogias de ensino. Daí a importância de se investigar e conhecer a natureza da competência dos alunos na língua que eles estão aprendendo. Nesse sentido, compreender a noção de competência(s) e a sua natureza foi fundamental para a análise dos dados deste estudo, conforme procuro mostrar adiante.

A seguir, trato do conceito de competência comunicativa.

### 2.1.2 Competência comunicativa

Igualmente importante para este estudo é o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1986). Esse conceito surge como uma resposta de Hymes à noção de competência gramatical postulada por Chomsky, que dá prioridade ao sistema linguístico em detrimento do uso da língua. Hymes (1986) argumenta que uma criança normal adquire não apenas a gramática de uma língua, mas também o conhecimento de como usar as estruturas gramaticais da língua apropriadamente em determinados contextos e situações, ou seja, a criança adquire juntamente com a gramática a habilidade de usá-la para a comunicação no seu convívio social. Assim diz o autor:

Nós temos então que considerar o fato de que uma criança normal adquire não apenas o conhecimento de sentenças gramaticais, mas também de sentenças apropriadas. Ele ou ela adquire competência de quando falar e quando não falar, sobre o que falar e para quem, quando, onde e de que modo. Em resumo, uma criança torna-se capaz de realizar um repertório de atos de fala, participar de conversas e comparar suas produções às dos outros. Esta competência, além disso, relaciona-se tanto às atitudes, valores e motivações acerca da linguagem, suas características e usos, quanto à

competência para tomar atitudes em direção à inter-relação da língua com o outro código de conduta comunicativa. (HYMES, 1986, p. 277-278).<sup>5</sup>

Freeman e Freeman (2001, p. 62) destacam que a competência comunicativa é “a habilidade de dizer a coisa certa na situação social certa”. Isso significa que os aprendizes precisam aprender a usar a língua para a comunicação em contextos social e culturalmente compartilhados, o que para esses autores não é fácil nem mesmo para as crianças que estão aprendendo a sua primeira língua. No caso da L2, a tarefa é ainda mais difícil, entendendo que, para funcionarem efetivamente em dado contexto social, os alunos precisam aprender as normas da língua (selecionar palavras, construir sentenças, elaborar frases etc.) e as normas para a comunicação em diferentes contextos e situações, como, por exemplo, entrar em uma conversação, iniciá-la ou terminá-la.

É nesse sentido que Hymes (1986) direciona sua crítica a Chomsky, teórico que deixa de lado o aspecto social da língua. Para esse autor, não adquirimos apenas sentenças gramaticalmente aceitáveis, mas aprendemos a ser capazes de usar essas sentenças de forma apropriada em diversos contextos comunicativos. Assim, ampliando as noções de competência e desempenho postuladas por Chomsky, Hymes (1986) traz outra concepção de língua(gem) com foco na comunicação e no social, e afirma que Chomsky, ao cunhar esses termos, acaba associando essa terminologia aos conceitos saussurianos de *langue* e *parole*, em que a competência está para a *langue* e o desempenho, para a *parole*. Hymes (1986, p. 273) explica que, em geral, na linguística proposta por Saussure, “a *langue* foi o terreno privilegiado da estrutura e a *parole* o local residual da variação (dentre outras coisas)”.<sup>6</sup>

Na visão de Hymes (1986), Chomsky percebe as noções de competência e desempenho em um nível conceitual mais elevado do que os termos saussurianos; reconhece, pois, que tais concepções são de certa forma uma inovação conceitual em relação à antiga terminologia do estruturalismo, considerando que ele marca a diferença entre competência e desempenho. Hymes destaca ainda que Chomsky apenas insinua o uso concreto da língua pelos indivíduos, deixando de lado o fator social e preocupando-se apenas com o que é inerente e interno à língua. Desse modo, ao dizer que a competência corresponde ao

<sup>5</sup> “We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivation concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct.”

<sup>6</sup> “[...] *la langue* was the privileged ground of structure, and *la parole* the residual realm of variation (among other things).”

conhecimento da estrutura da língua pelo falante-ouvinte ideal e que o desempenho é o uso dessas estruturas da língua por esse falante em certas situações, Chomsky apenas sugere sujeitos usando a língua em situações concretas, mas não dá lugar, de fato, à dimensão social. Assim, segundo Hymes (1986), falar em situações concretas de uso é focalizar apenas o estudo da competência linguística, ou seja, nenhuma ênfase é dada à competência para o uso da língua e à interação social.

Para Ellis (1997), o falante-ouvinte chomskyano é aquele que reconhece a gramaticalidade das sentenças e as utiliza intuitivamente. Nessa concepção de língua, acredita-se que, além de saber acessar a estrutura da língua, o falante-ouvinte sabe usar a gramática para a produção da língua, sendo essa capacidade, portanto, o que Chomsky denomina desempenho.

Freeman e Freeman (2001, p. 55), com base na afirmação de Chomsky de que “a gramática de uma língua é um modelo de competência linguística do falante nativo fluente”, asseveram que “a competência de um falante é o que ele pode fazer nas melhores condições”. Em outras palavras, a competência é uma abstração, algo idealizado que jamais se realiza completamente. Isso significa que “o nosso desempenho raramente iguala-se à nossa competência” (p. 55). Como exemplo, os autores citam casos em que fatores extralinguísticos, tais como o nervosismo e o cansaço, desestabilizam o desempenho, alterando-o e causando uma fala equivocada no momento em que o indivíduo está se comunicando. Em outros casos, a competência do indivíduo é muito melhor do que seu desempenho sugere. Outras vezes, um falante opta por não utilizar a sua língua padrão, mesmo tendo competência para se comunicar nessa variedade, por preferir mostrar que não faz parte de determinado grupo. Nesse caso, o aprendiz tem competência, mas não é isso que demonstra o seu desempenho.

Para Freeman e Freeman (2001), todos nós desenvolvemos conhecimentos que nos autorizam a usar nossa língua para nos comunicarmos em um contexto social determinado. Já o aprendiz de uma língua deve aprender não apenas a nova língua, mas também como as pessoas a usam na interação em diversos contextos. Portanto, na sala de aula, a fala do aprendiz vai refletir não apenas a competência, mas o desempenho da nova língua-cultura na qual está imerso. Esses autores sugerem que o desempenho dos alunos seja maximizado em sala de aula, assim como a competência linguística.

Hymes (1986), ao criticar as noções de competência e desempenho, argumenta que, para a gramática gerativa, a competência linguística revela o conhecimento implícito da estrutura da língua, ou seja, trata-se do conhecimento que em geral não está disponível para o relato natural, ainda que incluído no que o falante-ouvinte ideal possa dizer. Já o desempenho

linguístico está relacionado aos processos linguísticos de codificar e decodificar. Assim diz Hymes (1986, p. 271):

A aquisição de competência é também vista como essencialmente independente de aspectos socioculturais, necessitando apenas de linguagem apropriada no ambiente da criança que se desenvolve. A teoria do desempenho é o domínio que poderia ter um conteúdo sociocultural determinado; no entanto, apesar de comparável à teoria da língua em uso, ela está essencialmente direcionada para os subprodutos psicológicos da análise gramatical e não, digamos, para a interação social.<sup>7</sup>

Para Hymes (1986), a noção de desempenho de Chomsky é simplista na medida em que não abre espaço para os fatores socioculturais. Não há sequer observação sobre a dimensão sociocultural, sendo o uso da língua apenas acidental em relação às situações reais. Nesses termos, somente sob condições idealizadas é que o desempenho refletiria diretamente a competência.

Hymes (1986) então pontua que o compartilhamento de conhecimento entre os usuários de uma língua é, de todo modo, eficiente, uma vez que as pessoas usam suas intuições sobre a fala e a gramática, percebendo que o que é imperfeito ou sem valor para a gramática pode ser considerado, para a comunicação, como uma “façanha engenhosa do ato social (Garfinkel, 1970), ou a evidência padronizada e espontânea da resolução de problemas e do pensamento conceitual (John, 1967, p. 5)” (HYMES, 1986, p. 272).<sup>8</sup>

Desse modo, retomando e criticando os conceitos de competência e desempenho de Chomsky, Hymes (1986, p. 277-278) define competência comunicativa como as “atitudes, valores e motivações acerca da linguagem, suas características e usos, quanto à competência para tomar atitudes em direção à inter-relação da língua com o outro código de conduta comunicativa”.

Na perspectiva de Hymes (1986), então, a competência é um termo mais geral e abarca tanto o que as pessoas sabem acerca do sistema linguístico quanto a habilidade que elas têm para fazer uso desse sistema. Tal habilidade para o uso inclui a interação com a competência do outro. Nessa visão, a aquisição das atitudes em relação a uma língua e seus usos é

---

<sup>7</sup> “Acquisition of competence is also seen as essentially independent of sociocultural features, requiring only suitable speech in the environment of the child to develop. The theory of performance is the one sector that might have a specific sociocultural content; but while equated with a theory of language use, it is essentially concerned with psychological by-products of the analysis of grammar, not, say, with social interaction.”

<sup>8</sup> “[...] the artful accomplishment of a social act [...] or the patterned, spontaneous evidence of problem solving and conceptual thought.”

importante, assim como o desenvolvimento de estratégias que possam auxiliar os aprendizes durante o evento comunicativo.

Percebe-se que Hymes (1986, p. 272) critica a maneira como a linguística moderna coloca “a estrutura como um fim primordial em si mesmo e tende a depreciar o uso”.<sup>9</sup> Portanto, ele postula uma crítica às noções chomskyanas que supervalorizam a competência perfeita, a comunidade de fala homogênea e a independência dos fatores socioculturais, reclamando uma teoria que possa ir além dessas noções. Portanto, Hymes cria uma teoria com força para lidar com a heterogeneidade da comunidade de falantes que tem, de certo modo, competência e traços socioculturais diferenciados; uma teoria da língua voltada não para a análise gramatical, mas para a interação social. Sob seu ponto de vista, para adquirir competência ou capacidades, uma pessoa depende de conhecimento e do uso. Em resumo, com o conceito de competência comunicativa, Hymes (1986, p. 289) rompe com um antigo modo de pensar que “igualava uma cultura, uma língua e que toma um conjunto de funções dadas como verdadeiras”.<sup>10</sup>

A seguir discuto o conceito de competência comunicativa em Widdowson (1991) e em Canale e Swain (1980).

### 2.1.3 Competência comunicativa *x* desempenho e forma *x* uso

Competência, desempenho e competência comunicativa são termos bastante difundidos nos estudos linguísticos. Associados aos trabalhos de Chomsky (1959) e de Hymes (1986), eles influenciaram significativamente o conceito de competência comunicativa na pedagogia de ensino de L2/LE. Conforme já se afirmou, competência e desempenho foram usados por Chomsky para marcar a distinção entre o conhecimento que o falante-ouvinte monolíngue tem de sua língua e o uso real da língua em situações reais, ao passo que a competência comunicativa foi usada por Hymes para definir tanto a competência gramatical inerente ao falante quanto sua habilidade de usar a competência gramatical em situações comunicativas variadas.

Sob a crítica de que Chomsky tratava a competência e o desempenho a partir de uma concepção teórica idealizada de uso da língua, os estudiosos aplicados encontraram na definição de competência comunicativa de Hymes uma alternativa mais realística, já que este traz a perspectiva sociolinguística para a visão linguística de Chomsky. Assim, nos anos 1970

---

<sup>9</sup> “[...] structure as primary end in itself, and tends to depreciate use.”

<sup>10</sup> “[...] equates one language, one culture, and takes a set of functions for granted.”

e 1980, muitos linguistas aplicados que se dedicaram aos estudos teóricos sobre aquisição de línguas deram suas contribuições para o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa na área dos estudos sobre aquisição, ensino e aprendizagem de L2/LE. Canale e Swain e Widdowson são exemplos que se destacam.

Widdowson (1983, p. 7-8), ao explicitar o conceito de competência comunicativa, faz distinção entre *competência* e *capacidade*:

A segunda distinção que faço é entre competência e capacidade. O primeiro termo já é familiar. Na formulação inicial de Chomsky, competência refere-se ao conhecimento que o falante tem das sentenças de sua língua e se constitui em um dispositivo gerativo para a produção e recepção de formas linguísticas corretas. Nos últimos anos, o conceito de competência foi ampliado para incorporar não só o conhecimento que o falante tem do sistema linguístico, mas também seu conhecimento do sistema de regras sociais que determinam o uso apropriado das formas linguísticas. Assim, pode-se dizer que a competência comunicativa inclui a competência linguística. Em ambos os casos, o que não se menciona é a conformidade às regras de comportamento preexistentes como se os exemplos de uso da língua fossem apenas amostras de tipos de estruturas de conhecimento. O que o conceito de competência parece não contemplar é a habilidade para criar significados explorando o potencial inerente à língua para modificação contínua em resposta à mudança. É a esta habilidade que me refiro usando o termo “capacidade”.<sup>11</sup>

Percebe-se, assim, que Widdowson (1983) define competência comunicativa em termos de conhecimento linguístico e de convenções sociolinguísticas, entendendo a capacidade comunicativa como a habilidade de usar o conhecimento como meio de criar sentidos em uma língua. Habilidade, portanto, não é um componente da competência, mas uma fonte potencial para a criação de sentidos.

Widdowson é considerado o primeiro a dar mais atenção ao desempenho ou uso real da língua do que à competência (BAGARIĆ; DJIGUNOVIĆ, 2007). Essa atenção especial dada ao desempenho justifica-se porque o pesquisador estava preocupado com o ensino, ou melhor, com as práticas de ensino que eram voltadas mais para a forma do que para o uso da língua. Assim, Widdowson (1991) faz também distinção entre forma (*usage*) e uso (*use*). A

<sup>11</sup> “The second distinction I have made is between competence and capacity. The former term is a familiar one. In Chomsky’s original formulation it refers to the speaker’s knowledge of the sentences of his language and constitutes a generative device for the production and reception of correct linguistic forms. Over recent years the concept of competence has been extended to incorporate not only the speaker’s knowledge of the language system, but his knowledge also of social rules which determine the appropriate use of linguistic forms. Thus communicative competence is said to include linguistic competence. But in both cases what is referred to is a conformity to pre-existing rules of behaviour as if instances of language use were only tokens of types of knowledge structure. What the concept of competence does not appear to account for is the ability to create meanings by exploiting the potential inherent in the language for continual modification in response to change. It is this ability that I refer to in using the term ‘capacity’.”

forma corresponde à gramática, ao passo que o uso corresponde à comunicação. Contudo, Widdowson (1991, p. 16-17) considera tanto forma quanto uso como aspectos do desempenho:

Forma, então, é um aspecto do desempenho, aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra seu conhecimento de regras linguísticas. O uso (comunicativo) é outro aspecto do desempenho: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso de seu conhecimento de regras linguísticas para a comunicação eficaz.

Em outras palavras, é no desempenho que o falante usuário demonstra seu conhecimento do sistema linguístico.

Para Widdowson (1991), esses dois aspectos do desempenho, forma e uso, são comumente usados no ensino de línguas como se fossem separados um do outro, fato que o autor pretere. Para ele, no comportamento linguístico, ambos os aspectos ocorrem concomitantemente e não se dissociam. Por isso, condena aqueles professores que adotam práticas pedagógicas que priorizam apenas a forma, deixando o uso de lado. Por essa razão, reclama práticas mais equilibradas para o ensino de L2, em que não apenas a gramática seja ensinada, mas também o modo como essas regras são usadas na comunicação dos aprendizes. Além dessas considerações e do destaque dado à capacidade de criar sentidos na língua, Widdowson (1991) reconhece que elementos não verbais inerentes ao discurso têm função comunicativa, pois os gestos, a expressão facial e a entoação são veiculados no momento da interação.

Canale e Swain (1980) e Canale (1983) também retomam o conceito de competência comunicativa com o entendimento de que além do sistema de conhecimentos subjacente, há também um conjunto de habilidades necessárias à comunicação. O conhecimento, na concepção de competência comunicativa de Canale e Swain (1980), refere-se ao conhecimento do indivíduo sobre a língua e aspectos do seu uso. Segundo Bagarić e Djigunović (2007), Canale e Swain (1980) distinguem três tipos de conhecimento: o conhecimento subjacente aos princípios gramaticais, o conhecimento de como usar a língua no contexto social para fins comunicativos e o conhecimento de como combinar enunciações e funções comunicativas de acordo com os princípios discursivos. Ou seja, Canale e Swain (1980) enfatizam o modo como o indivíduo usa seu conhecimento em situações reais de comunicação. Assim, de modo semelhante a Widdowson, esses autores dão importância à habilidade do indivíduo para atuar em contextos comunicativos verdadeiros, considerando-se

que a natureza da competência comunicativa é dinâmica, interpessoal, relativa e não estática, intrapessoal ou absoluta (BAGARIĆ; DJIGUNOVIĆ, 2007).

Os conceitos até aqui apresentados de forma sucinta foram fundamentais para que se pudesse compreender as concepções de língua e de ensino de língua da professora e dos alunos participantes deste estudo. Ao compreender a natureza do que se adquire quando se adquire uma língua (FREEMAN; FREEMAN, 2001), pude perceber que ensinar/aprender uma L2/LE requer muito mais do que ensinar/aprender formas linguísticas estáticas, congeladas em eventos pedagógicos que não dão conta da complexidade dos usos da língua.

Na próxima seção, apresento uma síntese dos conceitos de Bakhtin discutidos em *Para uma filosofia do ato responsável* (2012b) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009).

## 2.2 REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA(GEM) NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN

Nesta seção, parto do pressuposto de que, diferentemente das concepções de língua(gem) como comunicação, a perspectiva da metalinguística<sup>12</sup> bakhtiniana, teoria linguístico-filosófica que privilegia o estudo das relações dialógicas entre os enunciados, pode trazer uma nova luz à proposta deste estudo de investigar e analisar as concepções de língua(gem) que fundamentam a abordagem orientadora da professora durante suas aulas para o grupo de intercambistas, bem como as percepções dos alunos sobre o que é aprender e usar uma LE, neste caso o português.

Para isso, recorro aos aportes teóricos do pensamento bakhtiniano discutidos em especial nas obras *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2012b) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). O primeiro trata da unicidade e do caráter evêntico do ser, da contraposição eu/outro e da questão emotivo-volitiva do existir. O segundo aborda questões relativas ao caráter ideológico do signo e ao princípio dialógico da língua(gem), e, juntamente com ele, a palavra, o enunciado concreto, a heteroglossia; aborda também questões referentes ao sujeito dialógico/interacional/histórica, social e culturalmente situado/autônomo e ao mesmo tempo dependente do Outro.

<sup>12</sup> O termo “metalinguística”, criado por Bakhtin e constante do texto “O discurso em Dostoiévski” (BAKHTIN, 2013a, p. 207), define uma ciência que dá conta também do discurso e não se limita à linguística, ou seja, que dá importância à “língua em sua integridade concreta e viva, e não [à] língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso”. Muitas vezes, segundo Fiorin (2006, p. 168), o termo metalinguística é utilizado como translinguística por alguns pesquisadores franceses que querem evitar a confusão inerente a seus aspectos semânticos e, apesar de os prefixos grego (“meta-”) e latino (“trans-”) significarem a mesma coisa, são diferentes no funcionamento do discurso.

Segundo Clark e Holquist (1984), *Para uma filosofia do ato responsável*, obra inacabada e sem título, foi escrita entre 1920 e 1924 e publicada depois da morte de Bakhtin, na Rússia, em 1986. Foi escrita logo após seu primeiro texto, *Arte e responsabilidade*, de 1919. Para os autores, o texto não terminado integra uma coleção de manuscritos guardados por Bakhtin em um esconderijo em Saranske e somente revelados por ele mesmo muito tempo depois, por volta de 1970, quando já se sentia livre das ações políticas que tanto o perseguiram durante e após a Revolução Russa. A primeira edição da obra recebeu o título em russo *K filosofii postupka* por parte de Sergei Bocharov.

Nesta tese, tomo como referência a versão traduzida do russo para o português, com introdução de Augusto Ponzio e posfácio de Carlos Alberto Faraco. Ponzio explica que a escolha de Bocharov pelo título *K filosofii postupka* pode ter sido motivada pelo fato de que Bakhtin, no que se refere à *postupok*, utiliza muito o verbo *postupat* em suas observações e concepções, termo que significa “agir a partir do lugar que ocupa”. Assim, *postupok*, que significa “ato”, tem a raiz *stup*, que quer dizer “passo”, “movimento”, certa ação com riscos ou algo como uma tomada de posição. Ponzio (2012, p. 10, grifo do autor) acrescenta:

“Postupok” é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção.

Em relação ao título da tradução para o português, Ponzio explica que optou por *Para uma filosofia do ato responsável* porque “responsável” é uma expressão recorrente no texto bakhtiniano e que pode lembrar outro termo, “responsivo”. Para ele, isso se deve ao fato de que, em russo, *otvestvennyi* quer dizer “responsável” e lembra, ao mesmo tempo, o termo *otvetnyj*, “responsivo”.

Por trás das discussões filosóficas explícitas em *Para uma filosofia do ato responsável* estão também reflexões epistemológicas (AMORIM, 2009), existenciais (AMORIM, 2009; SOBRAL, 2005)<sup>13</sup> e ontológicas (BAKHTIN, 2012b). Em relação às reflexões epistemológicas, Bakhtin (2012b) explica que, diferentemente de uma arquitetônica estética, há uma arquitetônica concreta ou do mundo real do evento, isto é, da ordem do valor, da valoração, composta de elementos que existem na realidade. Trata-se de um mundo em que a consciência age de modo participante e operante. A arquitetônica, por sua vez, deve ser

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/579059.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

ativamente realizada pelo meu ato responsável. Desse modo, para ele, há um mundo no qual realizo meus atos, um mundo que está disposto ao meu redor, cuja participação pessoal no existir é regida pelo tempo e pelo espaço singular e concreto. Em suas palavras:

[...] é somente em correlação comigo, comigo enquanto penso ativamente, somente em correlação com o ato de meu pensamento responsável, que tal sistema se incorpora na real arquitetônica do mundo vivido, como seu momento, se enraíza na sua real singularidade, significativa como valor. (BAKHTIN, 2012b, p. 120).

No que diz respeito à questão existencial, tanto Amorim (2009) quanto Sobral (2005) explicam que, nas observações de Bakhtin, há certa reflexão baseada em Kierkegaard, que trata da trágica condição do homem. Isso porque Bakhtin (2012b) acredita haver, em sua época, uma crise contemporânea intimamente relacionada à crise do ato. Para ele, há uma diferença abismal entre o ato com suas motivações e o seu produto. Mas o ato não deve ser colocado em contraposição à teoria e ao pensar, pois assim teremos um ato técnico não integrado à unidade singular. Para Bakhtin (2012b, p. 117), a vida “pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral”. Isto é, a vida deve ser compreendida não como “ser-dado” (p. 117), mas como evento. Em relação às questões ontológicas, segundo Amorim (2009), o sujeito em Bakhtin é um sujeito em crise.

Vale ressaltar que o conjunto da obra bakhtiniana teve uma publicação atrasada e um pouco desorganizada cronologicamente não apenas na Rússia, mas também no Ocidente, a exemplo de *Para uma filosofia do ato responsável*, escrito entre 1920 e 1924 e publicado somente em 1986 (FARACO, 2009). Além disso, as primeiras versões que chegaram ao Ocidente traziam traduções descuidadas, como no caso da primeira tradução para o inglês do livro sobre Dostoiévski. Segundo Faraco (2009, p. 15), no Brasil, as ideias do Círculo de Bakhtin<sup>14</sup> não chegaram de forma harmônica, posto que alguns termos foram entendidos de forma banalizada e desligados da sua envergadura conceitual como um todo, como é o caso de “polifonia”, que foi por muito tempo considerado sinônimo de “heteroglossia”. Vale lembrar que, grosso modo, a heteroglossia pode ser entendida como a diversidade de linguagens e vozes ligadas, em pé de igualdade, a um mesmo campo de tensão, ou seja, nada mais é do que a multiplicidade de vozes sociais e a enorme variedade de relações e inter-

---

<sup>14</sup> O Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido, era constituído por um grupo de jovens amigos interessados em estudos filosóficos e da linguagem, que decidiu se reunir para promover debates intelectuais sobre diversos temas da área.

relações presentes no enunciado concreto. Já a polifonia pode ser concebida como a multiplicidade de vozes equipolentes, isto é, todas as vozes contêm pontos de vista diversos sobre uma mesma questão, mas mantêm, com outras vozes, uma relação de inteira igualdade (FARACO, 2009).

Levando-se em conta a certeza da existência do Círculo, da sua formação e mudanças, nesta tese considero a importância do pensamento desse grupo e utilizo as assinaturas adotadas nas edições citadas. Por isso, adoto uma barra como convenção para sinalizar a dupla autoria, bem como a grafia empregada. Assim, em alguns momentos emprego Volochínov e não Voloshinov, a forma mais usual, bem como Medviédiev e não Medvedev, seguindo a grafia constante das edições dos livros. Além disso, para a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, adoto a entrada Bakhtin/Volochínov (2009).

A seguir discorro sobre aspectos abordados em *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2012b), mais especificamente aqueles pertinentes à concepção da linguagem como o caráter axiológico da existência humana, à oposição eu/outro e ao fato do existir como evento.

### 2.2.1 Sobre o ato responsável e sua filosofia

Nesta seção, apresento aportes teóricos encontrados na obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2012b), que dará suporte à segunda parte da análise dos dados desta tese. Assim, faço reflexões sobre linguagem elaboradas pelo Círculo de Bakhtin, levando em conta a questão da unicidade e do caráter evêntico do ser, a contraposição eu/outro e a questão emotivo-volitiva do existir (BAKHTIN, 2012b; FARACO, 2009).

Nas páginas deste que é um dos primeiros textos de Bakhtin estão muitas de suas reflexões filosóficas iniciais e, de certa forma, essenciais para o conceito de linguagem que percorre e orienta toda a obra elaborada pelo Círculo. Essas reflexões foram importantes para a compreensão do conjunto da obra bakhtiniana, bem como para o entendimento e construção da análise tanto do ponto de vista epistemológico quanto terminológico.

Bakhtin (2012b, p. 80-81, grifo do autor) formula um conjunto de princípios que sintetiza e explica o *ato responsável*, algo que para ele nada mais é que

a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o

ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas*.

Para Bakhtin (2012b), diferentemente do ato responsável, da escolha individual, a atividade estética, seus produtos e percepções, preocupados apenas com a validação teórica do juízo, não dão conta da apreensão da unicidade do evento, pois as suas representações são apartadas do irrepetível, da vivência e da singularidade. Ele explica que, há muito tempo, o pensamento teórico vem separando a realidade histórica do existir, do viver único e singular. Essa separação, como se vê, faz com que o ato perca o seu valor e, com o ato apartado e sem valor, dois mundos não comunicáveis passam a existir: o mundo da cultura e o mundo da vida.

O mundo da vida está atrelado à vida experimentada, ao singular, aos atos irrepetíveis. O mundo teoricamente concebido, por seu turno, é o lugar em que os atos realizados são objetificados. Nesse sentido, é importante compreender que cada pensamento, com o seu conteúdo, é um ato responsável do indivíduo. Esse ato forma um todo integral, pois nele há dois instantes, o do sentido e o do momento histórico, juntos e inseparáveis na valoração de tal pensamento. Bakhtin afirma ainda que, para a validação desse pensamento, é muitas vezes necessário abstrair o sentido do ato. Nesse caso, no juízo teoricamente válido, o indivíduo, que é o responsável pelo pensamento e pelo ato responsável, não é considerado. Daí a necessidade apontada pelo autor de encontrar um lugar único para o ato em que ambos, sentido e existir, sejam responsabilizados e responsáveis, ou seja, o ato “deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral)” (BAKHTIN, 2012b, p. 43).

Para Bakhtin (2012b), se apenas o mundo da teoria existisse, nós não existiríamos, pois esse mundo, o cultural, sozinho não nos fornece critérios para o viver. O ato histórico singular, o ato responsável é, pois, real e existe de verdade somente no seu todo. Para ele, apenas o mundo da vida leva em conta a minha, a nossa existência. Quando realizamos uma escolha, agimos e guardamos algo. Ou seja, fazemos, ao mesmo tempo, um juízo dessa escolha e desse agir e a estocamos. À medida que vamos vivendo, fazemos desse viver um pensamento abstrato, isto é, congelamos, sem refletir, o viver teoricamente. O ato historicamente irrepetível, assim, não entra no congelamento, permanecendo na unidade singular do nosso viver responsável. O mundo da vida onde o ato ocorre, por sua vez, não é o mesmo onde o produto abstrato desse ato passa a ficar, que é o mundo teórico. Segundo

Bakhtin (2012b, p. 53), isso acontece porque “no momento do ato, o mundo se reestrutura em um instante, a sua verdadeira arquitetura se restabelece, na qual tudo o que é teoricamente concebível não é mais que um aspecto”. Nesse sentido, vivemos certa duplicidade.

Bakhtin (2012b, p. 53) explica que vivemos o real não ingenuamente, pois “o realismo ingênuo é próximo da verdade, na medida em que ele não constrói teorias”. Isto é, vivemos, agimos, existimos em um mundo onde tecnicamente o nosso pensamento torna-se o reflexo desse viver. Com isso, Bakhtin nos obriga a lembrar que no mundo da teoria não há espaço para o viver do indivíduo, para a sua existência singular, visto que, ao que parece, nada pode ser acrescentado ou retirado do mundo teórico, quer o indivíduo exista ou não. Para o autor, de qualquer forma, cada momento nosso vivido torna-se também *um existir cognoscível*, mas sem que nos demos conta. Vivemos, segundo Bakhtin (2012b), uma mentira que nossa consciência não alcança. Mas é no mundo da vida que existimos.

A verdade absoluta guarda em si, para Bakhtin (2012b), condição autônoma, pureza e autodeterminação, o que faz com que ela participe de forma responsável do existir como evento único. O evento, assim, necessita da validade absoluta da verdade. Já o fato de uma asserção ser válida ou não independe do fato de ela ser conhecida ou não por um indivíduo. Desse modo, as verdades são válidas antes de ser descobertas, já que, ao ser descobertas, não se tornam válidas ou mais validadas, mas passam a ser conhecidas e incorporadas ao existir. Por isso, a verdade, com o seu caráter absoluto e eterno, não pode ser contraposta à temporalidade do existir humano, tendo duração eterna e infinita. Por sua vez, o existir humano tem um tempo como um momento, um simples segmento no existir.

O *existir-evento*, para Bakhtin (2012b), é enriquecido pela condição extratemporal do mundo teórico como um todo, que entra radicalmente na sua historicidade real. Para ele, o ato responsável, o ato real de cognição insere cada sentido extratemporal no existir-evento único, mas a oposição entre a verdade eterna e nosso imperfeito tempo de existir possui um sentido não teórico, e sim emotivo e volitivo. O autor nega ser possível reunir certa teoria e uma vida com toda a sua irrepetibilidade, colocando, então, a vida dentro de categorias da pragmática. Além disso, ele considera inócuas as tentativas de se conhecer a existência-evento real a partir do mundo teórico, pois isso pode resultar, segundo ele, em uma maneira de uma teoria se transformar em um aspecto de outra teoria, sendo necessário que a teoria faça parte do existir. Para Bakhtin (2012b), existir é, ou seja, o evento singular é realizado de forma não elaborada no pensamento teórico. Existir como evento é realizado na relação *eu/outro*, isto é, nas experiências e nas vivências desse par. Na medida em que ajo, eu conheço. Quando conheço, eu asseguro, eu comunico, além de sentir o momento do existir. Assim, o “conhecer não é

senão um momento deste vivenciar-asseverar global. A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo” (BAKHTIN, 2012b, p. 58).

Bakhtin (2012b) vai mais além, considerando que há de se devolver a teoria ao existir. De dentro do mundo da teoria não há como alcançar o existir como evento, ou seja, não há caminhos a ser abertos para se chegar ao mundo real, singular e irrepitível a partir do teoreticismo. Mas, “partindo da ação-ato e não de sua transcrição teórica, há uma abertura voltada para seu conteúdo-sentido, que é inteiramente admitido e incluído desde o interior de tal ato, já que o ato se desenvolve realmente no existir” (BAKHTIN, 2012b, p. 58).

Diante da crítica ao teoreticismo, deduz-se que existir singularmente não é algo pensado, mas vivido por mim e pelos outros. O evento singular é vivenciado de forma emotiva e volitiva, bem como participativa. Por isso não há como definir esse evento singular por meio de categorias teóricas não participantes. Essa hipótese só é possível por meio de categorias participativas reais da singularidade do mundo (BAKHTIN, 2012b).

Essa vontade de colocar a teoria na vida em devir, para Bakhtin (2012b, p. 59), tem proporcionado certa “estetização da vida”, fato que de algum modo esconde bem o teoreticismo. Nessa perspectiva, muitas vezes acontece de se querer extrair da intuição elementos do conhecimento racional, por exemplo, deixando nessa intuição apenas o resultado da contemplação estética e de sua pequena parcela de pensamento participativo, o que não engloba o existir como evento único.

O que Bakhtin quer dizer ao explicar isso é que a filosofia contemporânea, sobretudo a de base neokantiana, foi capaz de criar métodos científicos que alcançaram certo ideal de filosofia, mas esta não passou, para ele, de uma filosofia especializada. Ou seja, esse tipo de filosofia não conseguiu fornecer princípios de peso com capacidade de reunir o mundo da teoria e o mundo da vida e que ainda consideram “o existir-evento singular da vida” (BAKHTIN, 2012b, p. 69).

Para o autor, é de costume que o indivíduo, aquele estimado da filosofia da contemporaneidade, seja alguém que tem certa segurança no mundo imanente da criação e da cultura justamente porque praticamente lá não se encontra. Ou seja, de um lado o sujeito é alguém que age sem partir dele mesmo; de outro, já no mundo da vida, de onde é privado de recursos e com certa descrença de si próprio, o ser humano, na sua vida única, sente-se inseguro. Em ambos os casos não há espaço para a realização do ato responsável e real, o que resulta em uma filosofia enfraquecida.

Bakhtin (2012b) afirma que a filosofia contemporânea conhece ética, mas nada menciona sobre as construções éticas na contraposição entre mundo teórico e ato responsável,

mesmo esse ato tendo tudo a ver com a ética. Para o autor, os sistemas éticos dessa contemporaneidade pendem entre um tipo de ética material, cujas normas são aplicáveis a todos, e uma ética formal, que considera apenas o caráter universal do ato e perde o ato individual de vista, que é improdutiva e apenas teoriza, sendo “simplesmente um domínio da moderna filosofia da cultura” (BAKHTIN, 2012b, p. 79). Essa ética formal é, assim, o lugar do teoreticismo danoso, no qual a razão prática acaba sendo também um mundo teórico que inviabiliza a execução do ato. Bakhtin reitera, dessa forma, que um ato executado apenas no mundo da teoria exige avaliações teóricas, além de não ter nenhuma ligação com o ato vivo que ocorre no mundo da realidade.

Diante dessa reiteração, Bakhtin (2012b) questiona se o pensamento teórico tem certa ética, isto é, se é ético. Para ele, esse pensamento, no máximo, tem conteúdo verdadeiro, mas nele falta ética. A teoria deve ser, pelo menos, verdadeira, e o é. Agora, quando penso nessa teoria, ajo singularmente, sou chamado a comparecer e, portanto, esse meu ato é ético. Quando procuro a verdade, quando sou levado a pensar, não me relaciono com o conteúdo do pensamento, mas com o próprio ato de pensar. Todas as vezes que penso em uma teoria verdadeiramente, ajo eticamente. O ato é ético e revela a coragem de quem decide por ele. Quem opta pelo ato decide, toma uma decisão, une o sentido e o fato.

Assim, diferentemente desse domínio filosófico moderno em que a ética formal é improdutiva, Bakhtin (2012b) sugere uma saída pela via da criação de uma filosofia de primeira ordem, onde seja possível considerar o ato no momento de sua realização. Ou seja, Bakhtin (2012b, p. 79) critica qualquer filosofia que seja uma “filosofia do existir-evento uno e único, em relação ao aspecto do conteúdo-sentido, de produto objetivado, fazendo abstração da ação-ato singular e do seu autor – aquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente”. O ato responsável não apenas sabe sobre o existir uno de viver, mas o tem, além de se orientar por esse existir na sua totalidade, isto é, no que diz respeito tanto ao conteúdo quanto ao fato. Explicando melhor, a tão aclamada responsabilidade do ato leva em conta “tanto a validade do sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade” (BAKHTIN, 2012b, p. 80).

Essa filosofia de prima ordem não cria nada para servir ao geral nem constrói conceitos gerais, mas consegue explicar que um ato pode ser descrito de modo participante, lembrando que o evento em seu lugar não é um mundo dado apenas, mas experimentado ao ser feito. O mundo dado apenas eu não o experimento, pois “não se pode viver a experiência de uma dádiva pura” (BAKHTIN, 2012b, p. 85). Agora, quando testo diretamente dado objeto, quando faço alguma relação desse objeto comigo mesmo, seja por meio de uma tarefa

ou até de um pensamento, algo daí surge, “o objeto se torna um momento dinâmico daquele evento em curso que é o meu pensá-lo-experimentá-lo” (p. 85). Desse modo, o que é fornecido e o que está por ser feito, como elementos inseparáveis, tornam-se algo dinâmico no contexto do evento único.

Esse mesmo entendimento pode ser utilizado, segundo Bakhtin (2012b), para compreender a relação do objeto à palavra viva. Para ele, objeto dado e palavra viva não se relacionam por inteiro, mas, a partir do momento em que começo a falar sobre tal objeto, já entro em uma relação interessada, porém, não indiferente, e

por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento vivo. (BAKHTIN, 2012b, p. 85-86).

Para ele, do interior da própria realização do ato único e responsável apenas, há como se chegar perto do existir com toda sua concretude. Ou seja, de dentro do ato há como perceber não apenas um só âmbito ou textura, mas um âmbito onde sentido e fato são relacionados à busca responsável da *pravda*<sup>15</sup> – verdade. O ato assim tomado, decididamente, isto é, do interior, leva em conta sua validade de sentido e seu fato, além de sua historicidade total, tornando-se um ato que valoriza tanto o universal quanto o individual, fato que contraria o psicologismo, o subjetivismo, dentre outros ismos. Assim, para Bakhtin (2012b, p. 81, grifo do autor), “o ato na sua integridade é mais que racional – é *responsável*”. Na concepção do racionalismo, o ato responsável, visto do lado exterior, não é claro; pelo contrário, é indecifrável, incompreensível. O ato daquele que age com responsabilidade, participando desse ato, ou seja, de dentro de si mesmo, conhece uma saída que o orienta, pois o ato é notório.

Para Bakhtin (2012b), o racionalismo apresenta erros crassos ao tratar, por exemplo, do ato, situado do lado de fora da consciência responsável, fato que dificulta a compreensão de certos sentidos. Tal corrente filosófica peca ao contrapor os termos objetivo e subjetivo, ou seja, o que é objetivo é racional, por isso é separado do ato, e o subjetivo é essencial, fortuito e subtraído dele.

---

<sup>15</sup> O termo russo *pravda* é muito utilizado em toda a obra de Bakhtin e significa “verdade”. Verdade ou *pravda*, para ele, contrasta, por sua vez, com o termo russo *istnost*, que quer dizer “veracidade” (BAKHTIN, 2012b, p. 65).

No momento de sua realização, é possível que o evento seja notório e claro para o participante do ato. Para Bakhtin (2012b, p. 82-83), esse participante

vê claramente seja as pessoas individuais, únicas, que ela ama, seja o céu e a terra, e estas árvores <nove palavras ilegíveis> e o tempo; e simultaneamente lhe é dado o valor, concreta e realmente afirmado, destas pessoas, destes objetos, dos quais intui a sua vida íntima e os seus desejos; e fica-lhe claro também o sentido real e o sentido que merece consideração por conta das relações recíprocas entre ele, estas pessoas e estes objetos – a verdade (*pravda*) de um determinado estado de coisas – e seu dever inerente ao ato, não a uma lei abstrata do ato, mas sim o dever, concreto, condicionado pelo lugar que somente ele ocupa no contexto dado do evento. [observações feitas pelos tradutores.]

O autor explicita que todos esses componentes momentâneos que fazem parte do evento integralmente e vivificam o ato responsável não podem ser traduzidos teoricamente, pois, se assim o forem, o sentido se esvai. Ou seja, a verdade não pode ser transcrita de modo abstrato, visto que, caso o fosse, separaríamos de modo abstrato o conteúdo da experiência direta vivificada. Nada cai dentro da nossa cabeça do nada e ali fica imóvel, fechado em si. Há, sim, um vínculo necessário entre conteúdo e seu tom de valor por quem pensa.

Mesmo não havendo solução para o problema da tradução do ato em algo teórico, Bakhtin (2012b) explica que existe a possibilidade de a verdade concreta experimentada por aquele que age de forma responsável ser enunciada notoriamente. Ele acredita que

a linguagem seja muito mais adaptada para exprimir exatamente esta verdade do que para revelar o aspecto lógico abstrato na sua pureza. Na sua pureza, o que é abstrato é verdadeiramente inefável: cada expressão é muito concreta para o sentido puro, e deforma e ofusca sua validade e a pureza do sentido em si. Por isto no pensamento abstrato não pegamos nunca uma expressão em toda a sua completude. (BAKHTIN, 2012b, p. 83).

A linguagem, assim, deve servir ao pensar participativo e ao ato, mas, para isso, a palavra no seu todo é necessária. Ou seja, a palavra, tanto no seu lado conceitual de sentido quanto no seu lado emotivo e volitivo, é exigida para a expressão do ato do seu interior e do existir como evento, no todo. Há de se saber, segundo Bakhtin (2012b), que a descrição de um evento se dá apenas de modo participante, mas, para ser descrito, é necessário relacionar esse evento a uma meta a ser alcançada. Só é possível experimentar ou conhecer aquilo que não é indiferente ou totalmente claro. Para Bakhtin (2012b, p. 91):

O tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsabilmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc.

Desse modo, o componente emotivo-volitivo é o medidor do instante em que indivíduo e experiência estão relacionados, momento em que o indivíduo põe à prova sua própria experiência como sua, e, logo, fica claro que pensamos e agimos com o nosso pensamento. O tom de valor cessa, por assim dizer, qualquer interrupção entre a independência do conteúdo do pensamento do existir como evento único. Quando relacionamos nossas experiências a nós mesmos de forma responsável, não passiva, valores sensoriais e realizadores estão envolvidos. Dessa maneira, a linguagem tem potência para abarcar o ato.

Para Bakhtin (2012b), a entoação do valor que faz parte de tudo que é experimentado verdadeiramente e que reflete todo o irrepitível do instante no evento não faz desse evento menos responsável. Do contrário, o tom emotivo-volitivo procura demonstrar a verdade do instante que aconteceu, ou seja, esse tom quer expressar o que está a ele relacionado, que é um tipo de direção que parte da consciência, válida em sentido moral e ativamente responsável.

Nesse ponto é relevante que dentro da responsabilidade do ato há uma singularidade, não um conteúdo que permanece nem uma lei, como normalmente considera a filosofia contemporânea. Assim, a verdade de uma situação se dá pela inserção da singularidade única no evento único, “a unicidade do existir como evento que se executa realmente em toda a sua variedade individual, de cujo limite extremo se aproxima o ato na sua responsabilidade” (BAKHTIN, 2012b, p. 95). Ou seja, o que não se pode repetir, o novo absoluto, o que é essencial é aquilo que nunca existiu anteriormente, pois é o inédito que dá continuidade responsável ao que já foi reconhecido. O conteúdo, nesse caso, não passa de um elemento. A verdade, segundo Bakhtin (2012b), não pode ser só a verdade universal, idêntica, que se repete. O tom de valor vivido ativamente no momento do evento reflete o irrepitível desse momento, tornando-o responsável e válido, isto é, “o tom emotivo-volitivo busca expressar a verdade [*pravda*] do momento dado, o que o relaciona à unidade última, una e singular” (BAKHTIN, 2012b, p. 92, grifo do autor).

Na base de minha consciência responsável reconheço, de fato, a minha participação no existir único, algo que eu posso descrever e viver em participando. Assim, eu sou na minha

totalidade e sou participante no existir singular, além de ser insubstituível por outro. Para Bakhtin (2012b), no meu lugar ninguém jamais esteve e ele a mim pertence, é meu e não se repete. Isso significa dizer que nada daquilo que deve ser feito por mim pode ser feito por outro, sendo esta uma situação obrigatória atual. Bakhtin (2012b, p. 96, grifo do autor), então, nos apresenta a questão do “*meu não-álibi no existir*”, e, ao que parece, essa característica de não haver álibi para o meu existir faz com que eu tenha o dever de certificar, confirmar ou reconhecer o fator inerente ao ato, que é a minha participação.

Bakhtin (2012b) diz que, quando reconhecemos nossa participação no fator existir, sustentamos nossa vida e nosso ato. Assim, podemos viver como nós mesmos sendo nós mesmos, únicos, em todo o nosso existir. Ou seja, nos encontramos no existir de forma passiva e, ao mesmo tempo, desse existir participamos. Por isso, segundo o autor, somos e devemos, porque só somos na singularidade à medida que realizamos o ato, na ação.

Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente [*nuditel'no*] singular; *eu preciso ter um dever meu* [*dolzhenstvovanie*]; em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir apenas interiormente. (BAKHTIN, 2012b, p. 98, grifo do autor).

Bakhtin quer, com essas colocações, dizer que a singularidade do meu eu, diferentemente de tudo o que não sou, é insubstituível. O fato do eu, do lugar onde está, como único, singular no existir, perceber o outro, vê-lo, lembrar-se dele, constitui uma maneira de fazer com que esse outro seja mais completo. Minha singularidade, para o autor, se dá quando eu a atualizo na minha ação, ao agir. Ao atualizar minha ação, em agindo, devo reconhecer minha unicidade partindo de mim mesmo responsabilmente, por isso é “o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real” (BAKHTIN, 2012b, p. 99). Para ele, transformar a possibilidade vazia em ato significa agir, ser real no viver. Além disso, tudo o que tem relação com o conteúdo, com o verdadeiro, com o bom e o belo são possibilidades que podem se tornar reais se eu participar do ato. Esse ato, por sua vez, deve ser responsável, seja quando eu me movimentar, ao agir, seja ao experimentar, pensar, sentir, pois apenas desse modo posso viver de verdade: “é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita” (BAKHTIN, 2012b, p. 101).

Ao falar sobre responsabilidade, Bakhtin quer lembrar o leitor de que o indivíduo consegue ou não afirmar singularmente, porque essas são possibilidades que não se

relacionam ao sentido de fato. Esse fato, ou seja, o sentido desligado da singularidade, é tido como um plano a ser cumprido, é como “um documento não assinado que não obriga ninguém a nada” (BAKHTIN, 2012b, p. 101-102). Percebo que o autor quer aqui ser enfático e explicar que o existir pronto é maléfico, pois destrói os múltiplos mundos pessoais existentes, que são válidos e irrepetíveis. Entre as muitas visões de mundo de cada participante, segundo Bakhtin (2012b, p. 104), não existem contradições, nem do interior da consciência nem do lugar de cada sujeito, pois a verdade “(*pravda*) do evento não é, em seu conteúdo, uma verdade (*istina*), identicamente igual a si mesma; é, ao contrário, a única posição justa de cada participante, a verdade (*pravda*) do seu real dever concreto”. Vale dizer que a *istina* está ligada ao pensamento abstrato.

Bakhtin complementa que é possível compreender a vida e que isso se dá apenas na responsabilidade concreta e por meio da consciência. Não há como compreender a vida como algo pronto, “como ser-dado” (BAKHTIN, 2012b, p. 117). A vida deve estar junto da responsabilidade para possuir uma filosofia.

O teórico explica que, se o sujeito se abstrai do seu centro, isto é, do mundo unitário, vivido de modo responsável, além de não atentar para o emotivo-volitivo, a singularidade concreta e a realidade do mundo se desmancham. Bakhtin faz, então, a descrição da arquitetônica real concreta do mundo vivido, utilizando participantes reais, e, para fazer com que o leitor tenha ideia de tal arquitetônica, isto é, para essa demonstração, ele analisa um exemplo do mundo da visão estética ou da arte. A escolha por esse mundo se dá, segundo Bakhtin (2012b), porque ele é repleto de matizes emotivo-volitivos, sendo ainda o que mais se aproxima do mundo do ato. Assim, toma um poema de Pushkin, chamado “Razluka” (“Separação”), para nos dar uma ideia ou uma noção do que é essa arquitetônica concreta, algo para ele imprescindível.

Por meio desse poema e de sua análise, Bakhtin (2012b) nos faz perceber o lugar que ocupa o objeto nessa imensa arquitetônica concreta do evento, ou seja, a eventicidade, e como os atos responsáveis compõem. O autor aponta um ingrediente importante: o valor. Nesse sentido, tudo é voltado para o “centro avaliativo concreto” de forma arquitetônica. Bakhtin (2012b, p. 140) mostra, por fim, que todo esse mundo, “nele não estou”. Os outros, eu os encontro, mas estou fora dessa arquitetônica, por princípio. Participo dela, contemplando: “A singularidade de um ser humano contemplada esteticamente não coincide, por princípio, com a minha singularidade” (p. 142).

Para a arquitetônica real, a atividade estética é uma participação especial e objetivada. De dentro do mundo da estética não há saída para o ato do sujeito. Desse modo, se olho para a

arquitetônica, Bakhtin (2012b, p. 142) afirma: “como eu-único, emergo do interior de mim mesmo, enquanto a todos os outros eu os encontro – e é nisso que consiste a profunda diferença ontológica do evento”. Portanto, o autor explica que o princípio da arquitetura do mundo real do ato é contraposto por dois centros de valores, o eu e o outro, ao redor do qual orbitam momentos do existir concreto.

Nesse sentido, considerando que cada aluno em sala de aula, além de mim, é um ser único, que age do interior de si mesmo, acredito que posso tentar compreender as minhas respostas aos seus questionamentos dando-lhes voz, pois cada um traz para a sala de aula, aqui considerada o mundo do juízo teórico e formal, o que pensa sobre o que experimentou nas situações vivenciadas no mundo da vida. A sala de aula, de qualquer forma, é também tomada como a arena de embates para o ensino e a aprendizagem do português, em que cada colaborador, seja eu, a professora, ou um aluno e seus pares compartilha valores e verdades muito aquém da verdade identicamente considerada pelo mundo teórico, que é igual a si mesma. Para tanto, aproveito para verificar que tipo de verdade devo apresentar aos alunos quando me perguntam sobre a gramática ou sobre qualquer outra coisa. Para essa verificação, tomo a sala de aula do mesmo jeito que Bakhtin tomou o poema de Pushkin.

A seguir, discuto o pensamento bakhtiniano presente no livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

### 2.2.2 Sobre a filosofia da linguagem

Nesta seção, discuto os conceitos relativos ao pensamento bakhtiniano encontrados na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009), que serviram de referência para a segunda parte da análise dos dados, conforme mostro adiante.

Ao discutir a escassez de uma análise marxista no domínio da filosofia da linguagem, no prólogo do seu livro, Bakhtin/Volochínov (2009) oferece orientações iniciais sobre os mecanismos metodológicos precisos a serem adotados na análise das questões reais e concretas da Linguística. Segundo o autor, essas orientações, diferentemente das concepções positivo-empiristas, consideram os fenômenos de modo dialético, isto é, os estudos inclinam-se “diante do ‘fato’” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 26) como algo palpável e constante.

Descrente da maneira como a perspectiva marxista foi introduzida nos domínios da ciência das ideologias, igualmente dominada por uma compreensão determinista e mecanicista, que não trata verdadeiramente dos problemas e especificidades ideológicos,

Bakhtin/Volochínov (2009, p. 27, grifo do autor) opta por assentar os “*problemas da filosofia da linguagem dentro do conjunto da visão marxista do mundo*”.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov espera, ao mesclar filosofia da linguagem e concepção marxista, fazer um estudo das ideologias. Diante disso, acreditando na possibilidade de encontrar uma acepção marxista notável e menos trivial que as anteriores e que dê conta dos problemas da linguagem, o autor inicia o seu livro explicando que “tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 31, grifo do autor). Assim, pode-se deduzir que o que ele fez foi relacionar ideologia e signo.

Para fazer tal relação, Bakhtin/Volochínov (2009) não hesita em utilizar, como exemplo, a lei da inércia, com o intuito de explicar que qualquer objeto, se provocado, resulta em uma ideologia. Em suas palavras: “toda imagem-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico” (p. 31). Desse modo, o simples gesto de “ocasionar” uma imagem-simbólica por meio de um instrumento é o suficiente para obter um produto ideológico, ou melhor, um signo. É notável que o resultado dessa conversão, como produto da ideologia, seja da competência de uma realidade que, ao mesmo tempo, é a reflexão e a refração de outra realidade. O autor mostra, logo, que, já na função de refletir e refratar outra realidade, a característica de objeto físico, que pertence a uma realidade material, torna-se um signo ideológico.

Bakhtin/Volochínov (2009) reitera a questão dizendo que um objeto qualquer em si mesmo tem uma função, mas não um sentido fixo, do mesmo modo que os instrumentos criados para a produção ou um objeto desenvolvido para realizar um serviço. Tecnicamente, ele assevera que o instrumento realiza um trabalho sem querer traduzir algo ou dizer alguma coisa. Contudo, ele afirma que não há como descartar a possibilidade de esse instrumento ser convertido em algo ideológico, como “é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 32).

Segundo ele, o problema, muitas vezes, é que o simples ato de dar uma forma artística a um instrumento pode causar a falsa impressão de que o instrumento, de imediato, torna-se signo ou é convertido em signo ideológico. Então, ele alerta que é preciso não confundir, por exemplo, que converter um instrumento em um produto ideológico seja o mesmo que simplesmente adornar e decorar um instrumento com símbolos ou signos. Além disso, a mesma cautela deve ser dada aos produtos adquiridos como mercadorias, como o pão e o vinho, que não se tornam signos apenas por serem comprados. Para ele, esse exemplo do pão

e do vinho comprova que associar instrumentos, produtos e signos ideológicos simplesmente não garante o desfazimento da linha que os separa, pois “o pão possui uma forma particular que não é apenas justificável pela sua função de produto de consumo; essa forma possui também um valor, mesmo que primitivo, de signo ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 32).

A intenção do autor é mostrar que um pão em forma de flor ainda não é em si um signo, mesmo tendo apenas um valor primário de signo. Para facilitar o entendimento do que propõe, Bakhtin/Volochínov (2009) mostra a diferença entre o pão como mercadoria e o pão signo, dando o exemplo do pão e do vinho utilizados na comunhão cristã, que são transformados em signos ideológicos no sacramento da eucaristia adotado pelos seguidores do catolicismo.

Cabe aqui ressaltar que Bakhtin/Volochínov (2009, p. 32, grifo do autor) propõe o fato de que, paralelo ao mundo das manifestações naturais, das mercadorias, por exemplo, existe o “*universo dos signos*”. Os signos, por seu turno, como objetos naturais, podem se transformar em signos ideológicos e ir além das suas propriedades, ou seja, refletir e refratar outra realidade. Essa realidade refratada, de sua parte, pode aparecer alterada, fidedigna, específica. Outrossim, ao ser ideologicamente avaliada, ela pode configurar uma verdade, uma mentira, algo certo ou errado, péssimo ou bom. Dessa forma, para o autor, signo e ideologia pertencem ao mesmo domínio: “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (p. 33). Ou seja, se há signo em algum lugar, há ali o caráter ideológico.

Para evitar confusões, Bakhtin/Volochínov (2009) destaca que na esfera da ideologia há fortes dessemelhanças, pois, no mesmo domínio dos signos, ao mesmo tempo, há diversos campos, como o da ciência e o da representação. Além disso, cada campo vê a realidade de modo específico e orienta-se de um modo para uma realidade, refratando-a também à sua maneira. De forma prática, segundo o autor, cada campo organiza-se funcionalmente para atender às necessidades vitais de determinado grupo social e é a natureza do signo que reúne os diversos fatos ideológicos sob a mesma definição.

Bakhtin/Volochínov (2009) mostra, então, que o signo ideológico possui duas partes: não apenas uma que reflete a realidade, mas outra que traz também uma pequena parcela material dessa realidade. Isto é, há também, no signo ideológico, um “pedacinho” da realidade no modelo de “uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33). Seja como for, de acordo com o autor, as partes essenciais do signo têm origem em um universo exterior, nos grupos do meio social, na “experiência exterior” (p. 33). Portanto,

pertencendo a essa origem e em virtude de seu caráter objetivo, fica evidente que a realidade ideológica do signo pode ser habilmente estudada do ponto de vista metodológico.

Com isso, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 33) quer dizer que o processo de entendimento e de compreensão de um signo só é possível por meio de um “material semiótico”. Para ele, quando a compreensão acontece, uma réplica ou resposta a um signo é viabilizada por meio de outros signos. Ou seja, um signo passa para outro signo por meio de elos. Esses elos, por sua vez, têm natureza material idêntica de ponta a ponta. O autor explica, contudo, que a parte não encarnada materialmente em signos não é tocada. Assim, de um signo para outro chega-se a um novo signo e esse processo ocorre de modo constante e particular, como em uma cadeia que nunca se rompe.

Nesse sentido, mediante as compreensões e a colocação de um signo defronte de outro, a consciência vai tomando forma, firmando-se como realidade. Para ele, essa cadeia de signos expande-se da consciência de um indivíduo, tomada por signos, para outra consciência no processo de interação social. A interação entre um indivíduo e outro, ou melhor, a interação entre uma consciência e outra traz à tona os signos.

Bakhtin/Volochínov (2009) explica que, quando a consciência é tomada por signos, ela se torna consciência. Então, a interação social é a grande responsável pela formação da consciência do indivíduo, ou seja, ela tem a função primordial de impregnar uma consciência individual, repleta de signos, de material semiótico/ideológico, e torná-la consciência. Para o autor, os indivíduos mantêm o signo ideológico vivo, pois o ideológico está no terreno do “material social particular de signos criados pelo homem” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 35). Nesse sentido, os signos só podem ser criados entre homens agrupados e organizados socialmente.

Ao explicar a questão dessa forma, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 35, grifo do autor) deduz que “[a] *consciência individual é um fato socioideológico*”. A consciência é de natureza sociológica e não proveniente da natureza, como propõem o mecanicismo e a psicologia da contemporaneidade. As relações sociais de um grupo, nesse sentido, promovem a criação dos signos responsáveis pela alimentação da consciência individual, e essa consciência é também de natureza ideológica. Por isso, fica explicitado que a análise das ideologias em nada depende da psicologia ou dela necessita.

Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 36), os signos seguem uma lei e a consciência se desenvolve segundo essa mesma lei:

A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

Essa arguta percepção de que a consciência individual é formada do mesmo material da realidade ideológica de uma interação semiótica socialmente agrupada faz Bakhtin/Volochínov (2009) chegar à conclusão de que a consciência individual não é a encarregada de projetar o local onde está, mas a locatária do mesmo lugar onde os signos ideológicos estão. Assim, a lógica, as leis e a realidade dos fenômenos ideológicos estão diretamente relacionadas e determinadas pela realidade dos signos sociais e pelas leis da comunicação. Por isso a realidade ideológica “é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36).

Bakhtin/Volochínov entende que os fenômenos ideológicos não são da ordem da consciência individual e por ela criados, mas que a comunicação social, esta sim, é a verdadeira responsável por dar forma e condição a tais fenômenos. O autor, então, acaba por separar os fenômenos ideológicos da consciência individual, ligando-os à interação verbal. Nesse sentido, as falas, os enunciados na enunciação, inerentes à interação verbal e materializados nela, permitem que o signo exista.

Ao explicar que o signo passa a existir na materialização da interação social e que essa é a condição essencial de todos os signos ideológicos, Bakhtin/Volochínov (2009) acaba por revelar que é na linguagem que esse processo ocorre, ou seja, que a palavra se transforma em signo ideológico na interação. Ele completa ainda que é na linguagem que a finalidade da interação aparece de modo mais completo. Para o autor, é na linguagem que as características semióticas e a função da interação social se tornam mais evidentes e se sobressaem. É por isso que, para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 36, grifo do autor), “[a] palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Há na palavra uma função, que é a sua função de signo, encarregada de absorver toda a sua realidade. Ou seja, a palavra promove aquilo que é capaz de comportar e o que ela é capaz de comportar relaciona-se à sua função de signo. Portanto, sem essa função sígnica na palavra não há interação ideológica.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009), com apenas algumas de suas especificidades – como o valor, a característica de fenômeno ideológico e sua nítida estrutura semiótica –, a palavra já poderia ser colocada em primeiro lugar para o estudo das ideologias, pois é nela que as formas ideológicas da comunicação semiótica melhor se apresentam. Contudo, ele

acrescenta que a palavra possui outras propriedades, sendo, portanto, um signo que tem também pureza semiótica e neutralidade. Nesse sentido, diferentemente de outros materiais ideológicos, concebidos por determinada função ideológica, fruto de um campo de criação ideológica particular e não devendo dali sair, a palavra não fica presa a nenhuma função específica e única, mas movimenta-se, realizando funções em outras esferas, como a religiosa e a científica, por exemplo. Por isso, de acordo com o autor, a palavra é um signo neutro, pois não pertence especificamente a um único campo particular e pode ser utilizada em quaisquer outras esferas, além de acumular outras funções.

Todas essas especificidades, conforme o autor, dão à palavra certa notoriedade e pureza, com certa condição favorável entre outros signos. Ela é o melhor lugar para o estudo das ideologias, visto ser “na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 37).

Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 37), há certo tipo de comunicação, a “comunicação na vida cotidiana”, que é essencialmente válida, já que não apenas está ligada aos processos de produção, mas, ao mesmo tempo, diz respeito às diferentes esferas ideológicas especiais. Ele alega que a parte especial da comunicação ideológica, a “*comunicação na vida cotidiana*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 37, grifo do autor), não pode de forma alguma ser vinculada a campos ideológicos particulares. Nesse sentido, a palavra é um material especial da comunicação da vida cotidiana.

Ainda sobre a palavra, o autor leva adiante a ideia de que a consciência se desenvolve porque a palavra permite, como material maleável, que isso ocorra. Desse modo, a palavra torna-se o meio da consciência interior, passando então a ter função de “*material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 37, grifo do autor). Contudo, ele aponta que a palavra, como ferramenta maleável da consciência, só pode ser compreendida como meio da consciência interior se considerada como signo social. Com isso, na posição de instrumento da consciência, a palavra torna-se o material elementar de toda criação ideológica. Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 38), a compreensão de qualquer fato ou fenômeno só é possível com a ajuda do discurso interior, isto é, da consciência:

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.

Dessa forma, Bakhtin/Volochínov (2009) não quer dizer que a palavra seja superior aos outros signos ideológicos a ponto de suplantá-los. Ao contrário, palavra e ato ideológico estão lado a lado. Assim, para ele, a palavra não dá conta de emitir a preciosidade de uma ópera, por exemplo. Ou seja, nenhum outro signo particular, nem um quadro nem o mais simples gesto do ser humano, pode ser expresso em palavras. Contudo, todo signo ideológico não só está ao lado das palavras, mas as utiliza como suporte.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009), todas as vezes que a compreensão de um signo qualquer ocorre, a consciência aborda-o por meio de palavras. Além disso, nesse momento, repercussões verbais comparecem, moldando os signos ideológicos. Por isso, o autor nos lembra que a “palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 38). Ao terminar de examinar todas as propriedades da palavra, ele revela que esta é o objeto ideal para a realização de estudos ideológicos e que é por meio da filosofia da linguagem que esse estudo pode ser concretizado.

Desse modo, há de se considerar, nas análises desta tese, que Bakhtin/Volochínov (2009) ensina que a criação ideológica é impreterivelmente sócio-histórica. Há de se verificar, portanto, como fica minha práxis perante os intercambistas, na condição de professora deles e tendo a sala de aula de ensino-aprendizagem de línguas, aqui de português, para estrangeiros como pano de fundo.

Segundo Faraco (2009, p. 45), Bakhtin/Volochínov apresenta a tese de que “os enunciados do cotidiano e os enunciados artísticos têm um chão comum”, pois possuem dimensão “axiológico-social em sua significação” (p. 46). Para Faraco (2009), Bakhtin e o Círculo entendem que ideologia é uma palavra que engloba tudo que é produto humano, ou seja, o que se pode chamar de cultura imaterial; é, então, o nome que designa a política, a religião, a arte, a ciência e, portanto, aqui, a sala de aula de línguas, de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, na esfera da sala de aula qualquer enunciado também deve ser ideológico e possuir dimensão avaliativa. No entanto, não se pode esquecer, de acordo com Faraco (2009), que muitas vezes algumas abordagens tomam a criação ideológica como fora do social e do histórico, como parte de um sistema formal e abstrato. Há de se entender, porém, que os signos só têm significação no interior das relações sociais.

Faraco (2009) explica que, para o Círculo, quando dizemos alguma coisa não nos relacionamos com ela, pois as palavras não tocam as coisas, mas atingem o plano do discurso que as envolve. Esse processo é distorcido ainda mais na interação dialógica, pois há vários

modos de dar conceitos às coisas. Por isso, os signos não apenas refletem, mas refratam o mundo (FARACO, 2009). Em suas palavras,

refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo. (FARACO, 2009, p. 50-51).

O Círculo entende, conforme Faraco (2009), haver várias verdades, que podem ser entendidas como as diferentes maneiras com que os grupos humanos veem o mundo e o apreciam valorativamente. À medida que esses grupos se deparam com os eventos e entes, vão, à sua maneira, atribuindo-lhes valores diversificados, mesmo que contraditórios, gerando, logo, diferentes modos de dar sentido ao mundo. A seguir, acrescento alguns conceitos de Bakhtin que muito contribuirão para a análise dos dados desta tese.

### 2.2.3 Sobre palavra, dialogismo e outros conceitos

Para fundamentar a segunda parte da análise dos dados, tomo como pilares alguns conceitos bakhtinianos com o intuito de mostrar indícios de mudança na visão de língua(gem) da professora sobre o que é ensinar e aprender uma LE e em que medida essa mudança é impactada pela percepção dos alunos. Para tanto, apresento a seguir uma síntese desses conceitos: (i) interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009); (ii) enunciado concreto (BAKHTIN, 2011); (iii) caráter ideológico do signo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), palavra e sujeito (BAKHTIN, 2011); (iv) dialogismo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Início a síntese pelo conceito de interação verbal.

#### 2.2.3.1 Sobre o conceito de interação verbal

O conceito de *interação verbal* nada mais é que “a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127). Nesse sentido, a linguagem é vista não como um sistema de categorias gramaticais do mundo da abstração, mas como uma realidade, um fenômeno social em si. Bakhtin/Volochínov (2009) afirma que é na interação que a linguagem se realiza com o propósito de negociar sentidos e de se lançar como uma ponte ao outro. Desse modo, a linguagem tem por finalidade a negociação de sentidos, e isso se dá entre os indivíduos no ato da interação social.

Faraco (2009) observa que a linguagem, para o Círculo de Bakhtin, é um fenômeno em constante estratificação dada também por meio da valoração social, pois, por muito tempo, a ciência da linguagem verbal preocupava-se com uma estratificação apenas das formas da gramática. O Círculo, assim, apontou para uma estratificação “não propriamente e apenas de formas gramaticais (o signo pode ser materialmente o mesmo), mas para uma estratificação dada por diferentes axiologias, dada pelo processo sócio-histórico de saturar a linguagem de índices sociais de valor” (FARACO, 2009, p. 57) – ou seja, uma estratificação dada por diferentes valores axiológicos. Nesse sentido, a língua é, para o Círculo, como um conjunto de múltiplas vozes sociais, sendo o enunciado o local real em que tais vozes se encontram, resultando em outras vozes sociais.

### 2.2.3.2 Sobre o enunciado concreto

Para compreender o sentido de *enunciado concreto* é preciso lembrar que qualquer “enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 296-297). Dessa maneira, nenhum enunciado desdenha o outro, pois um está ligado ao outro, isto é, os enunciados conhecem-se uns aos outros, por isso, um é a reflexão do outro. Dentro de cada enunciado há um resquício característico de outro que os identifica como pertencentes a uma mesma esfera de negociação de sentidos. Para Bakhtin (2011, p. 301, grifo nosso), o enunciado tem características próprias e uma delas é o seu “*direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*”. Além disso, “à diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário” (BAKHTIN, 2011, p. 301). Faraco (2009) explica que os enunciados concretos não apenas respondem a coisas já ditas, mas instigam outras respostas e, a partir daí, o Círculo de Bakhtin acaba criando a metáfora do diálogo.

Para Faraco (2009), vale a pena entender que a palavra “diálogo” tem, para o Círculo, uma conotação diferente do que é comumente relacionado. Ou seja, o dialogismo relaciona-se não com a simples troca de turnos entre as pessoas em uma conversa, mas com o que ocorre nele. Segundo Faraco (2009, p. 62), “o objeto efetivo do dialogismo é constituído, portanto, pelas relações dialógicas nesse sentido lato”. Assim, o diálogo entre as pessoas também interessa ao Círculo, porém, como mais um dos espaços para o “entrecruzamento das

múltiplas verdades sociais” (p. 62). Por isso o Círculo preocupa-se tanto com o que é inerente à vida cotidiana.

### 2.2.3.3 Sobre o caráter ideológico dos signos e os conceitos de palavra e de sujeito

Um terceiro conceito importante intrinsecamente relacionado aos anteriores e já mencionado é o *caráter ideológico do signo*. Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 33), “[t]udo que é ideológico possui um valor semiótico”. Ou seja, se há signo em algum lugar, há ali o caráter ideológico. Um signo não é apenas uma realidade, ele reflete e refrata outra realidade. Pode-se constatar, portanto, que o fator refração dá, sem dúvida, o caráter ideológico ao signo.

Para Bakhtin (2011), ao dizer uma palavra, por exemplo, o locutor coloca nela seus valores, o que acredita e sente, dando-lhe uma direção a seu modo – ou seja, ele “autora”. O interlocutor, que assume o papel de colaborador responsável, também participa desse processo, confirmando, entendendo ou não a palavra dita pelo locutor. Contudo, é o sujeito que é o agente responsável pela subsistência da palavra, porque coloca nela suas entoações e valores. Segundo Bakhtin (2011, p. 379), “eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra não minha”. Há de se considerar, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2009, p. 98-99), que não escutamos e pronunciamos apenas palavras, mas “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”, ou seja, o que escutamos e pronunciamos são palavras preenchidas de sentidos ideológicos da vivência e que aqui, nesta pesquisa, denomino perguntas e questionamentos.

A palavra já foi tradicionalmente examinada e concebida de várias formas: à luz da gramática; sob o foco da filologia; em uma perspectiva semântica e de seus dois ramos – uma visão sincrônica, como prevê a semasiologia, e diacrônica, à luz da onomasiologia; entre outras (STELLA, 2005). Contudo, desde a formação do Círculo de Bakhtin e da propagação de seus estudos sobre a linguagem, a palavra tem sido tratada de outra forma, isto é, tem sido relacionada à vida, considerada parte essencial na transmutação do mundo pelos enunciados e entoações trocados por locutores e interlocutores.

É em face do outro que o ser humano guia suas falas e ações, “é no plano da alteridade” (FARACO, 2009, p. 22) que nossos enunciados, palavras e atos humanos são ponderados de forma axiológica. Dessa forma, para Bakhtin e seu Círculo, a palavra não apenas designa determinado objeto como algo com existência pronta, mas também expressa

minha atitude de valor diante do outro em relação ao objeto. A palavra ganha movimento por meio da dimensão axiológica que lhe damos nas interações.

As palavras estão intimamente ligadas aos sujeitos que as usam. O que Bakhtin procura destacar “é um aspecto diferenciador que ele vê entre as ciências na relação com o objeto” (FARACO, 2009, p. 43). Para Faraco (2009), Bakhtin quer dizer que nas ciências naturais algo mudo é contemplado, já nas ciências humanas contempla-se o texto, numa relação entre sujeitos. Dessa maneira, se o objeto é sempre o texto de alguém, por trás desse texto há sempre um *sujeito*, não cabendo sua reificação: “atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage” (FARACO, 2009, p. 43).

Vale entender que o sujeito, para Bakhtin, nasce e se constitui de tal caldo heteroglóssico. Essa metáfora é utilizada para demonstrar que o sujeito está imerso em situações sociais nas quais vozes de diferentes modos estão presentes. É nesse processo de construção socioideológica que as diversas vozes vão contribuir para a formação do sujeito, isso porque algumas delas vão funcionar como vozes de autoridade, aquelas em que as palavras têm certa força e resistência a bivocalizações, palavras que se apresentam com força centrípeta; outras vozes funcionarão como vozes persuasivas, aquelas em que as palavras transitam nas fronteiras, palavras com força centrífuga e permeáveis a bivocalizações. Nesse metafórico caldo, assimilando vozes sociais, o sujeito vai se constituindo e formando sua consciência. Um sujeito forma sua consciência quando imerso nesses dois tipos de vozes. Logo, “quanto mais as vozes forem funcionalmente de autoridade para o sujeito, mais monológica (ptolomaica) será sua consciência; quanto mais internamente persuasivas as vozes, mais galileana será sua consciência” (FARACO, 2009, p. 85).

Para o Círculo, um *sujeito* só se constitui se estiver imerso em um grupo social, pois é nas situações sociais de um grupo que os signos são criados, podendo ser refletidos e refratados na interação social. Isto é, quando o sujeito toma o signo (ato singular) e o movimenta na interação (ato social), colocando suas intenções e valores, ele autora. Para o grupo,

o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser). (FARACO, 2009, p. 86-87).

Um sujeito autora quando é capaz de singularizar-se, isto é, de tornar singulares suas palavras na interação. É no embate da sua voz com a voz do outro, assumindo “uma posição

estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 87), que o sujeito pode autorar.

Para o Círculo de Bakhtin, uma palavra já se posiciona diante de um objeto recoberto de certa camada de “aura heteroglóssica” (FARACO, 2009, p. 49). Por isso, os signos sofrem basicamente duas operações: a reflexão e a refração. Com o signo, refletimos e refratamos os fatos da vida, isto é, não só descrevemos o mundo, mas construímos inúmeras interpretações para ele: “Em outros termos, para o Círculo, não é possível significar sem refratar” (FARACO, 2009, p. 51).

A palavra, tomada como produto ideológico presente no discurso das situações sociais, é parte essencial para a movimentação dos conceitos e a existência do signo. Os interlocutores garantem a vivificação da palavra como produto ideológico, pois ao se expressarem por meio dela na situação social, permitem o entendimento dos valores sociais ocorridos na sociedade e acumulados em seu cerne, tornando-a “signo ideológico vivo” (STELLA, 2005, p. 178).

Segundo Stella (2005), nos estudos do Círculo, o conceito de palavra vai se formando paulatinamente. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ela é considerada um signo ideológico, possuindo propriedades como “pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo ato consciente e neutralidade” (STELLA, 2005, p. 179). Em relação à primeira propriedade, a palavra pode circular em qualquer esfera; na segunda propriedade, a palavra é o meio hábil de contato entre a consciência do sujeito, constituída por palavras, e seu mundo externo, também formado por palavras; a terceira propriedade está intimamente relacionada à segunda, pois a palavra atua nos processos internos e externos da consciência em todas as esferas ideológicas; a quarta propriedade deve ser entendida como algo que permite à palavra acumular e receber carga valorativa a toda situação de uso.

Stella (2005, p. 178-179) considera que “palavra” em russo pertence ao gênero gramatical neutro e, de acordo com um dicionário desse idioma, o termo neutro significa “‘meio’, ‘ambiente’, ‘médio’, ‘comum’, ‘no meio de’”. Assim, a palavra é uma entidade que passa do abstrato para o concreto. Ela sofre uma metamorfose ao ser tomada em uso pelo locutor, pois passa de uma entidade para outra, isto é, do formal para o existencial.

Posteriormente, para Stella (2005), a palavra foi mencionada pelo Círculo como “uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória”. Além disso, ela foi considerada um meio comum entre o locutor e o interlocutor, podendo ser introduzida no sujeito pelos gêneros do discurso (STELLA, 2005).

Palavra e sujeito são produtos ideológicos porque formados de signos ideológicos. O sujeito movimenta as palavras e, nesse processo, elas recebem mais uma carga valorativa. O

sujeito bakhtiniano, dessa forma, é um sujeito que tem voz. Seu conhecimento só pode ser dialógico, uma vez que não há como conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz, fora das suas palavras ditas (TEIXEIRA, 2006).

#### 2.2.3.4 Sobre o conceito de dialogismo

Dentre outros conceitos igualmente imbricados na teoria bakhtiniana, levo em conta também o de *dialogismo*. Bakhtin/Volochínov (2009, p. 116, grifo do autor) afirma: “Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social concreto que nos engloba”. Isso implica dizer que o plano social determina quais palavras são utilizadas como produto ideológico da interação entre dois ou mais indivíduos. Por isso, quando compreendemos um enunciado, estamos dando uma resposta a outros enunciados ditos anteriormente, e esse enunciado, ao ser materializado, faz surgir respostas para outros futuros.

Faraco (2009) alerta para o fato de que não se pode tomar o dialogismo em uma visão estreita, como um debate ou polêmica, pois ele deve ser entendido também como uma tensa luta dialógica. As relações dialógicas não podem ser identificadas como de ordem lógica, mas como “relações de sentido de um tipo especial que se estabelece entre enunciados ou mesmo no interior de enunciados” (FARACO, 2009, p. 66).

A seguir, apresento a análise dos dados.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Aprender o português, uff! É... Aprender a falar. Acho que as regras são essenciais. (Iris)

Eu quero estudar português porque eu faço um intercâmbio aqui no Brasil e eu quero ser capaz de conversar com todo o mundo e entender as aulas, bem como escrever relatórios e preencher formulários. (Ana)<sup>16</sup>

Neste capítulo, dividido em duas partes, apresento minha interpretação sobre as concepções de língua(gem) que permeiam as interações dialógicas que ocorrem entre professora-alunos e alunos-alunos em um curso de Português-LE para alunos internacionais em situação de intercâmbio na UFG. Na primeira parte, à luz dos conceitos de competência gramatical de Chomsky e competência comunicativa de Hymes, procuro compreender e analisar (i) as concepções de língua(gem) que fundamentam a abordagem orientadora da professora durante suas aulas para esse grupo de intercambistas, e (ii) as percepções dos alunos sobre o que é aprender e usar uma LE, nesse caso o português. Na segunda parte, com base no conceito de dialogia de Bakhtin, procuro mostrar indícios de mudança na visão de língua(gem) da professora sobre o que é ensinar e aprender uma LE, e em que medida essa mudança é impactada pela percepção dos alunos. Assim, para ilustrar o que está por trás da ação da professora nesta sala de aula, foram feitos recortes de aulas transcritas ou descritas que mostram ou sugerem indícios de como professora e alunos concebem o processo de ensino-aprendizagem.

#### 3.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) QUE INTEGRAM O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS NA SALA DE AULA

A noção de competência gramatical postulada por Chomsky (1959) apoia-se na concepção de que a língua é um sistema de formas organizadas em um número limitado de estruturas linguísticas para codificar sentidos, e, como tal, o ensino de línguas é visto como a apreensão desse sistema. Já a noção de competência comunicativa proposta por Hymes (1986) entende a língua como um construto social e dá ênfase, sobretudo, ao seu uso para a comunicação. Para Hymes, então, a aquisição de uma língua está além da mera aquisição de formas gramaticais organizadas em sentenças aceitáveis do ponto de vista do sistema, pois ele

---

<sup>16</sup> Iris, Ana e todos os outros nomes, bem como as abreviações e siglas de nomes referentes aos alunos participantes desta pesquisa, são fictícios.

considera que adquirir uma língua é também ser capaz de usar adequadamente essas formas e/ou sentenças em contextos comunicativos variados. Nesse sentido, aprender uma língua é aprender a apreender suas formas para usá-las na comunicação com outras pessoas. Ou seja, Hymes não descarta a importância do sistema, destacada por Chomsky, mas reconhece principalmente o aspecto social da língua, considerando que esta não ocorre no vácuo, mas sim em dado contexto de interação social.

É bem verdade que Chomsky (1959), quando postula o conceito de competência gramatical em seus estudos, não trata propriamente do ensino de línguas, tampouco do ensino-aprendizagem de LE. Contudo, esse conceito tem sido tomado emprestado pelos estudiosos e aplicado com frequência nessa área do conhecimento para explicar fatos de linguagem no contexto da sala de aula. Neste estudo, recorro a esse conceito e ao de competência comunicativa para poder compreender o que se adquire quando se adquire uma língua (FREEMAN; FREEMAN, 2001).

Assim, nesta primeira parte da análise dos dados, com base nesses construtos, busco identificar o que está por trás da ação da professora em sala de aula – que concepções de língua(gem) ela demonstra ter quando interage com seus alunos, seleciona e executa atividades da aula, e como seus alunos reagem à sua ação.

Os dados mostram que três concepções permeiam o ideário pedagógico da professora ao longo de seu estágio docência realizado nessa sala de aula. A primeira, *formalista* ou *estruturalista*, considera a língua como um sistema de estruturas linguísticas que se relacionam entre si para produzir significados. Nessa perspectiva, ensinar/aprender uma LE é ensinar/aprender suas formas. A segunda, *interacionista* ou *comunicativista*, vê a língua como um instrumento para a comunicação e expressão do significado. Nesse sentido, ensinar/aprender uma LE é ensinar/aprender a usá-la para a comunicação. E a terceira, *dialógica*, tratada na segunda parte da análise, concebe a língua como o local das interações sociais/interpessoais. Ensinar/aprender uma LE é, portanto, um processo dialógico.

### 3.1.1 Ensinar/aprender uma LE é ensinar/aprender suas formas

Por muitos anos, o ensino de línguas esteve (e de certa forma ainda está) sob a influência da abordagem estruturalista ou formalista. Essa abordagem prima, sobretudo, pelo centralismo na estrutura da língua – *grammar-oriented lesson* – e no professor – *teacher-centered lesson*. A aula é, nesse sentido, focada muito mais no professor do que no aluno. As formas gramaticais são alvos em torno dos quais as atividades se organizam e a professora é

quem as controla, instruindo, guiando, explicando, organizando as atividades. O ensino e a aprendizagem de línguas são vistos como resultado da apreensão dessa gramática e o professor como detentor do saber, o responsável pela aprendizagem dos alunos. Essa abordagem manifesta-se de diversas formas na sala de aula, por meio de métodos, técnicas, procedimentos e atividades.

Os recortes a seguir mostram trechos de uma aula do curso de Português-LE em que grande parte das atividades está sob a influência da visão formalista de ensino. Os longos turnos de fala da professora mostram sua preocupação em dar instruções sobre as atividades programáticas em oposição às falas curtas dos alunos.

### RECORTE 1

A aula teve início com a leitura da ementa e do cronograma do curso. Há apenas uma aluna presente nesse momento. Ela questiona o que é uma ementa. A professora explica e dá prosseguimento à leitura da ementa e do cronograma. A leitura não aparece registrada no recorte, mas seu conteúdo pode ser conferido no Apêndice B. (Notas de campo, 22 nov. 2012).

- (...)
- (1) **PP** Olá, boa tarde! Tudo bem? Qual o seu nome?
- (2) **CARMEN** Carmen.
- (3) **PP** Vamos aguardar um pouquinho até que cheguem outros alunos.
- (4) **CARMEN** Olá! Tá, tudo bem.
- (5) **PP** (A professora aguarda alguns instantes.) Bem, Carmen, acho que nós podemos começar, né? Enquanto os outros alunos não chegam *vamos ler a ementa e o cronograma?*
- (6) **CARMEN** O que é isso?
- (7) **PP** Olha, por meio da ementa e do cronograma, podemos entender o que faremos aqui neste curso e ver o que foi planejado para as aulas. A ementa traz os objetivos do curso e o cronograma traz digamos a programação...## Nos cursos de graduação provavelmente vocês lerão as ementas...
- (8) **CARMEN** Ah, sim, entendo.
- (9) **PP** Certo? Então vamos já fazer essa leitura para que você tenha um norte, depois entrego para os outros alunos.
- (10) **CARMEN** Certinho.  
(...)  
(A leitura continua.)
- (11) **PP** Algum problema até aqui? Não?
- (12) **CARMEN** Eu tenho ainda dúvidas, mas... depois vamos conversando...  
(A professora continua suas explicações, agora sobre o conteúdo das primeiras aulas que têm como ponto de partida a forma do tempo verbal *passado*.)
- (13) **PP** Bem, quero dizer uma coisa. Eh ## Nas nossas primeiras aulas nós vamos estudar brevemente sobre o passado do Brasil, como tudo começou ## Assim, nós podemos ver como tudo aconteceu na época da colonização, falar sobre quem morava aqui antes e depois dessa época e aproveitar para

- aprender como *falar sobre coisas que aconteceram no passado, sobre como falar do que aconteceu conosco ontem, anteontem, semana passada* ##. Trabalhando o tempo passado. Certo? Bom, para hoje eu pensei da gente começar falando de nós mesmos. Trouxe uma música para ouvirmos, mas antes vamos fazer o seguinte ## Eu trouxe uma atividade para trabalhar coisas que aconteceram com você no passado.
- (14) CARMEN Do passado?
- (15) PP É que aí a gente aproveita para conversar um pouco sobre algumas situações que aconteceram antes do dia de hoje, por exemplo. Essa atividade é chamada: uma sentença é falsa, qual? Então para começar, eu gostaria que você escrevesse quatro sentenças de coisas que você fez ontem. ###
- (16) CARMEN Em meu português?
- (17) PP Em português ##
- (18) CARMEN Opa. Tá bom.
- (19) PP Mas uma dessas quatro é falsa.
- (20) CARMEN Tá.
- (21) PP Totalmente falsa. Assim ## Não aconteceu, mas você coloca como se fosse verdadeira.
- (22) CARMEN Coisas que eu fiz ontem?
- (23) PP Ontem, ou anteontem, ou semana passada##
- (24) CARMEN TERÇA passada.
- (25) PP Então você pode começar assim: “semana passada”, ou “anteontem”, ou##  
[o
- (26) CARMEN [o MÊS passado?
- (27) PP Sim, o mês passado. Férias passadas.
- (28) CARMEN Tá legal.  
(...)

Percebe-se que a intenção da atividade (Recortes 1, 2 e 3) é fazer com que os alunos falem sobre coisas que fizeram em um passado recente para que possam usar a estrutura-alvo, principal objetivo da aula. A atividade-alvo mencionada pela professora tem o objetivo de identificar a sentença falsa dentre quatro verdadeiras, todas no passado e sobre acontecimentos da realidade dos alunos – “... aproveitar para aprender como falar sobre coisas que aconteceram no passado, sobre como falar do que aconteceu conosco ontem, anteontem, semana passada...”. Mostra, pois, que há por parte da professora uma preocupação em enfatizar o uso da língua em situações autênticas de comunicação, um dos princípios básicos da abordagem comunicativa destacada por Larsen-Freeman (2000). A professora também espera que seus alunos usem a forma do tempo passado dedutivamente, isto é, sem uma apresentação explícita do ponto gramatical a ser praticado. Contudo, como aponta em suas notas de campo, ela reconhece que contraditoriamente o objetivo da atividade é gramatical – “trabalhar aspectos formais da língua”. Assim escreve em suas notas de campo:

Dou início à aula cumprimentando a única aluna que está presente neste momento. Logo em seguida inicio a leitura da ementa. Justifico essa leitura pela pouca quantidade de alunos e também para ganhar tempo. Explico o que é uma ementa em resposta à pergunta da aluna que teve dúvidas. Depois da leitura do referido documento, explico sobre as atividades propostas para as primeiras aulas do curso. A intenção da atividade é fazer com que os alunos falem sobre coisas que fizeram em um passado recente. Registro minha intenção de falar um pouco o povo brasileiro, de como tudo começou no Brasil na época da colonização. *Minha intenção é a de desenvolver nesses alunos a comunicação*, como sugerem os documentos (ementa e programa de curso). No entanto, contraditoriamente, acabo dizendo que a escolha pelos assuntos relacionados ao período colonial do Brasil, de fato, *leva a um objetivo gramatical, que é trabalhar aspectos formais da língua, ou seja, o passado*. (Notas de campo, 22 nov. 2012).

Nesse sentido, a aula que à primeira vista apresenta indícios de uma abordagem comunicativa acaba enveredando para uma abordagem formalista. O recorrente destaque dado à forma do passado, ainda que sem apresentação explícita das regras gramaticais, e às reiteradas instruções sugere a predominância de uma abordagem formalista. No fundo, a atividade constitui, para a professora, mero pretexto para a prática da estrutura e apreensão das regras gramaticais subjacentes ao seu uso.

Dando continuidade ao seu intento de praticar a forma do passado, a professora reforça seu desejo de que os alunos aprendam a “falar sobre coisas que aconteceram no passado, sobre como falar do que aconteceu conosco ontem, anteontem, semana passada” (turno 13). E, assim, insistentemente continua suas explicações, sempre enfatizando o seu desejo de fazer com que os alunos pratiquem a forma: “É que aí a gente aproveita para conversar um pouco sobre algumas situações que aconteceram antes do dia de hoje [...] Então para começar, eu gostaria que você escrevesse quatro sentenças de coisas que você fez ontem” (turno 15); “ontem, ou anteontem, ou semana passada” (turno 23).

Outro aluno chega à sala de aula (Recorte 2). A professora continua com a intenção de praticar o tempo passado, repete as explicações sobre a atividade e sai da sala por alguns momentos. Sozinhos, Carmen e Antônio trabalham conjuntamente. Carmen explica o que a professora espera que eles façam (turnos 7-21).

## RECORTE 2

O Recorte 2 mostra outro trecho da aula de 22 de novembro de 2012, em que a professora reforça o objetivo da aula e dá instruções sobre a mesma atividade.

	(...)
(1) ANTÔNIO	Olá!
(2) PP	Olá, tudo bem? Bom, Antônio, hoje nós vamos ter uma aula em

- que nós vamos falar *sobre coisas que aconteceram no passado*. (Antônio chega à sala de aula atrasado. Ele está com fones de ouvido, ouvindo música. Eu não percebo e o cumprimento, iniciando a explicação sobre a atividade. Então ele percebe que estou me dirigindo a ele, tira os fones dos ouvidos, se desculpa em inglês e em português e todos riem. Espero que ele se acomode e passo a comentar novamente sobre como a atividade deve ser feita e sobre o que eles estudarão nas primeiras aulas.)
- (3) ANTÔNIO Sorry! Desculpa. (Risos)
- (4) PP ((Risos)) (...) Então, para a aula de hoje, nós vamos (...) Eu pedi para a Carmen escrever quatro sentenças em que você possa falar o que você fez *ontem*, ou *anteontem*, o que você fez *no passado*. (...) Nós vamos estudar sobre o que *aconteceu conosco no passado*, como era o Brasil *antigamente*. Certo?
- (5) ANTÔNIO Ok, quantos sentenças?
- (6) PP Quatro. Se você precisar, eu tenho papel. Bem, eu só vou pegar um pincel e já volto.
- (7) ANTÔNIO/CARMEN [Ok.
- (8) CARMEN É### tem que escribir sentenças sobre algo passado. Em tempo passado.
- (9) ANTÔNIO Ok! É que eu##### achei#####
- (10) CARMEN Tá ligado?
- (11) ANTÔNIO ãh?
- (12) CARMEN E uma delas tem que ser falsa.
- (13) ANTÔNIO Ahã!
- (14) CARMEN Por exemplo, você pode falar: ontem eu tive aula da tarde.
- (15) ANTÔNIO Entendi!
- (16) CARMEN Tem que bolar uma sentença falsa.
- (17) ANTÔNIO Entendi.
- (18) PP Bom, escreveram? (A professora retorna.)
- (19) CARMEN [Sim!
- (20) ANTÔNIO [Não! (A professora espera um tempo.)
- (21) PP Bem, e o Antônio? Acabou? (O aluno Antônio continua escrevendo suas sentenças.)  
(...)

A professora retorna à sala de aula para conferir a atividade, perguntando se os alunos terminaram (turnos 18 e 21). Ela espera que a atividade escolhida propicie momentos em que os alunos façam suas produções escritas sem recorrer às atividades estruturais geralmente apresentadas em livros didáticos. Ela tem a expectativa de que, ao trazer para a sala de aula atividades preparadas e desenvolvidas com base na realidade ou vivência dos alunos, estará oferecendo condições para que os alunos desenvolvam a competência comunicativa e, dessa forma, estará seguindo a orientação do curso, que é a de adotar uma abordagem comunicativa (Apêndice B).

Ao pedir que os alunos escrevam as sentenças antes de realizar a atividade oralmente, a professora acredita estar permitindo que os alunos reflitam e pratiquem também exercícios de produção escrita, não apenas a produção oral. De modo contraditório, ao incentivar a escrita previamente à atividade oral, a professora põe por terra sua intenção de fazer uso da estrutura-alvo em situações autênticas, considerando-se que na vida real ou na comunicação face a face não é dada aos interlocutores a oportunidade de planejar e anotar suas falas de antemão. Parece claro, então, que apesar da intenção de desenvolver a competência comunicativa, o objetivo principal da atividade é mesmo trabalhar as formas do passado nas modalidades escrita e oral. Seguem as anotações da professora sobre essa aula:

Mais uma vez, a atividade que escolhi propiciará momentos em que os alunos possam escrever as sentenças antes de as produzirem oralmente. Nessa atividade, quero que eles falem de si mesmos e de suas experiências comunicativas. Para tanto, forneço o insumo necessário para que percebam a atividade deve ser feita. Com esse exercício, continuo seguindo a proposta exigida pelo curso sobre a abordagem e o objetivo de desenvolver nesses alunos a competência comunicativa. Ao pedir que eles escrevam as sentenças, antes de iniciar a atividade, permito que cada um pense no exercício de produção escrita também, e não apenas no de produção oral ou de recepção (audição). (Notas de campo, 22 nov. 2012).

No Recorte 3, os alunos começam a fazer em grupo a atividade de elaboração de frases no passado, seguindo as orientações da professora, que está sempre reiterando que as sentenças devem descrever um evento ou uma atividade no passado. Ela assume que, ao dar ênfase ao desenvolvimento de atividades gramaticais de forma dedutiva, estará dando oportunidades aos alunos de também desenvolverem a competência comunicativa. Tal percepção da professora não chega a ser um pecado, considerando-se que a competência gramatical é também parte da competência comunicativa (FREEMAN; FREEMAN, 2001). No entanto, o contexto sugerido e que poderia proporcionar a construção de um discurso potencialmente dialógico – “nós vamos estudar sobre o que aconteceu conosco no passado, como era o Brasil antigamente” – é abandonado, já que ela não dá continuidade ao tema proposto, o que resulta numa atividade fragmentada e com frases descontextualizadas.

Ainda no Recorte 3, Antônio interrompe a elaboração de suas sentenças para tirar uma dúvida semântica sobre qual termo usar, “cancelar” (*cancel*) ou “adiar” (*postpone*). A professora parece não dar muita atenção à dúvida do aluno e continua fornecendo instruções sobre como elaborar a atividade (turno 4). Sua preocupação está muito mais na instrução da atividade em si do que em proporcionar *scaffolding* aos alunos para que possam construir suas sentenças colaborativamente. Ela perde aí a oportunidade de promover um momento de

dialogia e de apoio mútuo entre os alunos, já que a atividade era para ser feita em grupo (turnos 4 e 6). De certa forma, ela subestima a capacidade dos alunos de engajar em trocas dialógicas. Com esse exercício, ela parece reforçar sua expectativa de desenvolver a competência comunicativa dos alunos por meio de uma abordagem de ensino comunicativa. O que parece ocorrer, entretanto, é que sua percepção do que venha a ser uma abordagem comunicativa de ensino está sob a influência maior da abordagem formalista, e o que era para ser um acontecimento comunicativo autêntico não acontece de fato porque a interação é minimizada no decorrer da aula, cuja ação maior é assumida pela professora. Há uma dominância dos turnos de fala da professora nos recortes, uma vez que ela toma para si a centralidade da atividade.

### RECORTE 3

O recorte 3 refere-se ainda à aula de 22 de novembro de 2012.

- (...)
- (1) **ANTÔNIO** *I don't know## Cancel ou postpone?*
- (2) **PP** *Depende. Cancelar?*
- (3) **ANTÔNIO** *Oh, I was right! (risos) Com “c”?*
- (4) **PP** *Então vamos começar. Essa atividade é em grupo. Assim, um de vocês deve ler as sentenças e depois então fazemos perguntas para saber qual delas é a falsa. Para descobrir qual delas é a falsa, você vai fazer perguntas, usando Como?, né?, O que?, Qual?, Quem?, Com quem?, Onde? Certo? Você pode ler as suas Carmen ou você Antônio? Tanto faz. Para tentar descobrir qual é a sentença falsa, nós vamos fazer uma investigação.*
- (5) **ANTÔNIO** *Mesmo Wh-questions?*
- (6) **PP** *Sim, porque aqui, nós vamos### Para descobrir qual é a sentença falsa, nós temos que usar alguma palavra que nos ajude a formular a pergunta, como por exemplo: Por que? Como? Por exemplo, você pergunta: Ah, Por que você fez isso? E o outro responde: porque eu quis.*
- (...)

No Recorte 4, feitas as apresentações dos novos alunos, a professora retoma a atividade da aula anterior, novamente com o propósito de praticar o tempo passado. De modo semelhante, ela procura fornecer aos alunos um contexto próximo à realidade deles e um modelo de sentença no passado, exemplificando – “...eu fui ao cinema, eu dancei balé. Ontem eu comi lasanha” – para que eles possam produzir as sentenças corretas que ela espera. Com isso, ela procura seguir princípios básicos da abordagem comunicativa dos quais está ou acredita estar imbuída, como a língua-alvo é um veículo para a comunicação na sala de aula, não apenas um objeto de estudo (LARSEN-FREEMAN, 2000).

**RECORTE 4**

O recorte 4 refere-se à aula de 26 de novembro de 2012. A professora já está na sala com alguns alunos quando novos alunos juntam-se ao grupo pela primeira vez. A professora os recebe. Ela sai por alguns instantes e, em seguida, recomeça as apresentações introdutórias.

- (...) Olá. Só um momento, estou com sede. Vou pegar uma água. Podem se sentar, vão se organizando.
- (1) **PP**
- (2) **COLOMBIANO** Estou com sede. Você quer água ou você bebe água? Qual decir?
- (3) **PP** Você também está com sede? Ah, você pode perguntar os dois, mas o primeiro para esse caso é melhor.
- (4) **COLOMBIANO** Não, estou repetindo.
- (5) **PP** Ah, bom.
- (6) **COLOMBIANO** Você de onde é? (Colombiano pergunta para Ana.)
- (7) **ANA** França. E você?
- (8) **COLOMBIANO** Da Colômbia. Você?
- (9) **ANTÔNIO** Trinidad e Tobago.
- (10) **IRIS** Espanha.
- (11) **ANA** Prazer. O meu nome é Ana.
- (12) **IRIS/ANTÔNIO** Ana?
- (13) **ANA** Sim.
- (14) **COLOMBIANO** O meu nome é Colombiano.
- (15) **ANA** Como?
- (16) **COLOMBIANO** Co-lom-bi-a-no?
- (17) **ANA** Ah, Colombiano.
- (18) **COLOMBIANO** Exatamente.
- (19) **IRIS** Ah, você estava na festa da veterinária? Acho que te vi na Chopada... acho que sim.
- (20) **ANA** Acho que sim.
- (21) **COLOMBIANO** Festa de quê?
- (22) **IRIS** [Da veterinária.
- (23) **ANA** [Da Chopada.
- (24) **COLOMBIANO** O que é isso?
- (25) **IRIS** Foi uma festa na semana passada. No sei, é uma festa da veterinária.
- (26) **PP** Uma Chopada? Nada mau, hein? Quem está faltando, quem ainda não chegou? Acho que a Carmen...
- (27) **IRIS** Carmen? A menina com dreadlocks? Sim?
- (28) **ANA** A Helen também.
- (29) **PP** A Helen eu ainda não conheço... Nem você. Bem, tem uma aluna iniciando a aula hoje, não é? Bem, meu nome é PP. Qual é o seu nome?
- (30) **ANA** Ana.
- (31) **PP** Prazer, Ana. (Os alunos, Colombiano, Iris, Antônio e Carmen compareceram à primeira aula e apenas Antônio e Carmen estavam na segunda. Para essa terceira aula mais duas alunas novatas chegaram.)
- (32) **ANA** Prazer!
- (33) **PP** Você é de onde?
- (34) **ANA** Eu sou francesa.

- (35) PP Vamos começar? Bom, hoje nós vamos rever a aula passada em que iniciamos nossos estudos sobre o passado, não foi, Antônio? (O aluno primeiro demonstra que não se lembra do que a professora está falando e depois, surpreso, parece se lembrar.)
- (36) ANTÔNIO Ah! Sim.
- (37) PP Uh... *Nós estudaremos sobre o passado*, mas ## depois falaremos de coisas no presente. Vamos fazer diferente. Talvez em uma ordem inversa. *Começaremos falando do passado*, certo? Então, nas nossas primeiras aulas falaremos um pouquinho sobre o Brasil colônia. Alguém sabe algo?
- Falaremos sobre quem morava aqui naquela época e aproveitar para *aprender como falar sobre coisas que aconteceram no passado, sobre como falar do que aconteceu conosco ontem, anteontem, semana passada*. Certo? Então na aula passada, nós fizemos uma atividade que eu vou repetir hoje### Essa atividade chama-se: uma sentença é falsa, qual? Então, naquela aula eu pedi para os alunos que estavam aqui para escrever quatro sentenças, falando de algo que havia acontecido no passado ou no dia anterior, mas uma dessas sentenças era falsa. Por exemplo: *eu fui ao cinema, eu dancei balé. Ontem eu comi lasanha. Sábado passado eu tomei sorvete*. Mas uma dessas sentenças é falsa. Depois, para descobrir a falsa tínhamos que usar... a tarefa é que nós usássemos por que? Quando? Onde? Para saber dele da pessoa que fala, qual era a falsa... para descobrir qual era a sentença falsa. Certo? Hoje, nós vamos fazer um pouquinho diferente. Eu quero que vocês escrevam apenas três sentenças e me falem o que vocês fizeram ontem. Podem escrever apenas três sentenças. Ontem foi que dia?  
(...)

No turno 37, ainda no Recorte 4, a professora propõe perguntas que possam ser respondidas na forma passada: Quando? Onde? Com isso, ela espera que os alunos façam uso do passado, falando de suas atividades reais. Contudo, como acontece em outros momentos, a tarefa não se realiza de forma a permitir uma comunicação de fato entre os alunos porque ela é, a todo o momento, entrecortada por instruções da professora e apresentações de alunos, entre outras falas que fogem ao escopo da atividade, como mostra a sequência de turnos no Recorte 5.

## RECORTE 5

Os turnos deste recorte seguem-se aos turnos do recorte anterior e mostram a continuidade da aula em tela. Por isso a sequência da numeração em relação ao Recorte 4.

- (...)
- (10) ANTÔNIO Domingo.
- (11) PP Domingo, dia de descansar, não é? Ou vocês podem escrever sobre o que vocês fizeram anteontem. Que dia foi anteontem?

- (12) IRIS Sábado.
- (13) PP Ou o que vocês fizeram no final de semana. Certo. Eu vou dar um tempo para vocês.  
(...)
- (14) HELEN Olá! Bom dia.
- (15) TODOS Bom dia!
- (16) PP Qual é o seu nome?
- (17) HELEN Helen.
- (18) PP Prazer, Helen! (A aluna chega atrasada para a aula.) Você é de onde?
- (19) HELEN Da França?
- (20) PP Que legal.
- (21) HELEN Sou francesa.
- (22) PP Bem, Ana, você poderia explicar para a Helen o que vamos fazer agora, em português, por favor? Não em francês. (Ana e Helen são francesas.)
- (23) TODOS (Risos)
- (24) ANA Sim. (Risos) Temos que escrever três frases, em...### português, em pretérito. E dos... ### Duas frases verdadeiras sobre o que *you* fiz, ah... *o que you* [fiz?
- (25) PP [Fez.
- (26) ANA Do que *you* fez *ontem* e ante... anteontem. Uma dessas três é falsa. E nós temos que eliminar o que é falsa, utilizando, por exemplo, perguntas com pronomes interrogativos como *que*, *quem*, *qual* etc.
- (27) HELEN Tudo bem. Entendi.
- (28) PP Isso mesmo!  
(...)

Mais uma vez perde-se a oportunidade de promover a interatividade significativa e, assim, de dar oportunidades aos alunos de apreender a forma linguística implicitamente. Para Schmidt (1990), a aquisição da gramática é resultado natural da aquisição da língua e é possível quando os alunos fazem uso da língua em situações contextualizadas e significativas.

Também se observa nos turnos de fala do Recorte 5 que Ana demonstra ter uma competência comunicativa mais apurada que aquela requerida pela atividade proposta, considerando-se que em suas explicações à colega ela demonstra não só fazer uso do passado de forma adequada, como também referir-se com propriedade a termos e tópicos da gramática do português – “Temos que escrever três frases, em português, em *pretérito* [...] nós temos que eliminar o que é falsa, utilizando, por exemplo, perguntas com *pronomes interrogativos* como *que*, *quem*, *qual* etc.” (turnos 24 e 26). Ela também levanta dúvidas sobre a forma correta do verbo fazer – “Duas frases verdadeiras sobre o que *you* fiz, ah... *o que you* fiz?” (turno 24).

Isso mostra que a professora, determinada a seguir o *script* do seu plano de aula que previa ensinar o passado por meio de uma atividade supostamente comunicativa, deixa passar a oportunidade de explorar a competência comunicativa que alguns alunos já detêm, a

exemplo de Ana, para continuar com suas instruções para a realização de uma tarefa que vinha se repetindo em aulas consecutivas.

O Recorte 6, a seguir, mostra outro momento da aula de 22 de novembro de 2012, em que Antônio retoma sua dúvida sobre quando usar “cancelar” (*cancel*) ou “adiar” (*postpone*). A resposta da professora – “cancelando” (turno 2) – desperta outra dúvida no aluno, desta vez em relação à forma, fazendo com que as discussões passem a girar em torno da estrutura. A professora dá outras opções de uso (turnos 12 e 22) – “O professor me ligou, cancelando a aula” e “o professor me ligou para cancelar a aula” –, adicionando explicações gramaticais e usando uma nomenclatura que o aluno não compreende – reduzida de gerúndio, regra de pontuação, uso da preposição “para”. O aluno continua não entendendo sob a justificativa de estar pensando em inglês. A professora solicita a ajuda de outra aluna, mas ainda assim em vão. Em resumo, a forma e o seu ensino prevalecem, o que revela que a cultura de aprender e de ensinar tanto dos alunos quanto da professora ainda é formalista, uma vez que qualquer dúvida que surge na aula a direciona para a forma. Isso leva a crer que a tradição formalista ainda está muito arraigada no nosso fazer pedagógico e é difícil escapar dela na sala de aula.

## RECORTE 6

O recorte 6 refere-se a outro momento da aula de 22 de novembro de 2012.

- (...)
- (1) **ANTÔNIO** Ok! Normalmente eu tenho um aula hoje de manhã, mas minha professor me ligou? Called me. Me ligou, cancelar.
- (2) **PP** Cancelando.
- (3) **ANTÔNIO** Cancelando.
- (4) **PP** Meu professor me ligou###
- (5) **ANTÔNIO** Ok, ah, mas quando falar is liga com mim?
- (6) **PP** Não! Você diz: ele me ligou. O professor me ligou###
- (7) **ANTÔNIO** Você não pode falar liga com mim, isn't it? Called. O professor ligou com mim, não pode?
- (8) **PP** Não. Ele me ligou, cancelando.
- (9) **ANTÔNIO** Por que cancelando?
- (10) **PP** Por que o professor ligou, Antônio?
- (11) **ANTÔNIO** Para cancelar a aula.
- (12) **PP** Então você pode dizer: O professor me ligou, cancelando a aula ou para cancelar a aula. É uma oração reduzida de gerúndio. Então você pode pôr vírgula e pôr cancelando, mas você pode dizer: o meu professor me ligou para cancelar a aula. Ou meu professor me ligou e cancelou a aula.
- (13) **ANTÔNIO** Ah, é?
- (14) **PP/CARMEN** [É!
- (15) **PP** Assim...### você pode explicar, Carmen?
- (16) **CARMEN** É ###o melhor exemplo que ela posso é que: My teacher called me and

- cancelled the class.
- (17) ANTÔNIO *Well, in inglês, I was thinking in English. So, there was ### mi, meu professor me ligou/called me to cancel/cancelar. So infinitive. So, então não entendo porque fala cancelando. He called me cancelling?*
- (18) CARMEN Cancelando a aula. Você entende?
- (19) PP Ou para cancelar a aula.
- (20) CARMEN Ou cancelando.
- (21) ANTÔNIO Isso eu entendi, mas não pode falar, *kind a # ah ##, ah ## called me to cancel the class? But it's not to call me cancelling the class.* Sim, eu não entendo por que cancelando e não por que use cancelar.
- (22) PP Eu vou explicar. Nós temos várias opções. Você pode dizer: o meu professor me ligou e cancelou a aula; ou, ele ligou para cancelar a aula. Nesse caso, você usa a preposição para; ou o que a gente dizia antes: ele me ligou, cancelando a aula. Não é como em inglês.  
(...)

Em síntese, esses recortes das primeiras aulas do curso de Português-LE aqui analisadas sugerem que, embora a intenção inicial da professora não fosse focar a gramática, a atividade privilegiada nesses momentos destaca, sobretudo, os aspectos sistêmicos da língua. Tanto o programa do curso (Apêndice B) quanto o planejamento das aulas apontavam na direção de uma abordagem comunicativista e tinham como objetivo primeiro proporcionar oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa do aluno como um todo em situações diversas. Contudo, quando se observam as aulas analisadas, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem nessa sala de aula era norteado pela abordagem formalista/estruturalista. Tal enfoque poderia ser justificado em parte pelas diretrizes do programa, que incluíam, além do desenvolvimento de habilidades de compreensão e expressão, noções de gramática. Todavia, era de se esperar que o ponto gramatical não se tornasse o foco mais relevante nas aulas.

Tomando-se como referência a pergunta “O que se adquire quando se adquire uma língua?”, que intitula o quarto capítulo do livro *Between worlds*, de Freeman e Freeman (2001), a professora demonstra priorizar o desenvolvimento da competência gramatical, como se a resposta para essa pergunta fosse simplesmente “adquirir uma língua é adquirir competência gramatical nessa língua”, sem levar em conta que, para esses autores, adquirir uma língua vai muito além disso. Em outras palavras, quando Freeman e Freeman (2001) formulam essa pergunta, eles procuram respondê-la mostrando que adquirir competência gramatical é parte do processo de adquirir uma língua, assim como o é adquirir outras competências – comunicativa, estratégica, sociolinguística, pragmática etc., que foram, de certa forma, negligenciadas. Embora tratem dessas competências separadamente em seu texto,

Freeman e Freeman (2001) não as dissociam, e, se assim o fazem, é com intenção puramente didática para discorrer sobre cada uma delas.

Na próxima seção, analiso outra concepção de língua(gem) que permeia o ideário pedagógico da professora nesta sala de aula, aqui denominada comunicativa ou comunicativista.

### 3.1.2 Ensinar/aprender uma LE é ensinar/aprender a usá-la para a comunicação

Ao ampliar a noção chomskyana de competência gramatical de modo a abarcar outras competências que integram (ou passam a integrar) o repertório linguístico do aprendiz de L2/LE, Hymes (1986) traz outra concepção de língua(gem), a comunicativista. Para esse autor, quando se adquire uma língua, adquire-se não só sua gramática, como assevera Chomsky (1959), mas também a capacidade de usá-la apropriadamente na comunicação com outras pessoas em contextos e situações diversos. Em outras palavras, Hymes (1986) acrescenta ao conceito de competência gramatical a noção de uso, o que implica saber o que dizer para quem, quando e em que circunstância. Adquirir uma língua, então, envolve mais do que adquirir sua gramática, requer também assimilar outras competências para usar a língua de modo apropriado em diferentes situações sociais. Essa capacidade de usar a língua na esfera social Hymes (1986) denominou competência comunicativa.

A noção de competência comunicativa destaca a dimensão social da língua, dando lugar ao que é externo a ela, ao passo que a noção de competência gramatical, na percepção de Hymes (1986), deixa de lado o fator social para se ocupar apenas do sistema que é interno à língua. Assim aborda a posição teórica chomskyana quanto aos conceitos de competência e desempenho (HYMES, 1986, p. 272):

É preciso reconhecer a ausência de um lugar para os fatores socioculturais e a ligação entre desempenho e imperfeição para que se revele um fator ideológico dessa posição teórica. Isto é, se me permitem dizer, muito mais um ponto de vista de Jardim do Éden. A vida humana parece dividida entre competência gramatical, um tipo de poder inato ideal, e desempenho, uma exigência que não passa da ingestão de uma maçã, que empurra o falante-ouvinte perfeito para um mundo decaído.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> “It takes the absence of a place for sociocultural factors, and the linking of performance to imperfection, to disclose an ideological aspect to the theoretical standpoint. It is, if I may say so, rather a Garden of Eden view. Human life seems divided between grammatical competence, an ideal innately-derived sort of power, and performance, an exigency rather like the eating of the apple, thrusting the perfect speaker-hearer out into a fallen world.”

Para Hymes, Chomsky somente insinua o uso concreto da língua pelos indivíduos, ou seja, ele deixa de lado o fator social, preocupando-se apenas com o que é inerente e interno à língua. Desse modo, ao dizer que a competência corresponde ao conhecimento da estrutura da língua pelo falante-ouvinte ideal e que o desempenho é o uso dessa estrutura por esse falante em certas situações, Chomsky apenas sugere sujeitos usando a língua em situações concretas, mas não dá lugar para o elemento social. Assim, ele defende que falar em situações concretas de uso é focalizar apenas o estudo da competência linguística, ou seja, nenhuma ênfase é dada à competência para o uso da língua e à interação social (HYMES, 1986).

Quando se busca resposta para a pergunta já referida de Freeman e Freeman (2001, p. 61), pode-se afirmar que “adquirir uma língua envolve mais do que desenvolver uma competência gramatical [...], envolve também desenvolver o conhecimento de como usar a língua apropriadamente em diferentes situações sociais”.

Os recortes a seguir ilustram momentos de interação entre a professora e os alunos e estes entre si, nos quais se buscou identificar indícios da concepção de língua(gem) orientadora das ações nessa sala de aula. Nesta seção, busca-se mostrar que a ação da professora e de seus alunos não é fundada apenas numa visão estruturalista/formalista de língua, incorporando também outras visões, a exemplo da interacionista/comunicativista.

O Recorte 7 mostra um movimento em direção a uma aula mais espontânea no sentido de que os alunos, durante o *feedback*, têm a oportunidade de dar suas contribuições livremente, embora a atividade em si ainda seja controlada e vise à prática da estrutura-alvo, isto é, o tempo passado. Percebe-se pelas correções da professora que ela ainda está preocupada em ensinar a estrutura gramatical em foco, e, pelas respostas dos alunos, que eles seguem o *script* planejado pela professora – usar o tempo passado na elaboração das sentenças e os pronomes interrogativos (onde, quando, por que, com quem etc.) na identificação da resposta falsa. Mesmo assim, durante o *feedback* os alunos vão impulsionando maior interatividade à atividade à medida que vão fazendo perguntas aos colegas e acrescentando seus próprios comentários. Ou seja, eles seguem as orientações da professora para a realização da tarefa mas vão encontrando maneiras de se soltar um pouco mais. Dessa forma, acabam tendo oportunidade de fazer uso da língua de uma forma menos controlada e mais comunicativa.

Percebe-se também que os alunos já têm conhecimento sobre a estrutura de passado em português, pois respondem adequadamente, com raras exceções, mostrando que já são capazes de usar a forma verbal em foco. Isso revela que a atividade poderia ter se desprendido um pouco mais da estrutura linguística para focar a comunicação e a interação. Por outro lado,

os alunos também resgatam a forma a todo o momento em seus turnos, com perguntas do tipo “Onde foi a cachoeira? Onde fica a cachoeira?” (turno 8), “É abaixo desse campus na UFG ou debaixo desse campus na UFG?” (turno 33), “E quem lá você trabalhou? Ou com quem lá você trabalhou?” (turno 35).

## RECORTE 7

O Recorte 7 continua mostrando o *feedback* da mesma atividade, ocorrida em dia posterior (26 nov. 2012). A professora solicita voluntários e Ana se apresenta. Ela diz as suas três sentenças, todas de acordo com o que se esperava da atividade, e em seguida os colegas iniciam suas perguntas com o intuito de descobrir a sentença falsa.

- (...)
- (1) PP Quem quer começar?
- (2) ANA Eu.
- (3) PP Então, você vai ler as suas frases, né? E nós vamos perguntar.
- (4) ANA *No domingo eu voltei de uma cachoeira. Sábado eu dancei salsa. Ontem eu e a Helen trabalhamos num hospital.*
- (5) PP Ótimo. Pessoal, qual é a falsa?
- (6) COLOMBIANO Tem uma falsa?
- (7) ANA Sim.
- (8) COLOMBIANO Onde foi a cachoeira? Onde fica a cachoeira?
- (9) ANA Em Goiás. Na Cidade de Goiás.
- (10) COLOMBIANO Cidade de Goiás?  
(xxx)
- (11) IRIS De que você *gostou* mais?
- (12) ANA Da que? [De cachoeira?
- (13) IRIS [Da Cidade de Goiás?
- (14) ANA Não entendi?
- (15) IRIS Na cidade...### Você *esteve* na Cidade de Goiás também. O que *gostou* mais na Cidade de Goiás.
- (16) ANA É...### As casas. São lindas. As ruas com casas *corridas* ou *coloridas*?
- (17) PP *Coloridas*. Ruas de pedras... as ruas têm calçamento de pedras.
- (18) ANA É isso. Muito difícil andar nessas ruas.
- (19) IRIS É uma cidade colonial, não?
- (20) PP A arquitetura é colonial.
- (21) IRIS Qual é o nome do lugar onde que vocês *foi* a dançar salsa?
- (22) ANA É... ### Foi, é...### Hum...  
(Risos)
- (23) IRIS Isso é mentira!
- (24) ANA Hum, Morro do Macaco Molhado.  
(Risos)
- (25) COLOMBIANO Você gosta da salsa?
- (26) ANA Sim.
- (27) COLOMBIANO *Onde aprendeu você?*
- (28) ANA Como?
- (29) PP *Onde aprendeu você* ou *onde você aprendeu? Onde você aprendeu*

- a dançar salsa?*
- (30) COLOMBIANO Ah, sim. Onde você aprendeu a dançar salsa?
- (31) ANA Lá nesse bar e...### e na chopada do (xxx) da Veterinária. Não muito bom, não são.
- (32) COLOMBIANO Entendo? O hospital, onde fica? O hospital onde vocês estiveram trabalhando. [Esteve?
- (33) ANA [É... fica aqui perto, aqui perto, em Hospital Veterinário. É### *abaixo desse campus* na UFG ou *debaixo desse campus* na UFG?
- (34) PP *Abaixo desse campus* ou *um pouco mais abaixo desse Bloco.*
- (35) COLOMBIANO Hum... Conheço. *E quem lá você trabalhou? Ou com quem lá você trabalhou?*
- (36) PP Com quem você trabalhou lá?
- (37) ANA Com cavalos e bovinos.
- (38) COLOMBIANO Com cavalos e bovinos?
- (39) IRIS E por que trabalha aos domingos no hospital?
- (40) ANA *Porque eu quis? Ou porque eu quero?*
- (41) PP *Porque eu quero?*  
(Risos)
- (42) IRIS E que tinham nos cavalos enfermos?  
(Risos)
- (43) ANA Hum...### Um cavalo com uma fratura da terceira paleta e um outro com cólicas. E várias com feridas.
- (44) IRIS Então, com quantos cavalos *estava* trabalhando?
- (45) ANA Ah, *deixa-te contar* ou *deixa-me contar*?...# Seis cavalos e três bovinos, três caprinos.
- (46) COLOMBIANO Com quantas pessoas você *trabalhou*?
- (47) ANA Ontem com a Helen...###
- (48) IRIS Com quantos cavalos você *trabalhou*, Helen?
- (49) HELEN Ontem...### Ah...### Três.
- (50) IRIS Ela fala seis.
- (51) ANA Helen, eu *falei* seis.
- (52) IRIS *Já está a mentira aí? Ou aí está a mentira já?*
- (53) PP Descobrimos... Não trabalharam ontem no hospital.
- (54) ANA Não trabalhei.  
(xxx)
- (55) PP E a viagem a Goiás?
- (56) IRIS Tem que pagar para entrar nas cachoeiras?
- (57) ANA Não. Então. Tem várias cachoeiras que são bem pequenos, não é como Pirenópolis, mas tem uma que é *mais grande? que é maior?* E temos que pagar R\$5,00, mas lá tem ninguém pra pagar. E...### *Tudo é vazio, vazio?*
- (58) PP *Vazio.* Então vocês não pagaram?
- (59) HELEN (xxx), tem só chuva, galinhas...###
- (60) ANA Não.
- (61) IRIS E é linda a cachoeira, ou não?
- (62) ANA É lindo. Mas é nove metros.
- (63) PP Como chama... Cachoeira das...
- (64) ANA É Cachoeira da *Andarinhas* ou *Andorinhas*?
- (65) PP *Das Andorinhas?*

- (66) ANA Ah, das Andorinhas. Tem mais, mas que são mais longe da cidade.  
 (67) PP E o rio está cheio?  
 (68) HELEN Cheio de lixo!  
 (Risos)  
 (69) PP É que nessa época do ano, os rios estão muito cheios. Já tiveram inundações por lá. Bom, próximo.  
 (...)

De modo semelhante ao recorte anterior, o Recorte 8 mostra momentos mais interativos na medida em que as respostas dadas promovem “uma situação de interação ou transação em que uma das partes tem uma intenção e a outra expande ou reage a essa intenção” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 66).<sup>18</sup> Assim, a abertura para outros questionamentos dos colegas dá mais movimento à aula, que se torna mais interativa. Veja-se, por exemplo, os turnos 5-17 e 21-33, em que os alunos assumem o controle da interação e entabulam uma conversação de forma contextualizada e significativa. Segundo Richards e Rodgers (1986), estas são premissas básicas da abordagem comunicativa, em que aprender uma língua é aprender a se comunicar de modo significativo.

## RECORTE 8

O Recorte 8 dá continuidade ao *feedback* da atividade de elaboração das sentenças e identificação da sentença falsa. A professora passa o turno para a aluna Iris.

- (...)  
 (1) PP Bom, e você Iris? Agora você vai ser investigada.  
 (2) IRIS Ontem, eu *peguei* uma pizza para jantar. *Assisti* a posta del sol na porta da minha rua e *estive costurando* uma blusa para ir na praia.  
 (3) ANA Pode falar de novo a última?  
 (4) IRIS É... *estive costurando* uma blusa... para ir na praia. Mas não *fui* na praia, mas eu costurei a blusa.  
 (5) COLOMBIANO Se diz costurar aqui?  
 (6) PP Sim, costurar. Eu costurei ontem. Você sabe costurar?  
 (7) IRIS Sim.  
 (8) ANA As três *foram* ontem?  
 (9) IRIS Sim.  
 (10) COLOMBIANO Por que você *estive costurando*?  
 (11) IRIS Porque gosto muito de costurar.  
 (12) PP Isso foi ontem, não?  
 (13) IRIS Sim.  
 (14) COLOMBIANO Mas ontem não *tinha* poucas aulas?  
 (15) IRIS Não. Não. Eu não tenho muitas aulas, então eu não tenho muito trabalho que fazer na casa. E tenho dis... Muito tempo?  
 (16) CARMEN Ontem você não *tenia niguna* aula.

<sup>18</sup> “[...] an interaction or transaction of some kind where one party has an intention and the other party expands or reacts to the intention.”

- (17) IRIS Claro, mas que durante a semana... Que durante a semana eu não tenho aula, muitas aulas. Então, não tenho muito trabalho para fazer no fim de semana. Desponho de muito tempo para fazer muitas coisas. E por isso *fiquei* a...###
- (18) PP Mas onde você comprou tecido?
- (19) IRIS Em Campinas.
- (20) PP Lá pertinho de onde você mora, Colombiano. Vocês se viram?
- (21) COLOMBIANO Não vi. Então essa é falsa.
- (22) CARMEN Era uma roupa de que tecido?
- (23) IRIS É... Elástica. Acho que não sei. É vermelha com uns desenhos vermelhos, com transparências.
- (24) ANA Você *cozinhou* a sua pizza?
- (25) IRIS Não. Foi na pizzaria... que está *al frente*... Bom, vocês moram em Itatiaia?
- (26) ANA/HELEN Sim.
- (27) IRIS A sorveteria *a abaixo*. *Abaixo? Al frente?* que tem uma pizzaria.
- (28) HELEN A sim.
- (29) IRIS Ao lado do lugar do açai.
- (30) HELEN Mas a pizzaria está aberta ao domingo à noite?
- (31) TODOS (Risos)
- (32) HELEN Você não sabia?
- (33) IRIS Sim. Mas fique aberta.
- (34) PP Atenção. Você diz “eu fui à padaria, à pizzaria, à faculdade, ao colégio, ao hospital, à praia”. Essa é a mentira, é a falsa?
- (35) IRIS Sim, é a falsa. A da pizza.
- (36) PP Quem descobriu? Foi você, Carmen? Foi você quem descobriu? A falsa?
- (37) COLOMBIANO Não. Foi ela. Foi Helen. (O aluno aponta para Helen.)
- (38) IRIS Tenho uma pergunta. *Posta do sol* é falado ou não?
- (39) PP Como?
- (40) IRIS Sim, *posta do sol, si*, como o entardecer...?
- (41) CARMEN [Pôr do sol.
- (42) PP [Pôr do sol.  
(...)

No Recorte 9, a professora continua dando *feedback* aos alunos. A atividade ainda é a de elaboração de sentenças, sendo uma falsa. A professora controla os turnos, faz correções, ora de forma implícita (turno 3) ora explícita (turno 7). Os alunos, por sua vez, vão interagindo entre si, fazendo perguntas, trazendo novos temas, ganhando mais espaço na interação e, dessa forma, tornando a atividade mais dinâmica, interativa. Antônio, porém, demonstra curiosidade em relação às formas da língua, questionando a professora sobre o que é “certo” ou “errado” – casamende/casamente/casamento (turno 2), *ensiñar* / “ensinar” (turno 6), “essa” / “esta” (turnos 12 e 14), *this church/that church* (turno 14), *envitado* / “convidado” (turnos 26 a 32).

A aula toma outro rumo quando a professora introduz novas expressões – “penetra” e “arroz de festa” (turnos 55 e 57) –, orientando-se para o sentido. Os alunos querem saber o significado e a natureza das expressões, bem como quando e em que situações usá-las – “Ah, isso é uma gíria?” (turno 56), “Se diz penetra?” (turno 60), “Arroz de festa? O que é arroz de festa?” (turno 62), “Tem o *feijão de festas* também?” (turno 65), “*What’s that?*” (turno 67), “Eu digo: você é um penetra, ser uma penetra?” (turno 76), “É um verbo?” (turno 86). A professora vai controlando os turnos, recebendo as contribuições dos alunos e dando as suas. Ela espera dessa forma dar oportunidades para que todos participem e tenham suas dúvidas sanadas, acreditando que assim estarão desenvolvendo não só a competência gramatical, mas também a comunicativa.

O tema casamento, que surgiu a partir das frases elaboradas por Antônio, dá margem para outras discussões, como se pode ver ao longo do Recorte 9. Os alunos vão se situando na interação e se posicionando, ao mesmo tempo tendo oportunidades de apreender novos termos e conceitos relativos a esse campo semântico.

## RECORTE 9

O Recorte 9 mostra outro momento de *feedback* da atividade proposta na aula de 26 de novembro de 2012. Desta vez, a professora nomeia Antônio para dizer as suas frases usando o tempo passado.

- |                 |   |
|-----------------|---|
|                 | (...)   |
| (1) PP          | Bom, Antônio, ...   |
| (2) ANTÔNIO     | Ah. Anteontem eu fui a meu primeira casamende (casamento)? Casamente brasileira (casamento brasileiro)? |
| (3) PP          | Ah, você foi ao seu primeiro casamento? Ah, você foi a um casamento brasileiro pela primeira vez?       |
| (4) ANTÔNIO     | Sim. Ah, no sexta-feira passado, eu ajudou ensiñar aula de inglês.                                      |
| (5) IRIS        | Não entendo. Ajudou o quê?  |
| (6) ANTÔNIO     | Ensiñar?  |
| (7) PP          | [Ensinar.   |
| (8) ANTÔNIO     | [Ensinar, <i>sorry!</i> Ensinar aula de inglês.   |
| (9) IRIS        | Ah!   |
| (10) ANTÔNIO    | Ontem foi a essa igreja primeira vez?   |
| (11) PP         | Sim, foi a essa igreja pela primeira vez?   |
| (12) ANTÔNIO    | Esta?   |
| (13) PP         | Neste casamento?  |
| (14) ANTÔNIO    | No, essa! <i>This church! No, that church!</i>  |
| (15) COLOMBIANO | Ele ontem foi a uma igreja pela primeira vez?   |
| (16) PP         | Na sua vida?  |
| (17) ANTÔNIO    | Não! Nessa.   |
| (18) IRIS       | A essa igreja.  |
| (19) PP         | Bom, ele disse as três (frases).  |

- (20) HELEN Esse casamento foi um casamento dos amigos de você?
- (21) ANTÔNIO Não!
- (22) HELEN Não?
- (23) ANTÔNIO Não, tipo só este igreja. *This, that church?*
- (24) ANA Você...## Por que você foi, foi convidado? Você foi convidado? Por quê?
- (25) PP Você foi convidado? Por que você foi convidado?
- (26) ANTÔNIO *What's that?* Convidado? Por que convidado?
- (27) PP Por que você foi convidado?
- (28) COLOMBIANO *Invite!* (cochichando)
- (29) ANTÔNIO Eu sou ajudante.
- (30) ANA Todas as pessoas de igreja fora, foram, convidadas? Se diz convidadas?
- (31) PP Convidadas?
- (32) ANA Convidadas?
- (33) ANTÔNIO Foram? Foram?
- (34) PP Todos, todos, foram convidados?
- (35) ANTÔNIO Não todos, mas...###
- (36) PP Não todos?
- (37) ANTÔNIO Ahã? Não entendi!
- (38) COLOMBIANO *Invite!* (cochichando)
- (39) ANTÔNIO Sim, eu entendi *invite!* Mas...### The guests?
- (40) PP Todos da igreja foram convidados?
- (41) ANTÔNIO *I guess!*
- (42) PP Ele acha que sim!
- (43) IRIS Quando foi a aula de inglês?
- (44) ANTÔNIO A duas horas.
- (45) PP Às duas horas?
- (46) IRIS Não! Que dia?
- (47) ANTÔNIO Como?
- (48) IRIS Que dia?
- (49) ANTÔNIO Sexta-feira.
- (50) COLOMBIANO Onde você ensinou? Onde?
- (51) ANTÔNIO Perto de Praça da Bíblia! Escola chama (xxx)
- (52) COLOMBIANO A igreja fica longe de onde você mora?
- (53) ANTÔNIO Igreja, não!
- (54) COLOMBIANO Não entendo uma coisa. Você foi *envitado*, por quê? Por que você tem amigos que *envitaram* você para o casamento deles? Ou por que você ficava na igreja e...### Como se diz? Não convidado?
- (55) PP De penetra? Ou foi de penetra?
- (56) COLOMBIANO Ah, isso é uma gíria?
- (57) PP Ou você é um arroz de festa, Antônio?
- (58) COLOMBIANO Isso é uma gíria?
- (59) PP Sim. Penetra é aquele que entra na festa sem ser convidado.
- (60) COLOMBIANO Se diz penetra?
- (61) PP Sim.
- (62) HELEN Arroz de festa? O que é arroz de festa?
- (63) PP Arroz de festa.
- (64) COLOMBIANO É uma gíria?
- (65) HELEN Tem o *feijão de festas* também?  
(risos)

- (66) PP Arroz de festa é um dito popular. Feijão, não! Arroz de festa, hein, Antônio?
- (67) ANTÔNIO *What's that?*
- (68) PP Arroz, *rice?*
- (69) ANTÔNIO Sim, *rice, rice festival? No, party?*
- (70) PP Isso porque você está em todas as festas. Ou porque você quer estar em todas as festas. Não acho que seria o seu caso, Antônio? Aqui temos arroz em todas as festas, não temos?
- (71) ANTÔNIO Sim, normal!
- (72) COLOMBIANO Em todas?
- (73) PP Não! Estou exagerando! Em quase todas. O Antônio, então, pode ser um arroz de festa. Ou será que ele foi ao casamento de penetra?
- (74) COLOMBIANO É a mesma coisa?
- (75) PP O arroz de festa está em todas. O penetra é aquele que não foi convidado.
- (76) ANA Eu digo: você é um penetra, ser uma penetra?
- (77) PP Os dois. Ele está na festa de penetra. Ou, ela é uma penetra. Penetrar quer dizer entrar.
- (78) ANTÔNIO Não entendi penetra.
- (79) PP Penetra é quando você entra numa festa quando não foi convidado.
- (80) ANTÔNIO Não entendi.
- (81) PP *Imagine...### You were not invited to a party but you were there.*
- (82) ANTÔNIO Ah, (risos)
- (83) PP Como você diz isso em inglês?
- (84) ANTÔNIO *Party crasher.*
- (85) PP Bom você pode ser um arroz de festa e um penetra ao mesmo tempo, né?
- (86) ANTÔNIO É um verbo?
- (87) PP Penetra? Não. É um substantivo. O verbo é penetrar que quer dizer entrar... invadir...
- (88) COLOMBIANO Então, responda a minha pergunta...### Quero saber.
- (89) ANTÔNIO Não!!!! *I WAS invited!* Eu foi convidado!  
(...)  
(A aluna Carmen chega atrasada e cumprimenta a todos que a cumprimentam.)
- (90) CARMEN Oi.
- (91) PP Carmen!
- (92) CARMEN Boa tarde.
- (93) TODOS Boa tarde.
- (94) COLOMBIANO Boa noite?  
(Risos)
- (95) COLOMBIANO Tô brincando.
- (96) PP Bem, Carmen, nós estamos fazendo aquela atividade da aula passada, lembra? Temos de escrever três frases, duas verdadeiras e uma falsa, usando o passado. E o
- (97) CARMEN Tá bom.
- (98) PP E o Antônio disse... ## O que ele disse? Quem lembra as frases dele?
- (99) COLOMBIANO Que sexta-feira ele ensinou inglês. Também, que estive numa igreja num casamento de um casal. *Se diz assim? Ele estive?*

- (100) PP *Ele esteve.*
- (101) COLOMBIANO *Estive (apontando para si) é sempre eu!*
- (102) ANA *Sim.*
- (103) PP *Eu estive. Ele esteve. Ele foi a um casamento.*
- (104) COLOMBIANO *Que ele esteve num casamento e que a primeira vez que ele entrou numa igreja foi ontem.*
- (105) PP *Aqui no Brasil.*
- (106) ANTÔNIO *Não. Na igreja.*
- (107) COLOMBIANO *Aqui no Brasil, não. É...### Nessa igreja!*
- (108) PP *Naquela igreja.*
- (109) COLOMBIANO *Exatamente.*
- (110) IRIS *O casamento foi sábado ou no domingo?*
- (111) ANTÔNIO *O que?*
- (112) IRIS *O casamento.*
- (113) ANTÔNIO *Sábado.*
- (114) IRIS *E quando você foi na igreja?*
- (115) ANTÔNIO *Domingo.*
- (116) IRIS *Era a mesma igreja, o casamento e a...###*
- (117) HELEN *A missa?*
- (118) ANTÔNIO *Não entendi. Fala de novo.*
- (119) IRIS *As duas igrejas são diferentes ou [é a mesma?*
- (120) ANTÔNIO *[Diferente.*
- (121) IRIS *Ah.*
- (122) COLOMBIANO *Então.. ## Mas... o casamento era de o pessoas que você conhece ou de pessoas que você não conhece?*
- (123) ANTÔNIO *Não conhece. Ah... ### Como se diz *invited*?*
- (124) COLOMBIANO *Convidado.*
- (125) ANTÔNIO *Eu fui convidada...### Eu fui convidado par Pastor?*
- (126) PP *Pelo pastor? Ah, você foi convidado pelo pastor?*
- (127) ANTÔNIO *Porque eu não sei, não conhece... ### Conhecia o novo... (noivo)*
- (128) COLOMBIANO *Não conhecia o novo (noivo)? Que isso?*
- (129) PP *Não conhecia... o noivo?*
- (130) ANTÔNIO *O NOIVO ### noiva? Non, noivo?*
- (131) COLOMBIANO *Os noivos?*
- (132) ANTÔNIO *Os noivos.*
- (133) COLOMBIANO *Ah... se você foi *invitado* por um pastor é porque você sempre, sempre vai lá nessa igreja. Então, se você falou que ontem você foi a uma outra igreja porque são diferentes igrejas...### Então...*
- (134) CARMEN *Como que você conheceu ao pastor?*
- (135) ANTÔNIO **What do you mean?**
- (136) PP *Quando, né?*
- (137) IRIS *Quando? Como?*
- (138) PP *Os dois. Quando você conheceu o pastor?*
- (139) ANTÔNIO *Ah...### Semana passado. *Oh, no! Sorry! Dos semanas passadas.**
- (140) PP **Duas semanas atrás?**  
(...)
- (141) CARMEN *Gostei da atividade, bem boa.*
- (142) ANTÔNIO **Me too!**

No Recorte 10, a professora retoma o tema casamento nos turnos 1, 16, 18 e 20 com o intuito de introduzir uma questão cultural, isto é, o casamento brasileiro. Contudo, os alunos parecem não compreender a intenção da professora e, na tentativa de descobrir qual é a resposta falsa, acabam subvertendo a ordem da atividade, imprimindo a ela maior interatividade. Eles vão fazendo perguntas aos colegas, digressões e comentários sobre a sentença elaborada por Antônio – “Anteontem eu fui a meu primeira casamende”.

Embora a atividade tenha o propósito evidente de praticar o passado, criou um clima descontraído (os alunos riem e mostram-se envolvidos) e potencialmente propício para o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, pode-se considerar esse movimento em direção a uma atividade mais dinâmica e autônoma (na medida em que os alunos fazem digressões e dão suas contribuições livremente) como indício de uma abordagem comunicativa. As explicações gramaticais nesses momentos já não são o foco primeiro, mas aparecem à medida que os alunos vão solicitando a explicitação da forma.

## RECORTE 10

O Recorte 10 dá continuidade às discussões iniciadas no recorte anterior sobre o tema casamento. De forma semelhante, mostra como os alunos vão se engajando na interação em torno desse tema.

- |                        |  |
|------------------------|--|
|                        | (...)  |
| <b>(1) PP</b>          | Bom, voltando. Vamos lá, Antônio. Eu quero saber uma coisa. Alguém mais já esteve em algum casamento aqui?   |
| <b>(2) CARMEN/ANA</b>  | Não!   |
| <b>(3) HELEN</b>       | Aqui, não!   |
| <b>(4) PP</b>          | Não?   |
| <b>(5) COLOMBIANO</b>  | Eu fui invitado, mas não posso...### ou não pude?  |
| <b>(6) PP</b>          | Não pude!  |
| <b>(7) COLOMBIANO</b>  | Não pude ir.   |
| <b>(8) PP</b>          | Não pode?  |
| <b>(9) COLOMBIANO</b>  | Não, porque eu tinha que fazer muitas coisas aquele dia. Foi muito rápido. Se fosse vários dias de antecipação, tudo bem, mas...### Aqui se diz antecipação. Antecipação, ou dias antes? |
| <b>(10) PP</b>         | Como assim?  |
| <b>(11) COLOMBIANO</b> | Eu disse que se as pessoas me viram e me invitaram vários dias antes do matrimônio. Acho que talvez se (xxx) ir. Aqui você diz a palavra antecipação? Não conhece?                       |
| <b>(12) PP</b>         | Sim, claro.  |
| <b>(13) COLOMBIANO</b> | Eu digo se eles me viram e me convidaram antecipação?  |
| <b>(14) PP</b>         | Nesse caso você utiliza antecipadamente. Se eles tivessem me visto e me convidado antecipadamente.   |
| <b>(15) COLOMBIANO</b> | Ah, entendi.   |
| <b>(16) PP</b>         | Antônio, o que você achou do casamento brasileiro, dessa   |

- igreja?  
Fala de novo.  
O que você achou desse casamento?  
Hã?  
Você viu alguma coisa diferente dos casamentos lá de  
Trindade e Tobago?  
Ah...### Este... noivo é militar. Ele é militar. E... Amigos  
dele com... *SWORD*?  
Espada.  
Espada. Cerimônia de espada. Entrar e *exit*?  
Na entrada e na...  
[E na saída.  
E o sonho? Talvez ele sonhou?  
Ele conhecia você antes do sonho?  
Mas eu gostaria de saber da pergunta dela também. Você,  
como conheceu ele, por um sonho, talvez? Sonhou talvez.  
Olha, “Eu sonho com um rapaz *hoy*. Eu sonhei com um  
rapaz”...? Se diz assim?  
(risos)  
Vou buscar ele. Ou você é do meu sono (sonho), tem que  
ir a igreja, no casamento, entendeu? Não tem sentido. (O  
aluno parece ironizar o colega.)  
Haha!!  
Você conhecia o pastor antes do sonho?  
O que?  
Você conhecia ele?  
Não.  
Quando você conheceu ele?  
Porque meu coliga *from school*!  
Ah, porque ele... ele estuda...  
Música!  
Ah... então você conheceu ele... na sua faculdade?  
Ahã!  
De música?  
Sim.  
Ah... Então ele passou numa igreja e convidou a você para ir  
a um casamento?  
Convidou?  
Convidou você para um casamento? Não é assim,  
professora?  
Sim, acho que sim. O seu amigo da faculdade te convidou  
para esse casamento?  
Não. O pastor dele.  
O pastor do seu amigo?  
Sim.  
O pastor da igreja do seu amigo te convidou para o  
casamento de um outro amigo do seu amigo?  
(risos)  
Eu acho que isso não é verdade.  
Acho isso também.
- (17) ANTÔNIO  
(18) PP  
(19) ANTÔNIO  
(20) PP  
(21) ANTÔNIO  
(22) PP  
(23) ANTÔNIO  
(24) PP  
(25) HELEN/ANA/CARMEN  
(26) COLOMBIANO  
(27) CARMEN  
(28) COLOMBIANO  
(29) TODOS  
(30) COLOMBIANO  
(31) ANTÔNIO  
(32) ANA  
(33) ANTÔNIO  
(34) ANA  
(35) ANTÔNIO  
(36) COLOMBIANO  
(37) ANTÔNIO  
(38) COLOMBIANO  
(39) ANTÔNIO  
(40) COLOMBIANO  
(41) ANTÔNIO  
(42) COLOMBIANO  
(43) ANTÔNIO  
(44) COLOMBIANO  
(45) PP  
(46) COLOMBIANO  
(47) PP  
(48) ANTÔNIO  
(49) IRIS  
(50) ANTÔNIO  
(51) HELEN  
(52) TODOS  
(53) CARMEN  
(54) ANA

- (55) COLOMBIANO Então a mentira é *issa*? *Essa*?
- (56) PP É a falsa?
- (57) COLOMBIANO Se diz “mentira”? (para a professora)
- (58) PP Sim. Essa é a frase falsa? É mentira? Tanto faz.
- (59) COLOMBIANO A frase falsa era essa? (O aluno pergunta para Antônio.)
- (60) ANTÔNIO A primeira sentença? A primeira sentença? Exatamente não.
- (61) CARMEN [É verdade.
- (62) ANTÔNIO [Verdade.
- (63) IRIS Eu acho que a última, a última é a falsa?
- (64) ANTÔNIO A igreja primeira vez?
- (65) IRIS (xxx) igrejas depois do casamento?
- (66) ANTÔNIO Não é verdade. A falsa é de sexta-feira.
- (67) COLOMBIANO Foi a falsa?
- (68) ANTÔNIO Sexta-feira.
- (69) IRIS A da aula de inglês?
- (70) COLOMBIANO É a falsa?
- (71) ANTÔNIO Sim. Eu ensinar ao sábado. (Risos e gargalhadas)
- (72) PP Repete, por favor... eu...
- (73) ANTÔNIO Eu... eu ensinei.
- (74) PP Isso. Ninguém acertou.
- (75) ANTÔNIO Eu ensinei ao sábado não sexta-feira. (Risos)  
(...)

Observa-se ainda nos recortes 9 e 10 que há momentos de negociação de sentido (SCHMIDT, 1990) na interação entre professora e alunos e entre alunos e alunos, ainda que a professora esteja na posição de interlocutora privilegiada. Aparentemente os alunos compreendem e se fazem compreender, retomando questões que não ficaram claras, negociando sentidos, assumindo turnos e guiando os rumos da conversação. A atitude receptiva da professora contribui para esse clima na medida em que ela não cerceia a fala dos alunos, diminuindo seus próprios turnos de fala e permitindo que os alunos deem suas contribuições espontaneamente. Dessa forma, promove um *feedback* menos controlado e mais voltado para a negociação de sentidos.

Esses recortes (7-10) sugerem que a concepção da professora sobre o que significa ensinar e aprender uma LE oscila entre uma visão formalista e outra comunicativista. Ela planeja atividades mais livres para dar oportunidades aos alunos de interagir entre si, sobretudo no *feedback* da atividade, quando eles precisam fazer perguntas para descobrir qual é a sentença falsa, mas não perde a oportunidade de retomar a forma, sempre corrigindo a produção dos alunos e explicando fatos de língua que eles não compreendem. Nesse sentido, parece haver uma dissociação entre competência gramatical e competência comunicativa, como se elas não fossem parte de um mesmo processo. É bem verdade que os alunos também

demonstram uma visão formalista de ensino-aprendizagem, pois estão a todo o momento preocupados com a forma de suas produções; ilustram isso os questionamentos sobre aspectos os mais variados, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da língua portuguesa. Ao mesmo tempo, demonstram interesse em negociar sentidos sobre como usar esta ou aquela palavra, expressão ou forma linguística.

A seguir, apresento minha interpretação sobre como os participantes deste estudo percebem o que é aprender e usar uma LE.

### 3.1.3 Percepções dos alunos sobre o que é aprender e usar uma LE

As falas de Iris e Ana que abrem este capítulo mostram o quanto está arraigado em nosso pensamento a ideia de que aprender uma língua é aprender e apreender suas normas e aspectos sistêmicos. Para Iris, apreender regras gramaticais é uma condição essencial para se falar uma língua; para Ana, ser capaz de conversar, entender as aulas, escrever relatórios e preencher formulários é a razão para se estudar português. De certa forma, elas estão certas, pois aprender uma língua, sobretudo em contexto formal, pressupõe, sim, aprender um conjunto de formas fonológicas, morfológicas, sintáticas, bem como a semântica da língua. Contudo, o problema é quando se toma a gramática como pauta principal da aprendizagem, como se o desenvolvimento da competência gramatical fosse dissociado dos aspectos socioculturais, políticos, ideológicos e identitários que permeiam a língua e seu uso em dado contexto. É nesse sentido que Hymes (1986, p. 277-278) pontua que o aprendiz “adquire não apenas o conhecimento de sentenças gramaticais, mas também de sentenças apropriadas [...] de quando falar e quando não falar, sobre o quê falar e para quem, quando, onde, e de que modo”.

As notas de campo da professora mostram seu desconforto em relação aos frequentes questionamentos dos alunos acerca das formas da língua durante as aulas. Ao seguir a abordagem comunicativa prevista no programa do curso e com base na sua experiência de professora de inglês como LE, a professora procurava levar para a sala de aula atividades focadas no uso da língua, muitas vezes sem se dar conta de que a forma ou a gramática solapava seu intento. Assim ela se expressa:

As perguntas de meus alunos sobre formas da língua causam-me estranhamento. Eles estão sempre atentos quanto aos usos “corretos” de palavras e expressões próprias do português. Querem sempre saber como se diz isso ou aquilo corretamente como prescreve a gramática da língua

portuguesa. Perguntam sobre a pronúncia correta para se dizer tal palavra aqui em Goiás, no norte ou no sul; também querem saber se tal palavra é gíria ou não, se a ordem das palavras está correta e assim por diante. Questiono-me o que é língua(gem) para eles. Acredito, a princípio, que quando os alunos querem saber qual é a forma correta para se dizer isso ou aquilo, eles estão interessados em conhecer as regras de funcionamento da língua, indicando talvez aí uma cultura tradicional de aprender línguas, isto é, uma cultura que valoriza o conhecimento sobre a língua em detrimento do conhecimento e do uso da língua. Vejo na minha sala de aula que os alunos querem aprender o português aprendendo as regras de sua gramática. Isso me incomoda sobremaneira porque por mais que eu tente levar atividades voltadas para a comunicação, como prescrevem as orientações estabelecidas no programa do curso, os alunos acabam focando mais na forma do que no uso, com questionamentos os mais variados. Acho que vou ter que investigar esses questionamentos, já que se apresentam para mim como um problema de pesquisa. (Notas de campo, 26 nov. 2012).

Assim como Iris e Ana, Carmen também entende que aprender uma língua é aprender suas formas. Quando perguntada sobre a importância do curso de Português-LE, a aluna expõe uma concepção formalista de língua(gem) e de aprender/ensinar em que o estudo da gramática é visto como fonte maior de conhecimento, como o modelo a ser seguido em oposição ao conhecimento adquirido nas ruas, contaminado pelas gírias, pela variedade de sotaques e pelas formas populares da língua. Assim diz ela:

Não é por nada não, assim # porque as aulas do português para mim... É # foram práticas no sentido de aprender, melhorar a língua, né? *De adquirir mais a parte da gramática. Que na rua é igual, mas mais difícil, porque tem muita gíria, então # aí, às vezes não # nem anima a gente* porque o mesmo povo das ruas não falar direitinho, né? Mas é verdade, porque o vocabulário... eu... *a maioria do vocabulário que eu emprego no português, eu aprendi na rua.* (Respostas às perguntas dos questionários).

De modo semelhante, Ana tem a expectativa de “melhorar” seu português, aprender as regras e ficar mais tempo para aproveitar a oportunidade desse contato com a língua *in loco*.

Eu quero estudar português porque eu faço um intercâmbio aqui no Brasil e eu quero ser capaz de conversar com todo o mundo e entender as aulas, bem como escrever relatórios e preencher formulários. [...] *As regras são necessárias.* Eu não sabia quase nada sobre o Brasil, só preconceitos, tipo Rio de Janeiro com o Carnaval, as praias, o Pão de Açúcar, Floresta Amazônica e a deflorestação. [...] Lendo um pouco de artigos em português antes de chegar no Brasil, *eu achava fácil de entender mas quando eu cheguei eu fui muito surpreendida pelo sotaque...* que eu acho lindo, e necessitei de uma semana para me acostumar. *Eu não falava português antes de chegar no Brasil.* [...] *Agora que eu falo um pouco, eu queria ficar mais*

*tempo para melhorar e aproveitar dessa facilidade.* (Respostas às perguntas dos questionários).

Colombiano também quer “aprender e melhorar a língua”, conforme suas palavras adiante, porém parece concebê-la mais como um instrumento de comunicação entre as pessoas do que um sistema de regras gramaticais. Observando seus turnos de fala no Recorte 7, percebe-se que é ele quem imprime maior dinamismo à conversação naquele episódio.

De jeito geral é fácil aprender um idioma... mas tenho alguns problemas com as “falsas amigas”, que também se usam no espanhol... e com a acentuação. [...] Quero *aprender e melhorar a língua. Língua é a forma de comunicação das pessoas* [...]. (Respostas às perguntas dos questionários)

A fala de Alan mostra que ele entende a língua como um instrumento para a comunicação e interação com as pessoas. Em outras palavras, ele percebe que a língua tem uma função – a usamos para nos referirmos às coisas ao nosso redor (função referencial), bem como para obter e fazer coisas (função instrumental) (HALLIDAY, 1976).

Quando eu cheguei # eu... ((risos)) eu não posso # falar em português. Então, eu estava preocupado # como eu posso comer ((gestos)), como eu faço isso, como eu posso ((gesto)) pegar ônibus... como eu posso fazer coisas# ((risos)). (Respostas às perguntas dos questionários)

Adquirir essas e outras funções é também parte do processo de adquirir uma língua, como afirmam Freeman e Freeman (2001). Para esses autores, uma das respostas à questão “O que adquirimos quando adquirimos uma língua?” é que desenvolvemos língua(guem) porque precisamos fazer coisas com ela. Citando Smith (1983), os referidos autores destacam que

a língua serve a três funções básicas: a referencial, que o falante usa para obter e dar informações básicas; a expressiva, que os falantes usam para mostrar suas atitudes em relação ao que eles estão dizendo; e a integrativa, que os falantes usam para marcar suas identidades sociais. (FREEMAN; FREEMAN, 2001, p. 57).

Essas três funções requerem a aquisição tanto da competência gramatical quanto da comunicativa, conforme asseveram Freeman e Freeman (2001).

Os recortes de fala dos participantes deste estudo, destacados anteriormente, mostram que nossas concepções ou crenças sobre o que é língua(gem), sobre como as pessoas

aprendem e sobre como deveríamos ensinar impactam nossas expectativas e ações em sala de aula. Assim, quando professora e alunos dão prioridade ou reclamam para si o conhecimento da gramática, mostram uma percepção do que é adquirir uma LE. Nesse sentido, ter competência gramatical envolve saber como colocar as palavras na sequência correta, quais devem ser selecionadas e como elas se organizam nas sentenças. Quando Colombiano tem dúvidas no que tange a dizer “E quem lá você trabalhou?” ou “Com quem lá você trabalhou?”, ele está na verdade interessado em acessar uma competência que julga ainda não ter adquirido, a competência gramatical. Mas Colombiano sabe que os falantes competentes de uma língua são capazes de construir diferentes tipos de sentenças para expressar sentidos. Ele também sabe que aprender uma língua requer a aquisição da competência comunicativa, ou seja, saber dizer a coisa certa em determinada situação social. Ou, em suas palavras: “Quero aprender e melhorar a língua. Língua é a forma de comunicação das pessoas”.

Da mesma maneira, quando Carmen compara o que aprendeu em sala de aula e adquiriu na rua, ela demonstra compreender que adquirir uma LE passa tanto pelo conhecimento formal (forma) quanto pelo informal (uso), isto é, pela socialização na língua. Por isso ela deseja “adquirir mais a parte da gramática” em sala de aula e o “vocabulário” na rua.

A professora, por sua vez, também é impactada pelas concepções de seus alunos e pelas suas próprias sobre o que é língua(gem) e sobre o que é ensinar e aprender uma LE, o que acaba gerando tensões muitas vezes opostas na sala de aula. Suas intenções, objetivos e o material que ela leva para a sala de aula apontam uma visão de língua e de ensino comunicativos, mas a forma como ela implementa suas ações em sala de aula muitas vezes deixa transparecer uma visão estruturalista/tradicionalista de língua, conforme procuro mostrar ao longo desta primeira parte da análise.

Essa distância entre querer fazer e fazer muitas vezes decorre da complexidade tanto do processo de aquisição de uma língua quanto do de seu ensino. Nas palavras de Freeman e Freeman (2001, p. 59),

adquirir uma língua é algo complexo. É preciso saber as palavras e como colocá-las juntas. Do contrário, não podemos dar ou receber informações básicas. Mas também é preciso ter consciência de que determinadas palavras que escolhemos e o modo como as combinamos e as expressamos mostram como nos sentimos em relação ao que estamos dizendo e como nos sentimos em relação às pessoas com as quais estamos comunicando.

Além disso, nem sempre é fácil determinar a orientação do professor simplesmente pela observação de suas ações na sala de aula em dado momento ou evento, pois o que está por trás dessas ações reflete não só suas concepções teóricas e filosóficas, mas também suas teorias adquiridas na práxis da vivência cotidiana. Para Almeida Filho (1998), a abordagem de ensinar do professor requer o desenvolvimento de várias competências, a saber: implícita, teórica, metacompetência, aplicada e linguístico-comunicativa. Além disso, pressupõe o compartilhamento de valores ou crenças oriundos da visão de mundo do professor, dos alunos, da instituição, de outros professores e até mesmo do material didático adotado. Composto ainda essa abordagem de ensinar do professor estão fatores que dizem respeito às competências do aluno – cognitiva, linguística, comunicativa, sociocultural, estratégica etc., além das questões afetivas e subjetivas. Concordando com Mello (2005, p. 35, grifo da autora), acredito que

[t]ambém não se pode tipificar a abordagem de ensinar de um profissional com base em uma única amostra de sua prática. Muitos professores comunicativistas incorporam, em alguns momentos, práticas gramaticalistas sem, no entanto, deixarem de proporcionar condições comunicativas de aprendizagem. Talvez, o horizonte do profissional consciente deva estar no seu *senso de plausibilidade*, conforme sugere Prabhu (1990).

Por fim, devo ressaltar que não se pretendeu estabelecer aqui uma relação de causa e efeito (professora/aluno falou x, detém uma concepção de língua(gem) y) entre a voz dos participantes e suas concepções de língua(gem) ou ações que demonstram ter. Longe disso, procurou-se apenas reunir indícios que pudessem ilustrar as tensões que perpassam a sala de aula de LE, sem querer tipificá-las, apontar caminhos ou emitir juízos de valor para uma questão tão complexa como a aquisição de línguas e o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Na seção seguinte, passo à segunda parte da análise fundamentada no princípio dialógico de Bakhtin.

### 3.2 INDÍCIOS DE MUDANÇA NAS CONCEPÇÕES DE ENSINAR E DE APRENDER DA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS: UM NOVO OLHAR

Nesta parte da análise, procuro reunir indícios de mudança nas concepções de língua(gem) da professora e de seus alunos sobre o que é aprender e ensinar uma LE dentro e

fora da sala de aula. Para isso, recorro às frequentes indagações dos alunos sobre forma e uso do português durante o curso sob minha responsabilidade (estágio docência).

A despeito de minha atitude insistente em incentivar os alunos a utilizar a língua portuguesa de modo significativo, tendo em mente aqui o conceito de competência comunicativa de Hymes em que está implícito saber o que falar, para quem, quando, onde e de que modo (HYMES, 1986), os alunos ainda assim mostravam uma preocupação exagerada com a acuidade das formas da língua. Essa preocupação, traduzida em perguntas do tipo “Como se diz isso ou aquilo?”, “Tal palavra se escreve com x ou y?”, “Como se usa tal expressão?”, incomodava-me sobremaneira. Na minha percepção àquela época, minha ação pedagógica era orientada unicamente por uma visão comunicativa de ensino, já que eu também percebia língua como um instrumento de e para a comunicação. Essa percepção também se traduzia na forma como eu planejava as aulas, seguia o programa do curso e selecionava os tipos de atividades que levava para a sala de aula.

Hoje percebo que, na verdade, a visão comunicativista que eu acreditava ter mesclava-se a uma visão formalista de língua, impactada, sobretudo, pelas constantes perguntas dos alunos sobre formas da língua. Tais perguntas interrompiam a todo momento as atividades comunicativas que eu tentava implementar nas minhas aulas e acabavam direcionando minhas respostas para explicações gramaticais e conteudísticas. Essa situação causava-me estranhamento e incomodava-me sobremaneira, conforme registrei nas notas de campo de 26 de novembro de 2012, anteriormente mencionadas.

Hoje fui surpreendida por outra constatação de que os alunos dão prioridade às questões de forma. Uma aluna trouxe uma questão relativa à sua vivência fora da sala de aula, em que pergunta sobre a forma “a gente” (*a gente é o quê?*). Observei em minha resposta a mesma atitude “gramatical” de minha parte com longas explicações, ou seja, me vi traída pela minha própria prática “não comunicativa”.

Agora, refletindo sobre essa questão, percebo que meu incômodo decorria do fato de que tanto eu (na qualidade de professora) quanto meus alunos percebíamos a língua de forma dicotômica, assim como o seu ensino – forma *x* uso –, quando, na verdade, competência linguística e competência comunicativa são indissociáveis.

A seguir, analiso algumas dessas situações em que alunos e professora entabulam discussões sobre questões de forma e uso da língua portuguesa durante as aulas. O Recorte 11 mostra o momento em que Carmen questiona o que é “a gente”.

**RECORTE 11**

Nesse dia, a professora entra na sala, diz “boa tarde” e inicia a aula. Informa que para aquele dia será feita uma revisão dos tempos presente e passado, porque na semana seguinte irão estudar o tempo pretérito imperfeito. Entrega uma folha que contém a conjugação de alguns verbos no tempo presente e outra que contém a conjugação de alguns verbos no tempo passado. Os alunos estão sentados em círculo e a professora à frente deles. Assim, para revisar o tempo presente e como primeiro exercício, a professora pede a eles que falem da rotina de cada um, do que fazem pela manhã e à tarde, por exemplo. Cada aluno fala sobre sua rotina e a aula prossegue. No segundo momento, para revisar o tempo passado, ela pede que falem sobre o que fizeram no último final de semana. Para auxiliá-los na atividade com o tempo presente, primeiro explica a conjugação de alguns verbos importantes como “acordar”, “comer”, “tomar”, “almoçar” etc., bem como oferece algumas expressões, como “pela manhã” e “à tarde”, e alguns advérbios de frequência, como “sempre”, “nunca” etc. Em relação à revisão do tempo passado, apresenta a conjugação dos verbos e fala de algumas expressões que podem ser usadas, como “ontem”, “anteontem”, “semana passada” etc.

- (1) **PP** Oi, Carmen ##### Estamos revisando aqui alguns tempos: acabamos de revisar o presente...###. Estamos revisando o passado, porque nas próximas aulas nós vamos falar mais do pretérito imperfeito. Tudo bem?
- (2) **CARMEN** Tudo bem.
- (3) **PP** Então você diz: “eu estive, ele esteve, nós estivemos”###.
- (4) **CARMEN** E... ### Você pode dizer: “a gente...”? ### Não é? “Nós estivemos” é mais formal, e... “a gente” é o que?
- (5) **PP** Sim, podemos dizer mais informal. “A gente”, Carmen, é uma... ## Digamos... uma locução pronominal formada pelo artigo definido feminino “a” e pelo substantivo “gente”, que, pela gramática, está se referindo a um conjunto de pessoas, à população... A expressão “a gente” é ### é igual em termos semânticos ao pronome “nós” e ### E equivale ao pronome pessoal reto “ela”. Essa expressão deve ser conjugada na terceira pessoa do singular... ### É uma expressão que... ## deverá ser utilizada apenas numa linguagem informal.
- (6) **ALUNOS** [Sim, é mais informal.
- (7) **PP** É, tá certo. Informal! Com o verbo estar, no passado, nós dizemos então? ## Você diz: “a gente...###”
- (8) **COLOMBIANO** [Estivemos?
- (9) **IRIS/PP** [Esteve.
- (10) **COLOMBIANO** Ah, é! “A gente esteve”?

O Recorte 11 inicia com a chegada de Carmen, após todos já terem revisado o tempo presente: “Oi, Carmen ##### Estamos revisando aqui alguns tempos: acabamos de revisar o presente...###. Estamos revisando o passado, porque nas próximas aulas, nós vamos falar mais do pretérito imperfeito. Tudo bem?” (turno 1). Essa atividade, como se pode notar, é estrategicamente utilizada no ensino-aprendizagem do português como LE. Ao falar sobre a rotina e sobre o que fizeram no final de semana anterior, os alunos podem, em grupo, discutir

vivências de situações práticas do cotidiano, algo propício para que desenvolvam as competências necessárias ao aprendizado da língua-alvo.

No turno 3, a professora inicia a explicação da atividade, lendo a conjugação do verbo “estar” no tempo passado: “Então você diz: ‘eu estive, ele esteve, nós estivemos’####”. Ela entende que essas instruções devem ser dadas em português, pois acredita que a língua-alvo deve ser utilizada com mais frequência para dar aos alunos a oportunidade de conhecer e adquirir noções da gramática dessa língua, fazendo com que também desenvolvam habilidades no uso do sistema linguístico em sala de aula para que possam ser mais competentes na comunicação em situações reais de uso fora da sala. Essa prática de ler a conjugação dos verbos, se analisada em termos bakhtinianos, contudo, configura um ato técnico que separa o universal do individual, o sentido do fato, o real do ideal, pois é uma prática de ensino de língua que lida com a teoria sem considerar a vivência do aluno, a irrepetibilidade e singularidade do evento nessa língua.

Diante dessa fala, Carmen faz uma pergunta, ao mesmo tempo que questiona o que a professora está ensinando: “E... #### Você pode dizer: ‘a gente...’? #### Não é? ‘Nós estivemos’ é mais formal, e... ‘a gente’ é o que?” (turno 4). Então a professora responde, dando-lhes informações e explicando como se usa gramaticalmente a expressão “a gente”: “Sim, podemos dizer mais informal. ‘A gente’, Carmen, é uma... ## Digamos... uma locução pronominal formada pelo artigo definido feminino ‘a’ e pelo substantivo ‘gente’, que #### Pela gramática, está se referindo a um conjunto de pessoas, à população... A expressão ‘a gente’ é #### é igual em termos semânticos ao pronome ‘nós’ e #### E equivale ao pronome pessoal reto ‘ela’. Essa expressão deve ser conjugada na terceira pessoa do singular... #### É uma expressão que... ## deverá ser utilizada apenas numa linguagem informal” (turno 5). A princípio, a professora acredita que essa explicação gramatical deve ser usada para atender as perguntas e sanar as dúvidas dos alunos participantes. Percebe-se, assim, que ela sempre adota a atitude de responder de acordo com a gramática, dando a perceber sua orientação estruturalista em que a língua é apresentada ao aluno de forma descontextualizada. Ela espera, com isso, que os alunos aprendam as regras da língua-alvo e as empreguem na comunicação.

Ensinando o português dessa forma, ela parece considerar a língua como algo que pertence ao mundo teórico, em que os atos são objetificados e apartados da realidade histórica do existir (BAKHTIN, 2012b).

Verifica-se também que a professora percebe a língua que ensina na sua prática pedagógica como algo fora do social e do histórico e que pertence apenas a um sistema formal e abstrato. Ao ensinar o português por meio da conjugação verbal, ela não considera o signo

como ideológico em termos bakhtinianos, ou seja, não leva em conta que nas relações sociais o signo tem significação. Desse modo, faz com que os alunos se distanciem do plano do discurso que envolve as coisas e parece esperar que eles aprendam o português por meio de uma descrição ou reflexão, sem permitir que construam suas análises sobre o que estão aprendendo nessa nova língua, refratando as múltiplas possibilidades sógnicas.

Em seguida a professora dá explicações, os alunos acatam e dizem todos juntos: “Sim, é mais informal” (turno 6). Ela confirma a resposta de seus alunos e lança mais uma pergunta para se certificar de que entenderam sua explicação gramatical, esperando que eles respondam corretamente: “É tá certo. Informal! Com o verbo estar, no passado, nós dizemos então? ## Você diz: ‘a gente...###’” (turno 7). No entanto, Colombiano já responde com uma dúvida sobre concordância verbal (plural ou singular), “[Estivemos?” (turno 8), ao mesmo tempo que Iris e a professora respondem juntas: “[Esteve” (turno 9).

Percebe-se nessa situação que toda a explicação da professora foi dada com base na gramática, e mesmo assim a dúvida permanece: no turno 10, Colombiano ainda mostra sua dúvida: “Ah, é! ‘A gente esteve?’”. Portanto, isso revela que as perguntas dos alunos sobre a estrutura do português, sobre o conteúdo da língua, bem como suas dúvidas e questionamentos – aqui considerados como palavras preenchidas de sentidos ideológicos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009) –, estão determinados pelo plano social dessa sala de aula. Bakhtin/Volochínov (2009) explica que o plano social determina quais palavras devem ser utilizadas na interação entre duas ou mais pessoas. Assim, o plano aqui em estudo, ou seja, a sala de aula, permite que compreensões sobre essa língua em aprendizagem sejam também respostas a enunciados anteriores, tanto em português como na própria língua dos alunos.

Levando-se em conta o dialogismo bakhtiniano, percebe-se que a alternância de turnos ocorrida entre os alunos e a professora vai além de uma simples troca, pois os alunos já trazem, em suas palavras, sentidos e valorações carregados de outras interações com outras relações dialógicas que não aquela da sala de aula. Isso revela que, no diálogo, a troca de turnos importa menos do que o que ocorre no interior dele. Essa sala de aula é mais um espaço propício para apresentar, digamos, verdades, mentiras, coisas boas ou ruins sobre a expressão “a gente”, próprias das múltiplas verdades inerentes à vida cotidiana que carregam essa expressão de sentidos ideológicos. Tanto os alunos quanto a professora estão iniciando um processo de compreensão de um signo, aqui tomado em forma de uma expressão, “a gente”. A palavra “compreensão” não indica que todos chegarão a um consenso, pois cada aluno deve ser considerado, aqui, como um indivíduo único. Dessa forma, essa compreensão não pode ser entendida como se todos os alunos apresentassem as mesmas explicações ou

como se o signo refletisse apenas a sua realidade. Para entender a expressão “a gente” é preciso saber que cada aluno lança mão do que já sabe e do que acha que sabe sobre tal expressão, o que é necessário para o seu discurso interior.

Em sentido contrário, as perguntas, dúvidas e questionamentos materializados na palavra nesse contexto social são a via, o caminho para que esses alunos desenvolvam a consciência interior, carregando-a de sentidos na língua que estão aprendendo, fazendo surgir, ao mesmo tempo, respostas a enunciados futuros e incrementando a consciência de material semiótico também no português. Pensando nisso, é imprescindível compreender que a explicação gramatical da professora acerca da expressão “a gente” pode até ser esperada no plano social (contexto) por aqueles interlocutores, visto que a sala de aula de L2/LE é mais um espaço para se falar sobre a língua. Essa explicação pautada na gramática, porém, não deixa de ser totalmente apartada do mundo da vivência. Dessa maneira, ainda que própria para aquele plano social, isto é, a sala de aula, a explicação da professora pertence ao mundo abstrato, estando, portanto, apartada do mundo da vida.

Em termos bakhtinianos, percebe-se que os alunos e a professora deveriam se exprimir *urbi et orbi* por meio do prisma da sala de aula que os circunda. Para tanto, a professora deveria ter utilizado falas mais dialógicas e menos abstratas. Ao dar uma resposta tão impessoal, ela acaba considerando a língua como um conjunto de regras, como se pode ver nas análises das aulas anteriores. A expressão “a gente” deveria ser tomada como produto ideológico, pois, assim, uma maior movimentação dos conceitos inerentes a tal expressão promoveria um melhor entendimento dos valores sociais acumulados em seu cerne (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Do contrário, percebe-se que a explicação da professora e a pergunta inicial de Carmen estão ainda ligadas ao mundo do juízo teórico. A fala da professora, mesmo determinada pela sala de aula e integrada a uma interação, é um exemplo inerente apenas ao mundo teórico, em que o indivíduo não sente nem experimenta o momento do existir (BAKHTIN, 2012b).

No Recorte 12, percebe-se que os alunos insistem no questionamento iniciado no Recorte 11 (turno 1), e Carmen diz: “Mas até professores utilizam ‘a gente’, né?”. Desse modo, observa-se que a aluna, além de contestar a explicação da professora acerca do que preconiza a gramática em relação à expressão “a gente”, apresenta um exemplo fático vivenciado por ela fora da sala de aula, argumentando que tal locução ocorre também em situações formais e contradizendo o que a professora havia explicado.

**RECORTE 12**

- (1) **CARMEN** Mas até professores utilizam “a gente”, né?  
 (2) **IRIS** [É  
 (3) **PP** Sim, até os professores!  
 (4) **CARMEN** Eu escutei pouca gente falando “nós”.  
 (5) **COLOMBIANO** Isso!!! Todo mundo! Acho que todo mundo fala “a gente”, professora.  
 (6) **CARMEN** Sim, a gente!!!  
 (7) **PP** Eu sei, todo mundo fala “a gente”, mas cuidado ao escrever “a gente” nas atividades acadêmicas, hein?  
 (8) **IRIS** Sim, mas isso para a primeira pessoa do singular como “eu”, já não para “nós”, como “eu”, também! Muitas pessoas que falam “a gente” só estão falando dela. Não falam de mais ninguém ###, não falam de nós.  
 (9) **PP** Ah!?! Você acha? ##  
 (10) **COLOMBIANO** Não entendi## Não entendi!  
 (11) **PP** Às vezes...  
 (12) **IRIS** Eu quero falar de “eu”, falo “a gente”, mas não de nós, senão só “eu”. E é como que são mais pessoas, mas na verdade só é uma e sou “eu”.  
 (13) **PP** Atenção!  
 (14) **COLOMBIANO** Isso também me dá dúvida.

Além disso, a fala da aluna é confirmada pela fala da professora, “Sim, até os professores!” (turno 3), e pelas falas da própria Carmen e de Colombiano, “Eu escutei pouca gente falando ‘nós’” (turno 4) e “Isso!!! Todo mundo! Acho que todo mundo fala ‘a gente’, professora” (turno 5), respectivamente. Nesse momento, a aluna sinaliza que a explicação teórica dada não é suficiente, pois em ambientes formais é também corriqueiro o uso dessa expressão. Esse trecho evoca a afirmação de Bakhtin (2012b) de que é somente na responsabilidade concreta que a vida pode ser compreendida pela consciência. Isto é, entender a expressão “a gente” pela gramática pode ser uma maneira, mas não a única, e é isso que os alunos sinalizam para a professora. A vida fora da sala de aula mostra para eles que tal expressão viva, isto é, fora da gramática, pode ser compreendida não como um “ser-dado”, para usar as palavras de Bakhtin (2012b).

Tendo em vista a forma como a professora explica a expressão, pautando-se apenas na teoria e confirmando sua ocorrência em situações informais, percebe-se a contraposição do ato à teoria e ao pensar. Ainda assim, a professora acrescenta a orientação de que eles devem utilizar corretamente a expressão também na forma escrita: “Eu sei, todo mundo fala ‘a gente’, mas cuidado ao escrever ‘a gente’ nas atividades acadêmicas, hein?” (turno 7). Logo, observa-se que a expressão “a gente” não é tomada pela professora como um produto

ideológico presente também no discurso das situações sociais fora dali, isto é, do contexto da sala de aula.

No turno 8, Iris, além de também contestar a explicação, indica como percebe o uso da expressão “a gente” em situações reais: “Sim, mas isso para a primeira pessoa do singular como ‘eu’, já não para ‘nós’, como ‘eu’, também! Muitas pessoas que falam ‘a gente’ só estão falando dela. Não falam de mais ninguém ###, não falam de nós”. Assim, nota-se que ela traz um exemplo do lugar onde a língua é vista como produto ideológico da interação entre dois ou mais indivíduos e distinta da forma como a professora ensina, isto é, como um “ser-dado” ou como algo objetificado (BAKHTIN, 2012; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). No próximo turno, a professora estranha a forma como Iris compreendeu o uso da expressão em questão: “Ah!? Você acha?##” (turno 9). A aluna, ao responder, reforça como ela tem ouvido o uso dessa expressão no seu cotidiano, como a compreende e como percebe seu uso, nesse caso, para incluir outras pessoas além daquele que fala: “Eu quero falar de ‘eu’, falo ‘a gente’, mas não de nós, senão só ‘eu’. E é como que são mais pessoas, mas na verdade só é uma e sou ‘eu’” (turno 12).

Isso evoca o que Bakhtin (2012b) explica sobre a singularidade do evento único, realizado de modo não elaborado. Dessa maneira, a aluna dá um exemplo em que a expressão “a gente” foi desenvolvida no existir, pois partiu da “ação-ato e não de sua transcrição teórica” (BAKHTIN, 2012b, p. 58). Com essa resposta de Iris, Colombiano mostra que também percebe o uso da expressão da mesma forma, já que também tem dúvida quanto ao seu uso: “Isso também me dá dúvida” (turno 14).

Percebe-se ainda que, ao longo do Recorte 12, os alunos e a professora discutem a língua portuguesa e a usam na interação com o intuito de chegar a um acordo sobre como utilizar a expressão “a gente”. Ou seja, há, nessa interação, uma busca de significação para a locução pronominal em questão.

Bakhtin/Volochínov (2009) argumenta em seus estudos que a interação verbal é a realidade fundamental da língua e é na língua que os indivíduos podem negociar sentidos e criar uma ponte para o outro. Em outras palavras, é na linguagem que se pode alcançar o outro da/na interação. O questionamento de Iris sugere mais uma vez que a língua é vista nessa sala de aula como um sistema gramatical dividido em partes abstratas, não como um fenômeno real, experimentado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Percebe-se então que os enunciados concretos não apenas respondem a coisas já ditas, mas instigam outras respostas – “Eu quero falar de ‘eu’, falo ‘a gente’, mas não de nós, senão só ‘eu’. E é como que são mais pessoas, mas na verdade só é uma e sou ‘eu’” (turno 12).

No Recorte 13, a professora continua a explicação da locução pronominal “a gente”, dando instruções em forma de simulações descontextualizadas e focalizando os aspectos estruturais da língua sem uma finalidade funcional: “Quando a gente está dizendo, por exemplo ### ‘A gente vai à escola’ quer dizer eu, você e todos aqui vamos... ## vão! ### Então a gente vai à escola’. Quando você quer falar do Brasil, por exemplo... ## Da cultura, você diz ‘a gente’. Eu quero dizer, por exemplo, numa situação do Brasil. Eu digo ‘a gente’, brasileiro, ‘a gente’ não gosta disso! Eu me incluo e incluo outros brasileiros” (turno 1). Ao iniciar a exemplificação dessa expressão, a professora mais uma vez oferece uma orientação gramatical aos alunos, apresentando unidades da língua e indicando situações em que tal expressão deve ser usada nas orações consoante a forma esperada na gramática do português.

### RECORTE 13

- (1) PP Quando a gente está dizendo, por exemplo ### “A gente vai à escola” quer dizer eu, você e todos aqui vamos... ## vão! ### Então “a gente vai à escola”. Quando você quer falar do Brasil, por exemplo... ## Da cultura, você diz “a gente”. Eu quero dizer, por exemplo, numa situação do Brasil. Eu digo “a gente”, brasileiro, “a gente” não gosta disso! Eu me incluo e incluo outros brasileiros.
- (2) CARMEN Mas quando você vai falar de uma pessoa só, por exemplo, eu não, eu não, gosto do Brasil! EU!###
- (3) PP Isso! [Você não vai usar “a gente”.
- (4) CARMEN [Você não pode falar “a gente” não gosta do Brasil querendo colocar apenas você.
- (5) IRIS Mas eles falam isso!!!
- (6) COLOMBIANO Isso! Eles falam...###
- (7) IRIS Mas já não sei se falam de “el”, de todo mundo, de ela, ou de nós dois...### Ya?
- (8) CARMEN Eu nunca ouvi isso!
- (9) COLOMBIANO Sim, professora, é assim...### porque meu amigo...### Eu pergunto uma coisa com ele para atender...## Eu pergunto uma coisa e ele diz “‘a gente’ agorinha vai te ajudar com alguma coisa!” Eu só perguntei a ele... ### Por exemplo, era uma vez eu tinha uma dúvida com alguma coisa. Tá...## Eu perguntei para ele. Oi, olha, você poderia me ajudar aqui? Ele falou “a gente”, eu queria trocar ideia com ele e ele disse “a gente” vai te ajudar! Talvez isso é ele ### Só que ele ouviu...### E eu perguntei ainda a ele. Ele disse: Eu... Quer dizer, se eu vou falar para ele. Mas e ele...### O ruim é que ele não vai me falar não, não, não, se eu vou falar de eu, não fala de gente... Então só que eles falam de “gente”, se é ele....
- (10) PP Será? Não.
- (11) [Sí, sí!!!
- IRIS/COLOMBIANO
- (12) COLOMBIANO Sí, professora, eles falam de “gente”.
- (13) IRIS Pero, há que perguntar: “a gente” vocês? Ou a gente só você?

- (14) PP Não, não pode ser assim.  
 (15) COLOMBIANO Verdade! Verdade!  
 (16) IRIS Mas, normalmente, dependendo do contexto eu posso entender quando ele fala dele, só dele, ou de mais pessoas. Mas às vezes se é uma opinião...### Não sei muito bem...###

Em termos bakhtinianos, os exemplos da professora são impessoais e de ninguém. Dizendo de outro modo, como locutora, ela não atenta para o fato de que, ao dar essas explicações aos alunos, apresenta apenas exemplos desconectados do mundo da vida, em que a língua é tratada como conjunto de orações e palavras extraídas de livros de gramática. Mesmo assim, esses alunos intercambistas, na condição de interlocutores, participam desse processo, confirmando, entendendo ou não a “palavra” da professora como locutora privilegiada na interação. A sala de aula, assim, é considerada o campo social que determina que falas instrucionais como estas sejam ditas. No entanto, tanto os exemplos quanto as explicações da professora estão fora da realidade concreta.

Bakhtin (2011) ressalta que um enunciado tem características próprias e contém resquícios inerentes a um outro, de modo que ambos possam ser identificados como integrantes de uma mesma esfera de negociação de sentidos, uma vez que são direcionados a alguém. Parafraseando Bakhtin, as unidades significativas da língua – palavras e orações – são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, mas o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão do que já falamos) e destinatário (BAKHTIN, 2011). Em termos bakhtinianos, a professora, ao mostrar como se usa a locução “a gente” por meio de exemplos (palavras e orações impessoais sem destinatário), não explica que tais exemplos são apenas unidades significativas da língua, desprovidas de direcionamento ou endereçamento a alguém. São, portanto, destituídas de requisitos essenciais, como a entoação e os valores pessoais de cada um. Além disso, não considera que é o meio social concreto que determina como a locução pronominal “a gente” deverá ser utilizada nas futuras interações desses alunos com outros interlocutores e seus outros “outros”. É na interação que essa locução pronominal se tornará signo ideológico, ou seja, a partir da sua materialização na interação social, que é a sua condição necessária para que se torne signo ideológico. Contudo, na direção contrária à postura pedagógica da professora, os alunos apresentam exatamente exemplos em que a locução foi materializada na interação com seus pares como signo ideológico, em que a língua foi e é considerada um fenômeno socioideológico.

Em seguida, Carmen mostra que concorda com a explicação da professora no turno 1, completando sua linha de raciocínio: “Mas quando você vai falar de uma pessoa só, por

exemplo, eu não, eu não, gosto do Brasil! EU####” (turno 2). No turno 3, a professora concorda com Carmen, confirmando o que esta compreendeu, ao mesmo tempo que informa aos outros alunos que não se usa “a gente” quando se quer expressar apenas a sua opinião: “Isso! [Você não vai usar ‘a gente’]” (turno 3). Falando desse modo, não percebe que se equivocou, pois a expressão pode sim ser usada para falar de uma pessoa só, por que não? Ainda assim, a aluna tenta convencer os colegas de sala sobre o uso da expressão “a gente” quando acrescenta: “[Você não pode falar ‘a gente’ não gosta do Brasil querendo colocar apenas você]” (turno 4). Contudo, Iris e Colombiano mantêm a opinião de que o uso de tal expressão se aplica também quando uma pessoa quer falar apenas dela, quando dizem “Mas eles falam isso!!!” (turno 5) e “Isso! Eles falam...####” (turno 6), respectivamente. Já no turno 7, Iris, que há pouco se opunha à informação dada pela professora e por Carmen, acrescenta uma dúvida, dizendo não saber quando e por quem essa expressão pode ser utilizada: “Mas já não sei se falam de ‘el’, de todo mundo, de ela, ou de nós dois...#### Ya?” (turno 7).

No turno seguinte, Carmen reforça o fato de que nunca ouvira alguém dizer a expressão “a gente” querendo dizer apenas “eu”: “Eu nunca ouvi isso!” (turno 8). A fala da aluna, mostrando a realidade do uso da locução pronominal “a gente” à sua maneira, isto é, contrária à fala dos seus colegas, evidencia o fato de que um signo ideológico, aqui tomado pela expressão “a gente”, tem duas partes, uma que reflete e outra que refrata a realidade. Por isso falamos coisas boas ou más, importantes ou triviais, que agradam ou não, o que indica as dessemelhanças sígnicas existentes na esfera da ideologia. Bakhtin/Volochínov (2009, p. 33) explica que no signo ideológico há uma realidade no modelo de “uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”. Para o autor, é a refração que dá o caráter ideológico ao signo.

No turno 9, mais um questionamento ocorre sob a forma de exemplo de uma situação em que o uso da expressão “a gente” tem sentido diverso da explicação feita aos alunos na sala de aula, com fundamento na gramática. Colombiano apresenta um fato em que a locução pronominal é utilizada também em situação informal: “Sim, professora, é assim...#### porque meu amigo...#### Eu pergunto uma coisa com ele para atender...## Eu pergunto uma coisa e ele diz “‘a gente’ agorinha vai te ajudar com alguma coisa!”. Eu só perguntei a ele... #### Por exemplo, era uma vez eu tinha uma dúvida com alguma coisa. Tá...## Eu perguntei para ele. Oi, olha, você poderia me ajudar aqui? Ele falou ‘a gente’, eu queria trocar ideia com ele e ele disse ‘a gente’ vai te ajudar! Talvez isso é ele #### Só que ele ouviu...#### E eu perguntei ainda a ele. Ele disse: Eu... Quer dizer, se eu vou falar para ele. Mas e ele...#### O ruim é que ele não

vai me falar não, não, não, se eu vou falar de eu, não fala de gente... Então só que eles falam de ‘gente’, se é ele...”.

No turno seguinte, a professora demonstra estar incerta e surpresa com o entendimento do aluno sobre como usar a locução, dizendo: “Será? Não” (turno 10). Iris e Colombiano confirmam, ao mesmo tempo, “[Sí, sí!!!” (turno 11), e o aluno ratifica em seguida: “Sí, professora, eles falam de ‘gente’” (turno 12). Ainda assim, Iris permanece em dúvida e pergunta se, ao ouvir alguém dizer “a gente”, deve questionar o interlocutor sobre quem ele se refere: “Pero, há que perguntar: ‘a gente’ vocês? Ou a gente só você?” (turno 13). Mais uma vez, a professora insiste na regra gramatical, discordando: “Não, não pode ser assim” (turno 14). Iris complementa: “Mas, normalmente, dependendo do contexto eu posso entender quando ele fala dele, só dele, ou de mais pessoas. Mas às vezes se é uma opinião...### Não sei muito bem...###” (turno 16).

As falas de cada aluno em seus respectivos turnos analisados, em termos bakhtinianos, ilustram elos na cadeia da comunicação discursiva desse plano social que é a sala de aula. Dessa forma, tais falas estão, de algum modo, ligadas umas às outras na alternância entre os sujeitos, revelando os limites do enunciado concreto na mesma esfera de negociação de sentidos entre os falantes. Ao negociarem o sentido da expressão “a gente”, os alunos colocam nela seus valores, direcionando-a a seu modo, e, portanto, a *autoram*. Além disso, mesmo havendo divergência de interpretação entre os locutores e interlocutores dessa interação, aqui os alunos e a professora assumem o papel de colaboradores responsáveis ao colocar nas perguntas, nos questionamentos e nas respostas – *palavras, escutas e pronunciamentos*, preenchidos de sentidos ideológicos da vivência de cada um – suas entoações e valores.

Contudo, a explicação da professora ainda me incomodava porque os exemplos dados pautavam-se apenas na gramática, tratando a língua como um conjunto de regras gramaticais. Além disso, quando esses alunos trazem para a sala de aula questionamentos sobre o uso da locução pronominal “a gente”, que eles vivenciaram em situações exteriores àquele contexto, percebo que estão apontando o que eu, na condição de professora-pesquisadora, deveria ter explicado em aula. Eles sinalizam o que Bakhtin/Volochínov (2009) pontuou em sua teoria, de que cada campo social vê a realidade de certo modo e cada um se orienta de determinada maneira para uma situação real.

Isso é evidenciado, contudo, na transcrição do áudio dessa aula, em que verifico na minha própria fala, no turno 1, que não me dou conta de que uso a locução pronominal “a gente” da forma como Iris e Colombiano compreenderam, pois, no momento em que digo,

“Quando a gente está dizendo, por exemplo” (turno 1), incorro na mesma situação questionada pelos alunos. Isso acontece porque as perguntas desses alunos indicam que as partes essenciais da expressão “a gente” são provenientes do universo exterior, do meio social e de seus grupos, isto é, da experiência exterior. Um fato constatado aqui diz respeito a uma das propriedades da *palavra*, isto é, à sua circulação em qualquer esfera. Quando sem perceber digo, “Quando a gente está dizendo, por exemplo”, não identifico que é da ordem do impossível querer controlar as fronteiras da palavra, ou do que é interno à palavra, pois eu mesma me equivoquei utilizando a expressão em um ambiente formal.

No Recorte 14, Colombiano volta a relatar a forma como ouviu a locução pronominal “a gente” em suas experiências fora do contexto da sala de aula. Para ele a expressão em questão foi utilizada na primeira pessoa do singular “eu”, diferentemente da sua definição semântica e gramatical, pois ele afirma: “Eu escutava muita gente dizer: ‘a gente não gosta de fazer isso’. E falando isso com ele (por ele). ‘A gente não gosta disso’. Escutava muito isso!!!” (turno 1). Esse trecho de fala mostra que a palavra é o caminho entre a consciência do sujeito, carregada de palavras, e seu mundo externo, formado por palavras.

No turno seguinte, Carmen rebate, mais uma vez, dizendo que não percebeu tal uso: “Eu não vi falar assim!” (turno 2). No turno 3, Colombiano pede que ela atente para o fato de que a forma como as pessoas usam a locução “a gente” está em conformidade com o que ele tem percebido: “Ponha atenção! Eu estou falando com você e a pessoa diz ‘a gente’ não gosta disso!” (turno 3). No turno seguinte, Carmen insiste que tem observado algo contrário: “Eu percebi que quando alguém fala só de si mesma fala ‘eu’. Não fala ‘a gente’. Eu percebi o contrário. Eu percebi ‘eu’ quando falo de eu e ‘a gente’ quando fala do geral!” (turno 4). No turno 5, Iris afirma ter percebido as pessoas alternando os sentidos semântico e gramatical ao utilizar a expressão “a gente”, pois há casos em que a empregam em substituição a “eu” e a “nós”: “Eu não! Combinam entre ‘a gente’ e eu!” (turno 5). Colombiano, em seguida, completa: “Eu escuto falar ‘a gente não gosta de tal coisa’! E eu estou falando apenas com essa pessoa!!!” (turno 6).

#### **RECORTE 14**

- (1) **COLOMBIANO** Eu escutava muita gente dizer: “a gente não gosta de fazer isso”. E falando isso com ele (por ele). “A gente não gosta disso”. Escutava muito isso!!!
- (2) **CARMEN** Eu não vi falar assim!
- (3) **COLOMBIANO** Ponha atenção! Eu estou falando com você e a pessoa diz “a gente” não gosta disso!
- (4) **CARMEN** Eu percebi que quando alguém fala só de si mesma fala “eu”. Não

- fala “a gente”. Eu percebi o contrário. Eu percebi “eu” quando falo de eu e “a gente” quando fala do geral!
- (5) **IRIS** Eu não! Combinam entre “a gente” e eu!
- (6) **COLOMBIANO** Eu escuto falar “a gente não gosta de tal coisa”! E eu estou falando apenas com essa pessoa!!!

Observa-se, nesse recorte, que os alunos estão movimentando a expressão “a gente”, de forma a não deixá-la no entendimento do âmbito estritamente gramatical, pois ela tem uma função, mas não um sentido fixo, uno, preservado. Os alunos, nessa negociação de sentidos, acrescentam propriedades à expressão “a gente”, de modo a carregá-la de entoações e valores que não apenas refletem uma realidade, mas a refratam em outras. Essa situação faz lembrar o que Bakhtin/Volochínov (2009) afirma sobre a conversão do objeto físico em signo ideológico. Para ele, os objetos naturais podem transformar-se em signos ideológicos e, nisso, uma realidade pode aparecer refratada e refletida, isto é, indo além das suas propriedades. Os alunos, ao trazer exemplos do uso da locução pronominal “a gente” para a sala de aula, mostram que é no universo exterior, nas interações dos grupos sociais, que as refrações geram signos. Os questionamentos apresentados por eles sobre a forma do português são signos que, ao ser respondidos, resultam em outros signos, como em uma cadeia incessante proveniente da interação social, comprovando outra propriedade da palavra que permite que esta acumule e receba carga valorativa a toda situação de uso.

Assim, quando os alunos e a professora discutem em sala de aula o uso da locução pronominal “a gente”, estão confrontando signos entre si por meio dessa interação social, ou seja, os signos trazidos pelos alunos e pela professora integram a discussão como parte da interação. A partir dela, estamos agindo como colaboradores responsáveis ao fazer com que a consciência de cada um siga tomando forma na língua em aprendizado, no caso o português, e se firmando como realidade nela. Ao trazer à tona seus questionamentos, os alunos materializam, sob a forma de signos, o que sabem sobre a expressão material social criada pelo homem e experimentada em suas experiências individuais, diferentemente do que apregoa a gramática. Esses novos signos expandem-se da consciência de um indivíduo para a de outro no processo de interação social, nesse caso, da consciência de um aluno para a de outro na interação social em sala de aula. Nesse sentido, só é possível criar signos a partir da interação entre pessoas agrupadas e organizadas socialmente, em uma atividade *cíclico-evolutiva* (ascendência em espiral) que se torna responsável pela formação da consciência do indivíduo como fato socioideológico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

No Recorte 15, ao perceber que Antônio ainda não havia se pronunciado, a professora pergunta, “Você entendeu Antônio?” (turno 1). Desse modo, faz com que ele participe da aula, interagindo com os demais. Com a sua colaboração, a professora procura fazer com que ele traga para a interação experiências relacionadas à expressão “a gente”, vivenciadas por ele fora da sala de aula, para que, em termos bakhtinianos, aja como colaborador responsável e autore, falando sobre a língua. Esse momento de interação na língua-alvo é propício não apenas para que ele alcance habilidades além das habilidades comunicativas orais nessa língua, como descrito no objetivo do curso, mas também para que participe da interação na busca de um consenso sobre o uso da expressão “a gente”, contribuindo com suas entoações e valores ao falar o que entende sobre ela.

Antônio, no turno seguinte, responde na sua língua: “It’s something about ### ‘a gente’ or something else? Some people use ‘a gente’ for nós and sometimes it’s used for only me? Eu?” (turno 2). Mesmo assim, ao materializar essa fala na sua própria língua, o aluno acaba revelando certa dúvida acerca do que está sendo dito sobre a expressão, mostrando que pronunciamos ou escutamos coisas boas ou más, verdades ou mentiras, ou seja, toda palavra é ideológica. O trecho em análise lembra algumas situações explicadas por Bakhtin/Volochínov (2009) a respeito da consciência individual. Para o autor, a consciência individual não é encarregada de escolher o espaço onde está, mas ocupa o mesmo que os signos ideológicos. A formação da consciência individual se dá na interação entre realidades sócio-culturais e a comunicação. Portanto, ao materializar, em sua língua materna, o que entendeu sobre os questionamentos em discussão, Antônio nem se dá conta de que está obrigado pelo campo social que o cerca (a sala de aula) a participar da interação, considerando-se que esse espaço determina a sua compreensão ou não do signo ideológico envolvido na interação, independentemente da sua língua ou de suas L2.

## RECORTE 15

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>(1) PP</b>              | Você entendeu Antônio?   |
| <b>(2) ANTÔNIO</b>         | It’s something about ### “a gente” or something else? Some people use “a gente” for nós and sometimes it’s used for only me? Eu?   |
| <b>(3) PP</b>              | Isso é o que a Iris e o Colombiano estão dizendo. Eles acham que quando se usa “a gente” é para dizer “eu”. (...) Eles disseram que há pessoas que dizem “eu”/“a gente” vai te ajudar. Não é isso? |
| <b>(4) IRIS/COLOMBIANO</b> | [É isso  |
| <b>(5) PP</b>              | Não é Iris? E aí ela se confunde e não sabe se é a pessoa, se é outra pessoa...### Quem, né?   |

(6) IRIS

Não! Afinal, sigue diferente. Já sei mais ou menos de que estão falando! Mas, é porque... ### eu também peguei o uso de “a gente” e já não sei se eles estão me entendendo mesmo, ou não. Tenho a duvidar! Vale! Acham lá que estou falando de mim, só ou de mais pessoas? E faço as justificações: “não mas sou eu”!

(7) CARMEN

Eu não percebi isso tampouco!

Vale ressaltar que, para dar seu ponto de vista, mesmo materializando em sua língua o que ele entendeu sobre o problema levantado em sala de aula, Antônio ainda assim contribui para que sua consciência individual se desenvolva em português, pois, antes de falar o que entendeu, ele possivelmente escutou o que estava sendo discutido em sala de aula. Ao materializar sua resposta, provoca o surgimento de outras respostas, para outros enunciados futuros. De algum modo, ele alimenta sua consciência individual de enunciados que são de outros. Esse processo, contudo, só é possível porque o aluno conta com sua consciência e seu discurso interior. Segundo Bakhtin (2011, p. 379), “eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra não minha”. Se esse aluno está materializando o seu discurso, mesmo na sua própria língua, isso indica que a compreensão nessa língua portuguesa em processo de aprendizagem também está ocorrendo. Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 38), quando a compreensão de um signo ocorre, a consciência o aborda por meio de palavras e, dessa maneira, as palavras compõem, moldando os signos ideológicos: “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”.

No turno seguinte, a professora diz a Antônio que ele entendeu o mesmo que Iris e Colombiano, e estes confirmam logo depois: “Isso é o que a Iris e o Colombiano estão dizendo. Eles acham que quando se usa ‘a gente’ é para dizer ‘eu’. [...] Eles disseram que há pessoas que dizem ‘eu’/‘a gente’ vai te ajudar. Não é isso?” (turno 3); “[É isso” (turno 4). Em seguida, a professora pergunta a Iris, reforçando um fato da interação: “Não é Iris? E aí ela se confunde e não sabe se é a pessoa, se é outra pessoa...### Quem, né?” (turno 5). Logo no próximo turno, Iris contraria o que ela diz, afirmando que o processo é outro: “Não! Afinal, sigue diferente. Já sei mais ou menos de que estão falando! Mas, é porque... ### eu também peguei o uso de ‘a gente’ e já não sei se eles estão me entendendo mesmo, ou não. Tenho a duvidar! Vale! Acham lá que estou falando de mim só ou de mais pessoas? E faço as justificações: ‘não mas sou eu!’” (turno 6). Carmen não concorda com Iris: “Eu não percebi isso tampouco!” (turno 7).

Essa situação lembra a reflexão de Bakhtin/Volochínov (2009) a respeito da validade da comunicação na vida cotidiana, ligada aos processos de produção em diferentes esferas

ideológicas. Cada aluno experimentou a expressão de uma maneira, observou-a a seu modo e, em termos bakhtinianos, cada um fala da sua observação, considerando o que vivenciou no ato no momento em que foi realizado, ou seja, no momento em que a expressão foi materializada. Cada um está falando do que sabe sobre a tal expressão, portanto, esse fator já é suficiente para que entrem nessa interação de modo interessado, não indiferente. Ao apontarem como observaram o uso da expressão “a gente”, questionando o modo como a vivenciaram, já estão tendo a oportunidade de não apenas tentar chegar a um consenso, mas de mostrar que o ato, em termos bakhtinianos, é único, além de poder falar sobre a língua em aprendizagem. Isso mostra o que Bakhtin (2012b) declara: que a palavra, conforme a sua entoação, revela a atitude do interlocutor sobre o objeto, movimentando-o na direção do que ainda está por ser determinado nele.

No Recorte 16 (turno 1), o aluno Colombiano observa que os falantes de português misturam “eu” e “a gente”. Ou seja, nas suas experiências com a língua em aprendizagem, nas interações da vida cotidiana, as pessoas utilizam tanto a primeira pessoa do singular quanto a locução pronominal “a gente” ao falar sobre o que gostam ou não. Ele acrescenta que muitas vezes a pessoa utiliza “a gente” mesmo estando sozinho: “Eu percebi que eles misturam! Às vezes o que eles falam: ‘eu não gosto’ mas ha escutado muito ‘a gente não gosta de tal coisa’. E eu estou só falando com essa pessoa” (turno 1). Essa situação é contestada por Carmen: “Mas pode ser que ele tem falado da gente em geral, né?” (turno 2).

No turno 3, a professora pergunta se a aluna está se referindo a um conjunto de pessoas, como dispõe a gramática do português sobre a locução pronominal em questão, acrescentando: “Do Brasil? Isso!”. No turno 4, Colombiano discorda de Carmen, informando que tem ouvido a expressão em situações pontuais, não de modo geral. Contudo, ele acrescenta uma questão interessante quando fala que muitos utilizam a expressão querendo dizer que não gostam de algo, no sentido equivalente “a gente não gosta (eu), mesmo muita gente gostando”: “Não, mas é porque eles estão falando de algo específico! Como da música. Que não é como do Brasil. Ele fala: ‘não gosto desse negócio!’ Mas muitas pessoas gostam. Então ele fala: ‘a gente’ do Brasil, senão de ele! Se ele está falando de duas pessoas, estão conversando e ele diz: ‘não, a gente não gosta’”.

No turno 5, Iris confirma o fato explicado por Colombiano, acrescentando mais uma observação interessante vivenciada por ela: “É como que dar mais força a todo! É como não sou eu sozinha, são mais pessoas!”. Colombiano fica surpreso ao perceber que a expressão “a gente”, segundo a explicação da colega no turno anterior, é utilizada para dar força à fala de quem está com a palavra. Ele diz: “Ah, pode ser isso!!!” (turno 6). No turno 7, Iris acrescenta

mais exemplos, reforçando o fato de que, quando uma pessoa utiliza a expressão “a gente”, ela quer, muitas vezes, dar ênfase ao que diz, com mais força de expressão, como se tivesse o apoio de outras pessoas, de um coro implícito, ou para fazer algo: “Como que mais acompanhado! Não é assim...### Ou para fazer coisas. ‘a gente pega isso ou limpa isso’! E não é a gente, é ele que vai fazer” (turno 7).

## RECORTE 16

- (1) **COLOMBIANO** Eu percebi que eles misturam! Às vezes o que eles falam: “eu não gosto” mas ha escutado muito “a gente não gosta de tal coisa”. E eu estou só falando com essa pessoa.
- (2) **CARMEN** Mas pode ser que ele tem falado da gente em geral, né?
- (3) **PP** Do Brasil? Isso!
- (4) **COLOMBIANO** Não, mas é porque eles estão falando de algo específico! Como da música. Que não é como do Brasil. Ele fala: “não gosto desse negócio!” Mas muitas pessoas gostam. Então ele fala: “a gente” do Brasil, senão de ele! Se ele está falando de duas pessoas, estão conversando e ele diz: “não, a gente não gosta”.  
É como que dar mais força a todo! É como não sou eu sozinha, são mais pessoas!
- (5) **IRIS**
- (6) **COLOMBIANO** Ah, pode ser isso!!!
- (7) **IRIS** Como que mais acompanhado! Não é assim...### Ou para fazer coisas. “a gente pega isso ou limpa isso”! E não é a gente, é ele que vai fazer.
- (8) **COLOMBIANO** Quando estou fazendo alguma coisa lá em casa (onde mora com uma família). Ele diz: “a gente depois termina aí”. Por exemplo, se eu estou fazendo uma coisa... ### Porque se eu vou lavar os pratos ele diz: “Não... deixa aí, porque depois a gente termina de lavar os pratos, porque eu não terminei de comer”. Então, só ele!
- (9) **CARMEN** Por exemplo, eu vi isso agora na casa onde eu estou morando. Não é? Porque eu estou morando com um casal. Então, é “a gente”, ou um ou outro! Não, isso é isso. (xxx) “depois eu ... (xxx)”. Então como “a gente” foi depois. Quando fala, por exemplo, um dos meninos: “Não hoje eu vou para o centro, hoje eu posso dar carona para você”. Nunca “a gente”. “A gente” só se vão os dois juntos, né? Por isso, então eu percebia a diferença entre “eu” singular e “a gente” quando... (a participante utiliza os dedos indicadores próximos da cabeça num semicírculo para dizer o grupo) ### Eu vou dizer... “a gente” quando estou falando do grupo e você não perceba a gente.
- (10) **COLOMBIANO** Sim, mas porque muitas das vezes que eu estou sozinho com eles, eles dizem “a gente”.
- (11) **CARMEN** Eu já não sei!
- (12) **IRIS** (xxx)
- (13) **COLOMBIANO** Ou seja, dá para entender tranquilamente quando “a gente” quer... ### (Risos) Quando “eu quero” utilizar “a gente” então eu não sei se é para falar se sou eu. Quando eu escuto uma pessoa falar isso, eu posso entender o que ela está falando. Senão se eu estou

utilizando, eu não sei se devo esperar a outra pessoa para falar “a gente” ou se eu sozinho posso usar “a gente” para fazer alguma coisa, entende?

No turno 8, o aluno concorda com o que Iris disse, acrescentando um exemplo sobre o uso da expressão para afazeres: “Quando estou fazendo alguma coisa lá em casa (onde mora com uma família). Ele diz: ‘a gente depois termina aí’. Por exemplo, se eu estou fazendo uma coisa... ### Porque se eu vou lavar os pratos ele diz: ‘Não... deixa aí, porque depois a gente termina de lavar os pratos, porque eu não terminei de comer’. Então, só ele!” (turno 8). O Recorte 16 ilustra o que Bakhtin/Volochínov (2009) explica sobre os atos de interpretação e de compreensão, apenas possíveis por meio da palavra como signo, carregada de ideologia e que remete a dado efeito de sentido. Para o autor, todas as vezes que a compreensão de um signo acontece, a consciência aborda-o por meio das palavras. Além disso, a palavra, por ser neutra, pertence a vários campos e esferas e acumula outras funções.

No Recorte 17 (turno 1), a professora retoma a explicação gramatical para tentar relembrar e esclarecer aos alunos como usar a expressão “a gente” segundo a norma da língua portuguesa. Ao ensiná-la aos alunos, tenta vinculá-la a um campo ideológico particular, um campo formal que preza a teoria apenas, isto é, a sala de aula. Ela diz: “Bom, ‘a gente’ é uma maneira equivalente e popular de se referir à primeira pessoa do plural ‘nós’. Contudo, ‘a gente’ é usado numa ideia coletiva, devendo concordar com o singular ‘a gente foi’; ‘a gente esteve’... Vocês vão ouvir ‘a gente vamos’, o que é comum, mas não é gramaticalmente correto. Então dizemos: ‘A gente riu’” (turno 1). Mais uma vez, a língua é aqui tratada como uma estrutura, não como um fenômeno ideológico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Agindo dessa forma, a professora desconsidera o fato de que cada aluno, com o seu questionamento, fala de momentos em que experimentou e observou o uso da expressão em suas relações cotidianas. Em termos bakhtinianos, ela separa o pensar do experimentar.

No turno 2, depois da explicação da professora, Carmen, que até então entendera o uso da expressão de uma forma diferente, quer se certificar de que seus colegas também estão certos sobre o sentido da expressão, interpelando: “Mas então o que eles estão falando é correto, né? Nesse caso. Porque riu é singular. ‘Eu rio’. ‘A gente ri?’” (turno 2). No turno 3, a professora responde à aluna que a expressão não deve ser usada no plural: “Sim. Sempre que você usa ‘a gente’ o verbo vai para o singular!” (turno 3). Colombiano, em seguida, pergunta surpreso: “Singular?” (turno 4). E então ela responde afirmativamente: “Sim. Aqui você diz ‘a gente faz’” (turno 5). Iris pergunta: “Singular não é terceira pessoa?” (turno 6). Dessa forma, os alunos e a professora insistem na busca de um consenso para o uso da expressão nos turnos

seguintes. Ela diz: “Esse ‘a gente’ aqui é ‘a gente faz’. ‘A gente’, se refere a um grupo. ‘O grupo faz’. Agora, ‘nós fazemos’. A gente não diz ‘a gente fazemos’” (turno 7).

No turno 8, Colombiano parece se aproximar da *verdade* contida na locução, quando diz: “Ah, é que ‘a gente’ é como se fosse só uma coisa, mas que contem todas as pessoas e não pode falar... ### ‘Dissemos’. É que sabemos que é uma coisa que é de muitas coisas. Então ### Pode ser singular mesmo!”. Em seguida, a professora acrescenta: “(xxx) Você vai dizer no singular: ‘a gente faz’, ‘a gente foi’ (xxx) e não no plural” (turno 9). Iris ainda insiste que vivenciou situações diferentes das que a professora explicou no último turno, pois ela continua entendendo que a expressão “a gente” equivale a “eu”: “Não, mas eu escutei como singular” (turno 10).

## RECORTE 17

- (1) PP Bom, “a gente” é uma maneira equivalente e popular de se referir à primeira pessoa do plural “nós”. Contudo, “a gente” é usado numa ideia coletiva, devendo concordar com o singular “a gente foi”; “a gente esteve”... Vocês vão ouvir “a gente vamos”, o que é comum, mas não é gramaticalmente correto. Então dizemos: “A gente riu”.
- (2) CARMEN Mas então o que eles estão falando é correto, né? Nesse caso. Porque riu é singular. “Eu rio”. “A gente ri”?
- (3) PP Sim. Sempre que você usa “a gente” o verbo vai para o singular!
- (4) COLOMBIANO Singular?
- (5) PP Sim. Aqui você diz “a gente faz.”
- (6) IRIS Singular não é terceira pessoa?
- (7) PP Esse “a gente” aqui é “a gente faz”. “A gente”, se refere a um grupo. “O grupo faz”. Agora, “nós fazemos”. A gente não diz “a gente fazemos”.
- (8) COLOMBIANO Ah, é que “a gente” é como se fosse só uma coisa, mas que contém todas as pessoas e não pode falar ### “Dissemos”. É que sabemos que é uma coisa que é de muitas coisas. Então ### Pode ser singular mesmo!
- (9) PP (xxx) Você vai dizer no singular: “a gente faz”, “a gente foi” (xxx) e não no plural.
- (10) IRIS Não, mas eu escutei como singular.
- (11) PP Há também no francês. As meninas não estão aqui (as francesas não foram à aula no dia), mas elas poderiam dizer melhor. No francês, eles dizem “on vas”, “on fait” que é o mesmo que “a gente”.
- (12) IRIS Nós temos também no espanhol. “Hablan la gente”. Bem, nós temos “la gente”, mas não é sempre para um. Para nós não.
- (13) COLOMBIANO Só para falar da gente do Brasil (do povo do Brasil).
- (14) CARMEN O uso é diferente. Quando vai falar: “La gente está en la plaza”. Pero cuando##### vas a decir por ejemplo. É ##### “Nosotros estudiamos”, não falo “a gente”. Podemos dizer “la gente estaba estudiando”.
- (15) COLOMBIANO “La gente”, estamos excluindo a nós. “La gente não gosta de fazer

alguma coisa”. Entende? No espanhol é assim. Não estamos incluídos.

(16) PP

La gente?

(17) COLOMBIANO

Isso! La gente gosta de jogar fora o lixo no chão. Mas é porque eu não faço. A gente não gosta que faz isso. Você entende?

Para tentar convencê-la de que a expressão em análise é semanticamente igual ao pronome pessoal reto “nós” e usada de forma gramaticalmente igual ao pronome pessoal reto “ela”, devendo o verbo ser conjugado na terceira pessoa do singular, a professora toma o exemplo na língua francesa, dizendo: “Há também no francês. As meninas não estão aqui (as francesas não foram à aula no dia), mas elas poderiam dizer melhor. No francês, eles dizem ‘on vas’, ‘on fait’ que é o mesmo que ‘a gente’” (turno 11). Iris diz que na sua língua há situação semelhante: “Nós temos também no espanhol. ‘Hablan la gente’. Bem, nós temos ‘la gente’, mas não é sempre para um. Para nós não” (turno 12). Já Colombiano, que fala o mesmo idioma, acrescenta: “Só para falar da gente do Brasil (do povo do Brasil)” (turno 13). Mas Carmen informa que se trata de coisas diferentes: “O uso é diferente. Quando vai falar: ‘La gente está en la plaza’. Pero cuando##### vas a decir por ejemplo. É ##### ‘Nosotros estudiamos’, não falo ‘a gente’. Podemos dizer ‘la gente estaba estudiando’” (turno 14). No turno 15, Colombiano diz: “‘La gente’, estamos excluindo a nós. ‘La gente não gosta de fazer alguma coisa’. Entende? No espanhol é assim. Não estamos incluídos” (turno 15). Logo, confirmo: “La gente?” (turno 16). Então, Colombiano explica: “Isso! La gente gosta de jogar fora o lixo no chão. Mas é porque eu não faço. A gente não gosta que faz isso. Você entende?” (turno 17).

Percebe-se, pelos recortes analisados neste capítulo, que duas situações ocorrem. De um lado, a pergunta de uma aluna sobre o uso da locução pronominal “a gente”, bem como as explicações da professora, pautadas na gramática, evidenciando que a língua é tratada como um sistema de regras gramaticais; de outro, os questionamentos dos alunos trazidos a partir de suas vivências na língua portuguesa fora da sala de aula em relação a tal expressão, carregados da historicidade vivida e da realidade em que a língua é vista e tomada como um fenômeno ideológico. Em relação aos questionamentos, percebe-se que eles são trazidos para a sala de aula pelos alunos participantes e discutidos na negociação de sentidos, quando ocorre o debate acerca do uso da expressão em questão. Eles revelam que esses alunos praticam *atos responsáveis*, conforme Bakthin (2012b) preconiza. Nesta tese atos responsáveis são denominados *passos responsáveis* por entender que os participantes dão passos em busca do sentido quando discutem os usos da expressão “a gente” na negociação de

sentido dessa locução pronominal. Eles não apenas autoram, mas dão passos que representam o agir no meio social que ocupam e no qual interagem.

Com isso, esses alunos estão, de algum modo, tratando do mundo da cultura e do mundo da vida, uma vez que sabem que estão no plano social, onde essas discussões são pertinentes nas interações entre indivíduos e nas posições de professor e aluno, tal como Bakhtin (2012b) defende em sua teoria. As vivências que os alunos trazem para a sala de aula em forma de questionamentos são consideradas aqui como passos responsáveis, pois cada questionamento trazido por um aluno demonstra que o signo reflete e refrata o mundo da vida de cada indivíduo, único, em atos irrepetíveis, também únicos e singulares. Ou seja, os alunos trazem para a sala de aula suas vivências e experiências, tidas como “objetos reais em inter-relação real, que se dispõem ao redor de um centro concreto de valores” (BAKHTIN, 2012b, p. 124), de uma realidade de ordem valorativa, unidos por relações concretas de eventos únicos. Esses alunos, ao mesmo tempo, consideram a sala de aula como local de expressão do plano teórico e por isso dão passos responsáveis ao expor seus questionamentos. Ao agir dessa forma, orientam-se pelo *evento único*, típico da *eventicidade do ser*, seguindo na direção de uma conciliação do mundo da cultura com o mundo da vida.

Já a pergunta da aluna sobre a forma da locução pronominal “a gente” e, em especial, as explicações da professora pautadas na gramática, ao contrário, apenas distanciam os alunos da concretude do mundo real e dos *tons emotivo-volitivos* que os circundam. Por meio das falas da professora, sua práxis é governada por concepções de língua(gem) que pouco consideram a *unicidade do evento*. Diante dessas situações apresentadas, noto a existência de duas realidades distintas que circundam os alunos e sua aprendizagem: uma fora da sala de aula, trazida por eles e que valoriza a vida cotidiana *versus* outra dentro da sala de aula, em um ambiente formal baseado no mundo teórico, que tenta fazer com que os alunos conheçam a língua que estão aprendendo a partir da gramática, isto é, por meio de conceitos gramaticais impessoais e de ninguém (BAKHTIN, 2011, 2012b).

Os questionamentos trazidos pelos alunos aqui analisados lembram o que Bakhtin (2012b, p. 123) diz sobre a importância da “minha participação no existir” e dos valores realmente vividos pelo indivíduo. Ao questionarem até mesmo a gramática ensinada, os alunos mostram que têm *expertise* para perceber a expressão “a gente” e falar sobre ela na língua que estão aprendendo, no caso, o português. Dessa forma, valorizando toda a discussão desencadeada pelos questionamentos desses alunos sobre a expressão “a gente” e as experiências por eles vivenciadas, direciono meu olhar para fora da sala de aula, para a “arquitetônica real concreta do mundo dos valores realmente vivenciados, não governado por

um fundamento analítico” (BAKHTIN, 2012b, p. 123); busco, assim, comparar as ações da professora e as dos alunos em sala de aula, considerada aqui um mundo da abstração, da teoria, em que a vida e suas ações são compreendidas como “ser-dado” (p. 117). Isso se assemelha ao que fez Bakhtin quando analisou um poema de Pushkin para tentar compreender a “construção arquitetônica do mundo real do evento” (p. 124) e apresentar as bases de sua filosofia do ato responsável, porque a arte é, segundo ele, dentre os mundos culturais abstratos, o que mais se aproxima do mundo unitário do ato.

Colombiano, ao questionar o uso da expressão “a gente” no turno 8 do Recorte 16, anteriormente citado – “Quando estou fazendo alguma coisa lá em casa (onde mora com uma família). Ele diz: ‘a gente depois termina aí’. Por exemplo, se eu estou fazendo uma coisa... ### Porque se eu vou lavar os pratos ele diz: ‘Não... deixa aí, porque depois a gente termina de lavar os pratos, porque eu não terminei de comer’. Então, só ele! –, está se referindo a uma situação que vivenciou fora da sala de aula. Isso remete à afirmação de Bakhtin (2012b) de que a ação é regida por tempo e espaço singulares e concretos, em que o eu e o outro são partes de um centro valorativo.

Na direção contrária, no turno 1 do Recorte 17 – “Bom, ‘a gente’ é uma maneira equivalente e popular de se referir à primeira pessoa do plural ‘nós’. Contudo, [...]” –, quando a professora dá explicações próprias de ambientes teóricos e fornece exemplos e simulações da vida real, distancia os alunos da unicidade do evento. Distanciados do evento, por seu turno, eles lidam apenas com representações apartadas da realidade e dos planos sociais que determinam quais enunciados seriam necessários para as reais situações. A sala de aula, desse modo, é tomada como um simulacro, pois se distancia do mundo irrepetível. A língua portuguesa estudada é compreendida, naquela sala, como um “ser-dado”, pois as falas sobre a gramática, mesmo apropriadas e determinadas para/por aquela esfera interativa, separam sentido de existir.

Isso comprova que as perguntas dos alunos são mais do que uma busca por “acuidade gramatical”. O aluno, responsável por formar sua consciência nessa língua em aprendizagem e por seus passos responsáveis, é pouco considerado. Nessa sala de aula, percebo que a professora adota uma prática em que a língua ensinada é vista, em termos bakhtinianos, como um objeto, como algo de ninguém. Quando eles trazem os questionamentos, mostram que é preciso pelo menos fazer com que a teoria integre o *existir*, não que essa teoria seja a única verdade. A forma como a professora conduz as discussões é insuficiente para a efetiva busca de um consenso, mas é importante dizer que, para o mundo da vida, a expressão “a gente” pode ter “mil” ou mais sentidos, pois os atos são únicos, irrepetíveis e da “ordem do infinito”.

O Recorte 18 ilustra mais uma sequência de falas em que os alunos e a professora negociam sentidos em torno da locução pronominal “a gente”. Depois de trazer exemplos do francês e perguntar se a expressão é usada na língua espanhola, a professora procura, no turno 1, fazer com que Antônio fale acerca do que conhece também na sua língua, além de levá-lo a participar como colaborador responsável na interação para o fechamento da discussão. Para deixá-lo à vontade, ela pergunta como os questionamentos até então colocados são entendidos por ele e como são usados em inglês, pedindo para que os demais colegas o ajudem. Carmen e Colombiano auxiliam Antônio na negociação de sentidos e, como resposta à ajuda deles, este demonstra que estava atento às falas de todos, informando que não há em inglês uma expressão equivalente à locução pronominal “a gente”: “I don’t think there’s a kind of we” (turno 4); “No, but I’m just saying I don’t think there’s a we ##### Informal” (turno 6). A discussão continua e Antônio informa que em inglês há uma expressão considerada incorreta e de uso informal, mas ele não assegura que seria equivalente à expressão “a gente”. A professora apenas se preocupa em dar o sentido gramatical da tal expressão, não atentando para o fato de que, todas as vezes que o aluno faz uso dela, mudanças mínimas ocorrem do abstrato para o concreto no diálogo em que múltiplas verdades se entrecruzam.

### RECORTE 18

- |                 |  |
|-----------------|--|
| (1) PP          | Antônio, e você? E no inglês? Alguém pode ajudar?  |
| (2) CARMEN      | People?  |
| (3) PP          | (xxx)  |
| (4) ANTÔNIO     | I don’t think there’s a kind of we.  |
| (5) PP          | Quando querem incluir todos, vocês dizem we, não é?  |
| (6) ANTÔNIO     | No, but I’m just saying I don’t think there’s a we ##### Informal.                         |
| (7) PP          | Como a gente? Sim, entendi.  |
| (8) COLOMBIANO  | Only formal?   |
| (9) CARMEN      | When you talk about the people, you say people, não é? People have... não é?               |
| (10) ANTÔNIO    | Is it how do we use “a gente”?   |
| (11) PP         | Vocês usam “we”. “We like...” apenas. Às vezes, vocês usam people in the USA... like...    |
| (12) COLOMBIANO | She asks...  |
| (13) ANTÔNIO    | If there is “a gente” in English? (Antônio completa a fala de Colombiano.)                 |
| (14) COLOMBIANO | Isso!  |
| (15) ANTÔNIO    | I don’t think so. (xxx)  |
| (16) CARMEN     | They?  |
| (17) ANTÔNIO    | So they! So, I won’t have “a gente”.   |
| (18) CARMEN     | Porque aqui “a gente” inclui também a nós mesmos para eles. E “they” não! “They” são eles! |



interação, a exemplo de “nós estivemos” (turno 3, Recorte 11), repetido no turno seguinte: “‘Nós estivemos’ é mais formal, e... ‘a gente’ é o que?”. Contudo, são também enunciados que têm elementos com resquícios de enunciados outros, pertencentes a outras interações verbais de outra realidade fundamental da língua, que é o ato histórico singular vivido por Carmen, pois ela dá a entender que ouviu tal expressão em outras situações, entre outros indivíduos fora da interação em sala de aula. Isso pode ser verificado quando a aluna diz: “Mas até professores utilizam ‘a gente’, né?” (turno 1, Recorte 12). Em algum momento, fora dali, ela vivenciou uma situação em que um professor, em dada situação formal, utilizou a expressão “a gente”. Esse momento vivenciado por ela, portanto, fez com que tal expressão se tornasse material semiótico da sua consciência interior, isto é, fez com que “a gente” se tornasse parte do seu discurso interior nessa língua em aprendizagem, que é o português. Em algum momento nas experiências e vivências da aluna, a expressão “a gente”, preenchida de sentido, foi materializada na contraposição eu *versus* outro – aluna *versus* professores e outros indivíduos fora da sala de aula –, encarregando-se de absorver toda a realidade vivida nesse instante histórico, exercendo a sua função sígnica, refletindo e refratando uma realidade, além de se preparar para refletir e refratar outra situação com outros outros.

Outro aspecto diz respeito ao fato de que, quando Carmen pergunta sobre a locução pronominal “a gente”, ela demonstra não apenas querer compreender a definição dessa locução, mas também falar o português corretamente. Ela quer a acuidade gramatical pautada em teorias e o que responde é a realidade, o ato, mesmo em uma situação informal, além de querer saber sobre a forma e a estrutura da língua que está aprendendo. Um fato curioso é que a aluna traz para a interação exemplos de situações vivenciadas por ela. Ao focalizar a gramática da língua portuguesa e se pautar nela para o ensino, a professora acaba considerando que a gramática pode ser memorizada e o ensino de línguas pode ser uma via para que essa memorização ocorra. Quando ela faz com que os alunos participantes entendam a expressão “a gente” com base no que dispõe a estrutura da língua, e compreendam “completamente” o funcionamento e os elementos que formam tal expressão, eles ingenuamente esperam saber usá-la em situações reais, ainda que por meio dos exemplos descontextualizados utilizados em sala de aula. Ao adotar tal procedimento, a professora acaba impedindo que eles se aproximem, em termos bakhtinianos, da *pravda*, isto é, da verdade real da expressão “a gente”. Ao não levar em conta que apenas as orações gramaticais não são suficientes para que os alunos compreendam certos sentidos inerentes à expressão, pois estariam fora da consciência responsável do ato, a professora acaba impedindo também que os alunos utilizem a palavra no seu todo, ou seja, com seus conceitos de sentido e com

seu lado emotivo-volitivo, não estabelecendo o vínculo necessário entre o conteúdo da expressão e seu tom de valor (BAKHTIN, 2012b).

Em seguida à pergunta de Carmen e à explicação da professora, vários questionamentos são trazidos pelos alunos a partir de suas vivências fora da sala de aula. É certo que a pergunta da aluna sobre a forma da locução pronominal “a gente”, bem como as respostas da professora, podem ser interpretadas como práticas comuns adotadas e verificadas no ensino de línguas, que considera e lida com as concepções de língua(gem) já mencionadas na primeira parte do Capítulo 2 e que orientam o ensino no sentido de desenvolver nos alunos as competências gramatical e comunicativa. Em termos bakhtinianos, porém, os questionamentos decorrentes, em especial da pergunta em questão, revelam que é no mundo real do evento que a língua se organiza e se torna signo ideológico, e é fora da sala de aula que os alunos desenvolvem habilidades de observar e analisar a língua que estão aprendendo, uma vez expostos à diversidade linguística no seu cotidiano. Além disso, a língua na sala de aula denota a capacidade de falar sobre o que deve ser experimentado, vivenciado e apresentado.

Em termos bakhtinianos, as interações dos alunos, as instruções dadas pela professora e todas as falas dessa interação estão subordinadas ao plano social que é a sala de aula. Ou seja, é o plano social que determina que as palavras devem ser utilizadas ali entre aqueles indivíduos. De algum modo, as falas pautadas na gramática são esperadas para esse plano social teórico, representado aqui pela sala de aula. No entanto, a forma como a professora dá suas respostas indica que ela entende a língua como um objeto, como um “ser-dado” e desconectado do mundo da vida, diferentemente dos questionamentos dos alunos, considerados e apresentados com resquícios de vivências experimentadas em planos sociais verdadeiramente históricos.

De fato, os questionamentos trazidos para a sala de aula demonstram que esses seres históricos *únicos*, aqui chamados de alunos intercambistas, participaram de interações fora dali, em que a expressão “a gente” foi utilizada. Assim, falam sobre a língua em sala de aula a partir do que vivenciaram nela em situações experimentadas e reais. Além disso, cada questionamento demonstra não apenas que a expressão “a gente” foi experimentada verdadeiramente por esses alunos – porque cada um possui uma entoação de valor próprio do instante do evento –, mas que cada um traz elementos inéditos em continuidade responsável ao que já foi reconhecido, os quais comprovam que nada se repete no mundo da vida, pois a verdade, em termos bakhtinianos, não pode ser idêntica, universal, como quer o mundo do

juízo teórico, da abstração. Ou seja, o mundo dessa sala de aula, com a explicação da professora limitada à gramática, está totalmente desvinculado do mundo da vida.

Em suma, ao trazerem questionamentos para a sala de aula, os alunos corroboram a concepção de Bakhtin (2012b) de que, no ato responsável, nada que deva ser feito por mim pode ser feito por outro indivíduo, o que explica a imprescindível relevância do ensino de línguas como discurso, não como comunicação. A expressão “a gente” já era conhecida pelos alunos fora da sala de aula, sendo agora reconhecida em sala de aula a partir das interações, mas cada um trouxe um elemento que comprova seu ineditismo em relação ao mundo da teoria, como nos turnos a seguir: “Eu escuto falar ‘a gente não gosta de tal coisa’! E eu estou falando apenas com essa pessoa!” (Colombiano, turno 6, Recorte 14); “Quando estou fazendo alguma coisa lá em casa (onde mora com uma família). Ele diz: ‘a gente depois termina aí’. Por exemplo, se eu estou fazendo uma coisa... ### Porque se eu vou lavar os pratos ele diz: ‘Não... deixa aí, porque depois a gente termina de lavar os pratos, porque eu não terminei de comer’. Então, só ele!” (Colombiano, turno 8, Recorte 16); “Por exemplo, eu vi isso agora na casa onde eu estou morando. Não é? Porque eu estou morando com um casal. Então, é ‘a gente’, ou um ou outro! Não, isso é isso. (xxx) ‘depois eu ... (xxx)’. Então como ‘a gente’ foi depois. Quando fala, por exemplo, um dos meninos: ‘Não hoje eu vou para o centro, hoje eu posso dar carona para você’. Nunca ‘a gente’. ‘A gente’ só se vão os dois juntos, né? Por isso, então eu percebia a diferença entre ‘eu’ singular e ‘a gente’ quando... (a participante utiliza os dedos indicadores próximos da cabeça num semicírculo para dizer o grupo) ### Eu vou dizer... ‘a gente’ quando estou falando do grupo e você não perceba a gente” (Carmen, turno 9, Recorte 16).

Como se vê, cada aluno traz em seu questionamento um elemento que mostra que a expressão “a gente” foi acrescida de valores e entoações. Isso comprova que tal expressão tem e terá infinitas possibilidades quando utilizada, da mesma forma que Bakhtin (2012b) preconiza o mundo da vida; na presente tese, o mundo fora da sala de aula tem e terá infinitas possibilidades. Portanto, a expressão pode ser entendida e compreendida de diversas maneiras, pois tem um conteúdo e muitos sentidos para refletir e refratar outras possibilidades de uso. Do contrário, na forma como a professora exemplifica em sala de aula, a expressão parece ter apenas uma possibilidade de uso, pois tem um conteúdo e um único sentido. Entretanto, uma vez que para esses alunos a língua(gem) é um fenômeno dialógico, eles questionam o que a professora explica, trazendo para a sala de aula muitas situações vivenciadas em seu cotidiano. Essa é a concepção de língua(gem) sustentada por Bakhtin/Volochínov (2009) e evidenciada pelos questionamentos dos alunos intercambistas

nesse plano social, quando a professora responde aos seus questionamentos, aqui entendidos como passos responsáveis desses participantes para se aproximar da verdade real da língua, mesmo que inatingível.

## CONCLUSÃO

Ao concluir este trabalho e refletir sobre os passos nele trilhados, creio ter conseguido alcançar o objetivo inicial proposto – compreender as concepções de língua(gem) que permeavam as interações dialógicas entre professora e alunos em um curso de Português-LE –, bem como responder as perguntas de pesquisa que serviram de orientação para este estudo, quais sejam: (i) que concepções de língua(gem) subsidiam a abordagem pedagógica da professora durante suas aulas para esse grupo de intercambistas? (ii) quais as percepções e as expectativas dos alunos sobre o que é aprender e usar uma LE, neste caso o português, em situações de ensino e/ou de imersão?

Ao retomar essas questões, verifico que este estudo de caso qualitativo mostrou que a abordagem pedagógica da professora durante suas aulas para esse grupo de intercambistas fluía entre uma concepção tradicional-formalista de língua(gem) e outra comunicativista – melhor dizendo, ela acreditava que fosse assim –, com significativo predomínio da primeira sobre a segunda. Assim revelam os dados na primeira parte do capítulo da análise, à luz das concepções teóricas de Chomsky (1957, 1959) e Hymes (1986), e na segunda parte da análise, à luz da teoria bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2012b).

Tomando como referência a pergunta “O que se adquire quando adquirimos uma língua?” (FREEMAN; FREEMAN, 2001), pude perceber que, na concepção de língua(gem) da professora, adquirir uma língua significava adquirir formas e regras linguísticas para depois usá-las na comunicação. Sua concepção tinha implicações diretas na sua ação em sala de aula como professora, na medida em que os recortes aqui apresentados ilustram sua preocupação em responder os frequentes questionamentos dos alunos sobre aspectos da gramática da língua portuguesa. Os recortes também mostram que, nesses momentos, a professora detinha-se em longas explicações e por vezes entabulava com os alunos discussões não apenas sobre os aspectos sistêmicos da língua, mas também sobre o significado de palavras e expressões. Contudo, deve-se ressaltar que ela não só tinha intenções comunicativistas como acreditava que estava seguindo à risca a abordagem comunicativa de ensino indicada no programa do curso. Também é fato que ela buscava incorporar em seu planejamento diário atividades de orientação comunicativista, a exemplo daquela ilustrada nos recortes – a identificação da sentença falsa. Como resultado, ela conseguia implementar momentos de interação comunicativa significativa entre os alunos.

Os alunos, por sua vez, também percebiam a língua como um sistema de estruturas gramaticais, o que de certa forma os fazia crer que adquirir/aprender uma língua pressupunha

não só aprendê-la, mas também aprender sobre ela. Em consequência, percebiam o ensino da língua como apresentação e apreensão de regras, conforme sugerem seus frequentes questionamentos à professora durante as aulas.

A metodologia qualitativa adotada neste estudo foi bastante válida, em especial o estudo de caso, porque permitiu que eu fizesse uma autorreflexão tanto sobre minha própria prática quanto sobre as concepções de língua(gem) que a subsidiavam. Conforme já mencionado, o estudo de caso, ao propiciar uma visão holística e naturalística do contexto, permite que a análise dos dados vá acontecendo ao longo do estudo em um movimento constante entre teoria e dados, de tal forma que uma alimenta a outra. Assim, ao refletir sobre a teoria, os dados, minha práxis e concepções de língua(gem) e de ensino de línguas, pude perceber que as aulas que eu julgava interativas ou comunicativas careciam de dialogia.

Na tentativa de buscar respostas para as perguntas de pesquisa analisadas na primeira parte deste estudo, pude compreender o que adquirimos quando adquirimos uma língua e contrastar isso com minha práxis. Daí a importância de se observar e analisar os dados *pari passu* desde o princípio, pois só então pude perceber que a concepção de língua(gem) que subsidiava minhas aulas para os intercambistas ia *ao* e *de* encontro ao objetivo do curso, que era o de possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos. Constatei que ora respondia a eles com uma postura formalista, oferecendo-lhes oportunidades para adquirir conhecimento sobre a língua, ora passava-lhes atividades em que pudessem adquirir a língua por meio de atividades que os levassem a saber “quando falar e quando não falar, sobre o que falar e para quem, quando, onde e de que modo” (HYMES, 1986, p. 277-278).

Apesar disso, mesmo insistindo e motivando-os a usar a língua significativamente, conforme orientavam minhas concepções à época, os alunos sempre retomavam seus questionamentos acerca da acuidade da forma durante as aulas. Tudo isso me levou a buscar na leitura de Bakhtin uma concepção de língua(gem) que se coadunasse com a vivência dos alunos no mundo fora da sala de aula. Essa percepção só foi possível no momento em que o plano social da sala de aula e o plano social da rua se entrecruzaram ou, nas palavras de Bakhtin (2012b), quando o mundo da teoria se subsumiu ao mundo da vida.

Assim, quando uma aluna questionou minhas explicações gramaticais acerca da expressão “a gente”, usada em português como locução pronominal equivalente a “eu”/“nós”, surpreendentemente tomei consciência do fato de que até aquele momento minha práxis em sala de aula era “gramaticeira”, justamente o que eu acreditava combater nas minhas aulas “comunicativas”. Percebi então que minhas longas explicações sobre o uso dessa locução pronominal, pautadas na gramática, não tinham lugar no mundo da vivência real da aluna fora

da sala de aula. Compreendi, enfim, que era preciso apoiar-me em outra concepção de língua(gem) e de ensino que pudesse ser capaz de interconectar o mundo da teoria com o mundo da vivência. Encontrei no princípio dialógico e discursivo de Bakhtin (2012b, 2013a) e Bakhtin/Volochínov (2009), entre outros conceitos, a resposta para minhas inquietações teórico-pedagógicas.

Outra pergunta de pesquisa surge a partir desse *insight*, a saber: há indícios de mudança nas concepções de língua(gem) e de ensino da professora e em que medida essa mudança é impactada pelos questionamentos dos alunos sobre as formas e regras da língua portuguesa? A resposta a essa pergunta surge com minha constatação de que minha ação pedagógica não se coadunava com a natureza dos questionamentos dos alunos, como no caso da expressão “a gente”. As discussões mostraram que os alunos não se satisfaziam com o que a gramática prescreve (representada aqui pela minha voz) porque na vivência cotidiana eles encontravam contraexemplos.

A opção pela perspectiva dialógica de Bakhtin se fez necessária porque, diferentemente das teorias de língua(gem) como comunicação, a de Bakhtin parecia me permitir o entendimento de que é possível, na condição de professora de línguas, oferecer aos aprendizes respostas que efetivamente colaborem com o processo de aprendizagem do uso da língua-alvo.

Analisando minha prática como professora do grupo, percebi que falhei ao não discutir as próprias perguntas dos alunos. Dizendo de outro modo, penso que esse tipo de manifestação trazida por eles em forma de questionamentos e perguntas poderia ter sido um motivo para uma discussão até mesmo sobre os respectivos subdomínios gramaticais, proporcionando, no mínimo, uma análise dessas propriedades. A discussão sobre os aspectos linguísticos do português poderia ter sido um meio para que os alunos formassem uma consciência sobre as múltiplas maneiras de se falar e também sobre as regras de uso da língua, para que fiquem atentos à comunidade de falantes em que estão inseridos.

Nesse sentido, acredito que eu deveria ter adotado uma prática discursiva de ensino que proporcionasse melhores relações dialógicas à negociação de sentidos e um melhor engajamento dos alunos na discussão sobre a estrutura ou unidades da língua. Tal prática poderia ter feito com que entendessem que a língua não é somente um conjunto de regras a ser aprendidas e, ao mesmo tempo, que desenvolvessem habilidades de expressão e compreensão nessa língua em situações formais e informais, mediante interações face a face entre os usuários da mesma língua. Tudo, enfim, de modo a torná-los capazes de reconhecer as palavras e saber usá-las, mas saindo do plano ideal dessas representações no sentido de atingir

o plano social das interações entre falantes-ouvintes do português. Esse esforço revelaria uma concepção de língua que não supervaloriza a competência perfeita, mas que considera as múltiplas falas ou as falas heterogêneas na comunidade de falantes com competências e traços socioculturais diversificados.

Dessa forma, “bricolando” (DENZIN; LINCOLN, 2006) de pesquisar minha própria prática, percebi, por meio dos questionamentos trazidos pelos alunos a partir de suas vivências fora de sala, que, como aprendentes de LE – em termos bakhtinianos –, esses estrangeiros adotam observações bem dialógicas e as desenvolvem nas suas interações face a face no sentido de aprender o português. Contudo, constatei que, como professora de línguas, deveria entender e adotar uma concepção de língua(gem) também dialógica para aproveitar tais questionamentos, perguntas e respostas em benefício de um ensino-aprendizagem mais carregado de sentido.

A bricolagem utilizada nesta pesquisa foi relevante, pois permitiu que eu me aproximasse da realidade dos intercambistas, aprendizes de português, escutando seus questionamentos a respeito de uma das milhares de expressões existentes na língua portuguesa. Com os seus questionamentos às minhas respostas sobre a expressão “a gente”, constatei que os alunos estão a todo momento negociando sentidos na socialização com seus pares dentro ou fora da sala de aula, seja quando ouvem uma expressão, escutam uma notícia, terminam um jantar, dispõem-se a ajudar com a limpeza da louça, pedem carona, isto é, quando interagem com o outro. De posse dessa constatação, percebo que poderia ter utilizado as observações dos alunos, provenientes das suas experiências vivenciadas na língua, para discutir aspectos linguísticos que estão adquirindo na negociação de sentidos, promovendo falas mais autorais, persuasivas e galileanas, na direção contrária às ptolomaicas tão tradicionalmente adotadas por mim e pelo ensino de línguas.

Provocada pela concepção de língua(gem) bakhtiniana, entendo que minha prática poderia e pode ser um pouco mais persuasiva e menos monológica diante das perguntas dos alunos sobre a forma da língua, sobre o conteúdo, isto é, sobre qualquer coisa na sala de aula, pois, para além de qualquer questão, o que eles querem e buscam é, de alguma forma, dar “passos responsáveis” na negociação de sentidos ao aprender o português.

Diferentemente do ensino de línguas que fica preso ao aparato teórico, às abordagens e métodos que privilegiam a estrutura da língua e a comunicação, percebi que devo adotar uma concepção de língua(gem) como *discurso*. Nesse sentido, portanto, considero que o pensamento dialógico bakhtiniano pode contribuir para a discussão sobre a língua, com possibilidade de rever e transformar as práticas e pedagogias do ensino de línguas. Destaco,

inclusive, que foi o próprio Bakhtin/Volochínov (2009) quem descreveu como a linguística e a pedagogia podem ser modificadas.

Dizendo desse modo, há de se entender que o ensino e a aprendizagem de línguas também devem se dar em um processo dialógico. Por isso é importante valorizar as experiências e observações feitas pelos alunos a partir do conhecimento diário e da vida cotidiana que eles estão adquirindo com o outro. Quando valorizamos essas falas trazidas por eles a partir de vivências exteriores à sala de aula, damos importância à sua interlocução. O resultado não poderia ser melhor, pois eles demonstram que adotam certa *expertise* para aprender a língua em que estão imersos. Ao compreender que a língua tem suas especificidades, o professor pode fazer com que os alunos tragam tal *expertise* para a sala de aula, tornando a ela e ao ensino mais dialógicos.

Nesse sentido, considerando que cada aluno em sala de aula, além de mim, é um ser único, que age do interior de si mesmo, acredito que posso tentar compreender minhas respostas aos seus questionamentos dando-lhes voz, pois cada um traz para a sala de aula situações vivenciadas no mundo da vida e ali, na arena de embates, compartilha valores e verdades muito aquém da verdade identicamente igual a si mesma. Para tanto, aproveito para verificar que tipo de verdade devo apresentar aos alunos quando me perguntam sobre a gramática ou qualquer outra coisa.

Bakhtin utilizou o poema “Razluka”, de Pushkin, para fazer sua análise, mostrando com a poesia que, no mundo da arte, por mais próximo do mundo do ato e por mais matizes emotivo-volitivos que possua, a singularidade humana lá não está nem coincide, pois o ser singular contemplado esteticamente não é o mesmo que o ser real. Nesta tese também utilizo essa metáfora, pois tento tomar o mundo da sala de aula do mesmo modo que Bakhtin tomou o mundo da arte: entendo que nela o ser singular praticamente não é considerado, uma vez que ela é o espaço do ensino de línguas que, de alguma forma, corresponde ao mundo do juízo teórico, preparado para os alunos para que, ao realizar as tarefas, possam chegar perto da realidade sem lá estar.

Entendo que muitas vezes a sala de aula é o espaço que prioriza o mundo do juízo teórico, onde as regras gramaticais são tradicionalmente tomadas como verdade real ou *pravda*. Por isso, muitos de nós, professores e alunos, acabamos acreditando que “comunicar” é falar gramaticalmente correto, e nos preocupamos tanto com o que parece incorreto ou com o que causa dúvida. No entanto, é relevante que essa situação seja repensada, afinal, o mundo da vida é onde a palavra é carregada e preenchida de sentidos. Ou seja, a sala de aula, assim como o poema, deveria ser o espaço onde o mundo real e o mundo da vida pudessem

aproximar-se, e as atividades adotadas deveriam ser pensadas não para aproximar o aprendiz de uma situação real, mas para que o aluno pudesse trazer a realidade vivenciada fora da sala de aula e tomada dialogicamente na negociação de sentidos dentro da sala de aula.

Contudo, quando se toma a língua como comunicação, essa perspectiva pouco se realiza, pois a sala de aula acaba sendo apenas um simulacro, uma maneira de mostrar como o mundo real funciona; torna-se um mundo do juízo teórico apenas, onde o mundo da vida pouco é levado em conta e as experiências, desprestigiadas. A tentativa de equiparar a sala de aula, em termos bakhtinianos, ao mundo da arte, da visão estética – uma vez que se trata do local que, por si só, já é um ambiente formal, onde situações de ensino-aprendizagem são simuladas –, tem sua razão de ser para mostrar o que minhas respostas nesta tese significam e o que os questionamentos dos alunos revelam ou a que estão mais relacionados.

Minha prática formal, normativa, de oferecer respostas sobre a gramática em minha sala de aula distanciava os alunos da unidade do evento. Assim, fora da sala de aula, os intercambistas aprendizes de português eram regidos pelas regras do cotidiano, local onde ocorre o “colóquio ideológico em grande escala” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), plano social em que os pequenos diálogos, com todas as suas manifestações de relações dialógicas, ocorrem, local também onde os simples diálogos face a face são grandes fontes da criação ideológica. Minha sala de aula, portanto, não deveria ser tomada como um local para se propagar teorias que não proporcionassem engajamentos na língua em aprendizagem, mas um espaço onde os alunos dessem à palavra uma direção a seu modo.

No percurso desta tese, a partir do diálogo que travei entre a concepção de língua(gem) como comunicação (segundo Hymes e/ou Chomsky) e como interação social (segundo Bakhtin), fui capaz de compreender que “negociação de sentido” não constitui um termo, mas um *construto teórico* que pode orientar o professor e o aprendiz a se engajarem no processo de imersão (não de aquisição) do idioma, tomando em conta a unicidade e o caráter evêntico do ser, a contraposição eu/outro e a questão emotivo-volitiva do existir (não a resposta à pergunta como algo dado a *priori*).

Em sintonia com Bakhtin, é possível entender qualquer palavra de qualquer outra pessoa, seja ela dita ou escrita em qualquer língua, inclusive na sua própria, se entendermos que um enunciado, uma palavra, é qualquer palavra que não seja minha; além disso, não escutamos e pronunciamos apenas palavras, mas “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 98-99). Isto é, o que escutamos e pronunciamos são palavras preenchidas de sentidos ideológicos da vivência e que aqui denominamos perguntas ou questionamentos e respostas.

Como professora de línguas, não posso me esquecer que o ato real não deve ser separado de sua existência, pois quando ele é separado da sua realidade, da sua história vivida, dois mundos vão à tona apartados um do outro: de um lado, o mundo em que cada um de nós cria, realiza, vive, ou seja, o da vida; do outro, o mundo fora do ato, que é o da cultura ou da teoria.

Ao falar dessa separação, Bakhtin (2012b) explica que cada um vive experiências e, ao vivê-las, não deixa de observar dois momentos ou duas direções divergentes. Para chegar a essa conclusão, o autor acaba utilizando a metáfora do “Jano bifronte”, explicando que o ato individual, a experiência de cada um, o que cada um vive, isto é, qualquer ato que o indivíduo realiza, ele olha, assim como o Jano bifronte, em direções opostas: para o mundo da cultura e para o mundo da vida. Essas duas direções, no entanto, permanecem opostas, sem atingir uma plataforma em comum.

Bakhtin (2012b) fala, então, da possibilidade de se estabelecer uma unidade única, que é o momento do existir ao ser realizado. O evento singular tem vários momentos e o momento teórico ou estético nada mais é que uma parte do momento vivido. O ato, desse modo, tem responsabilidade bidirecional: uma especial e uma moral, ou seja, uma referente ao seu sentido e a outra, ao seu existir. Para o autor, há apenas um jeito de vencer a divisão malévola e a blindagem recíproca entre cultura e vida: quando for acrescentada uma responsabilidade especial à responsabilidade moral.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: LOMBELLO, L. C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997a. p. 55-68.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros atuais para o ensino de português-língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997b.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ARCHIBALD, J. Second language acquisition. In: O’GRADY, W.; DOBROVOLSKY, M.; KATAMBA, F. **Contemporary linguistics: an introduction**. Boston, MA: Bedfords: St. Martin’s, 1997. p. 476-508.

BAGARIĆ, V.; DJIGUNOVIĆ, J. M. Defining communicative competence. **Metodika**, v. 8, br. 1, p. 94-103, 2007.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **O freudismo: um esboço crítico**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012a.

\_\_\_\_\_. O discurso em Dostoiévski. In: \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a. p. 181-271.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BERLINCK, R. A.; AUGUSTO, M. R. A.; SCHER, A. P. Sintaxe. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística**, 1: domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 205-244.

BRONCKART, J.-P.; BOTA, C. **Bakhtine démasqué**: histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif. Genève: Droz, 2011.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Ed.). **Language and communication**. London: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, p. 1-47, 1980.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. Review of B. F. Skinner's verbal behavior. **Language**, n. 35, 1959.

\_\_\_\_\_. **Syntactic structures**. Cambridge, MA: MIT Press, 1957.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis. In: McKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Qualitative methods in research on teaching**. East Lansing, MI: The Institute for Research on Teaching (Michigan State University), 1985. (Occasional paper n. 81).

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

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-194.

FREEMAN, D.; FREEMAN, Y. What do we acquire when we acquire a language? In: \_\_\_\_\_. **Between worlds: access to second language acquisition**. 2<sup>nd</sup> ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001. p. 54-70.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York, NY: Basic Books, 1973.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello. **Revista UFG**, Goiânia, ano X, n. 5, p. 163-176, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. 3<sup>rd</sup> ed. Bristol, UK: J. W. Arrowsmith, 1976.

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS, J. **New horizons in linguistics**. Harmondsworth, UK: Penguin Books, 1970. p. 140-165.

HENRIQUES, E. R.; GRANNIER, D. M. **Interagindo em Português: textos e visões do Brasil**, 1 e 2. Brasília: Thesaurus, 2001.

HYMES, D. H. On communicative competence. [1966]. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.). **Sociolinguistics: selected readings**. Aylesbury, UK: Hazell, Watson and Viney, 1986. p. 269-293.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York, NY: Pergamon Press, 1982.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition and second language learning**. London: Prentice-Hall International, 1981.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYNCH, T. **Communication in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

LYONS, J. **Linguagem e lingüística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Sousa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, H. A. B. O que está por trás da ação do professor na sala de aula? In: MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2005. p. 11-38.

MORI, A. C. Fonologia. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística**, 1: domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147-179.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: creation of a Prosaics. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.

PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-Vindo!**: a língua portuguesa na comunicação. 8. ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

PONZIO, A. Introdução. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 9-33.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, junho 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26003/15224>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANDALO, M. F. S. Morfologia. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística**, 1: domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147-179.

SCHMIDT, R. Input, interaction, attention and awareness: the base for consciousness raising in second language teaching. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA (ENPULI), 10., 1990, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1990.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). **Principle & practice in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 125-144.

TEIXEIRA, M. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 227-234.

TODOROV, T. **Mikhail Bakhtin: the dialogical principle**. Translated by Wlad Godzich. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998. (Theory and History of Literature, 13).

WIDDOWSON, H. G. **Learning purpose and language use**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

**ANEXOS**

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora responsável ou a orientadora responsável pelos telefones apresentados abaixo:

Pesquisadora Responsável: ALINE GOMES SOUZA.

Telefone para contato: [REDACTED]

Orientadora responsável: HELOÍSA AUGUSTA BRITO DE MELLO

Telefone para contato: [REDACTED]

**INTRODUÇÃO**

Neste estudo pretendo investigar a construção da trajetória bilíngue de estudantes universitários participantes de programas de intercâmbios na Universidade Federal de Goiás (UFG) com o intuito de compreender aspectos interlinguísticos, discursivos e interculturais do desenvolvimento da competência bilíngue. Dentre esses aspectos, interessa-me destacar a mudança de código, entendida aqui como uma estratégia discursiva própria dos bilíngues. A mudança de código é um fenômeno que tem sido observado com recorrência nas práticas discursivas entre indivíduos bilíngues ou em processo de se tornarem bilíngues.

**INFORMAÇÕES E JUSTIFICATIVA SOBRE A PESQUISA:**

1. Esta pesquisa qualitativa busca investigar a construção da trajetória bilíngue de estudantes universitários participantes de programas de intercâmbios na UFG. Em termos mais específicos, pretende-se compreender aspectos interlinguísticos, discursivos e interculturais do desenvolvimento da competência bilíngue. Dentre esses aspectos, interessa-me destacar a mudança de código, entendida aqui como uma estratégia discursiva própria dos



bilíngues. A mudança de código é um fenômeno utilizado entre indivíduos bilíngues ou em processo de se tornarem bilíngues. É uma prática recorrente na produção de indivíduos em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso o português. Tendo em vista essa recorrência e a natureza comunicativa desse fenômeno, surgiu então a proposta deste estudo de investigar o desenvolvimento da competência bilíngue de estudantes universitários intercambistas, com vistas a compreender como e por que esses estudantes lançam mão da mudança de código na comunicação para indexar de forma eficaz aspectos vivenciados no contexto em que estão inseridos. Nesse, sentido a proposta aqui apresentada se justifica por entender que na literatura da área de bilinguismo poucos são os estudos que buscam compreender a mudança de código como neste projeto, ou seja, com foco no Português. Ao final da pesquisa, os resultados serão apresentados em forma de uma tese de doutorado a ser defendida junto ao curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

2. Para atingir os objetivos propostos, adotarei a pesquisa do tipo qualitativa. Para tanto, adotarei a entrevista não estruturada para fazer gerar dados. Os dados provenientes das entrevistas serão analisados de acordo com a perspectiva interpretativista e, posteriormente, apresentadas em forma de uma tese.

3. A pesquisadora compromete-se a não colocar os participantes em situações que possam ser traduzidas em quaisquer danos morais ou constrangimentos ou, ainda, que coloquem em risco a imagem destes, sobretudo, no momento da coleta de dados. A pesquisa é de caráter científico e manterá sigilo absoluto das identidades dos participantes. Para isso, os nomes verdadeiros dos participantes não serão identificados de forma alguma nos trabalhos escritos e publicados no futuro. Além disso, os dados coletados não serão disponibilizados para outros fins que não o científico, sendo descartados (jogados fora) no final da pesquisa.

4. As conclusões da pesquisa serão importantes para o desenvolvimento dos estudos na área de ensino de língua estrangeira e de bilinguismo.

5. Espera-se realizar a pesquisa durante os anos letivos de 2012 a 2014, com início no primeiro semestre de 2012 e fim no segundo semestre de 2014, sendo que a coleta de dados se dará nos meses de setembro e outubro de 2014.



6. Para gerar dados, adotarei a entrevista não estruturada e tais dados provenientes das entrevistas com os participantes da pesquisa serão analisados de acordo com a perspectiva interpretativa, segundo Erickson (1996, p. 98).

7. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está em conformidade com os requisitos da Resolução CNS 466/2012 e normas aplicáveis. A participação nessa pesquisa não oferece riscos ou desconfortos aos seus participantes, pois cautelas serão adotadas para que nenhum dano seja causado. Os resultados deste estudo contribuirão para a compreensão da trajetória bilíngue de estudantes universitários em situação de intercâmbio acadêmico e os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para os fins previstos na pesquisa e serão descartados, jogados fora, após a finalização dos estudos e defesa da tese correspondente.

8. Nome da pesquisadora: Aline Gomes Souza

Assinatura: \_\_\_\_\_

#### **CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, n.º do passaporte / RG / n.º de matrícula \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora ALINE GOMES SOUZA sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: Goiânia – GO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Nome do participante ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante ou responsável: \_\_\_\_\_

Nome fictício: \_\_\_\_\_

## ANEXO B – CADASTRO DE AÇÃO DE EXTENSÃO E/OU CULTURA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA	 <b>PROEC UFG</b> <small>PROJETO DE RECTORIA DE EXTENSÃO E CULTURA</small>	
SEBC	Tipo da ação: Curso	Página 1 de 4
<b>CADASTRO DE AÇÃO DE EXTENSÃO E/OU CULTURA</b>		
<b>Identificação</b>		
<b>Título:</b> Português para Estrangeiros		
Caracterização: ( ) Extensão ( ) Cultura (X) Extensão e Cultura		
Início das atividades: 09/07/2012		
Encerramento das atividades: 17/12/2012		
Modalidade: PRESENCIAL		
Integrante de Programa? ( ) Sim (X) Não		
<b>Grande Área de Conhecimento:</b> Linguística		
Área temática primária: Educação		
Área temática secundária: Cultura		
<b>Vinculação a alguma forma de cooperação internacional.</b>		
(X) Não		
<b>Linha(s) de Extensão:</b>		
1 - 2006 - Línguas Estrangeiras		
Unidade/Órgão responsável: FACULDADE DE LETRAS		
<b>Ementa:</b>		
Desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão na língua portuguesa em situações formais e informais. Aspectos da cultura brasileira e interculturais.		
<b>Coordenação</b>		
<b>Coordenador Interno</b>		
Nome: HELOISA AUGUSTA BRITO DE MELLO		
Unidade/Órgão: FACULDADE DE LETRAS		
Matrícula SIAPE: 1163066		
Categoria: DOCENTE		
Cargo: PROFESSOR 3 GRAU		
E-mail: heloisabrito@brturbo.com.br		
Carga horária anual dedicada ao projeto: 32 horas		
CPF: 45438366187		
Titulação: DOUTOR		
Telefone na UFG: (62) 35211.237		
<b>Coordenador Externo</b>		
Nenhum coordenador externo cadastrado.		
<b>Equipe Executora</b>		
<b>Docentes</b>		
Nenhum docente cadastrado.		
SEBC-83468	Data: 07/05/2012	

**Técnico-Administrativos**

Nenhum técnico-administrativo cadastrado.

**Alunos da UFG**

Nome: ALINE GOMES SOUZA

Matricula: 58

Tipo: STR

Bolsa:

Entidade Financiadora: -

Carga horária anual dedicada ao projeto: 178 horas

**Externos**

Nenhum participante externo cadastrado.

**Descrição****Justificativa:**

O intercâmbio acadêmico entre universidades de todo o mundo tem sido uma prática comum nos dias de hoje e visa não só a troca de conhecimentos e experiências, mas, sobretudo, a qualificação do graduando ou do pós-graduando. A UFG por meio de ações da Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI) tem se destacado na busca de parcerias com universidades estrangeiras com o objetivo de promover a consolidação da ciência e tecnologia por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional. Como resultado dessas ações, a universidade tem recebido anualmente um número significativo de alunos intercambistas muitos dos quais com uma competência comunicativa limitada na língua portuguesa, principal meio de instrução para aquisição de conhecimentos acadêmicos e para a comunicação nas demais esferas sociais locais. Entendendo que o estrangeiro passa por uma espécie de choque linguístico e cultural após a sua chegada ao Brasil, a CAI também tem procurado acolher esses alunos com ações que possam integrá-los à comunidade local. Com o intuito de cooperar com a CAI nessas ações, propomos o curso de extensão "Português para Estrangeiros?", conforme descrevemos adiante.

**Objetivos:**

Objetivo geral: desenvolver competência comunicativa em língua portuguesa em situações diversas.

**Objetivos específicos:**

- 1) desenvolver habilidades de expressão e compreensão na língua portuguesa em situações formais e informais;
- 2) introduzir noções da gramática da língua portuguesa;
- 3) apresentar e discutir aspectos da cultura brasileira.

**Especificação do Público Alvo:**

Alunos estrangeiro em situação de intercâmbio na UFG

**Palavras-chave:**

1º: Português para estrangeiros

2º: Intercâmbio

3º: Ensino de Português como LE

**Metodologia****Procedimentos, Estratégias e Ações:**

O curso tem como orientação metodológica a abordagem comunicativa para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que entende a aquisição de línguas como um

processo decorrente da habilidade de se usar o sistema linguístico de forma apropriada e efetiva. Para isso, as aulas deverão valorizar atividades de ensino-aprendizagem que proporcionem oportunidades de uso da língua portuguesa na interação face a face.

Estratégias de ensino-aprendizagem: atividades em grupo e em pares, performances, apresentações orais e escritas, conversas informais, discussão de temas culturais e estereótipos, jogos, vivência de situações práticas do cotidiano etc.

**Cronograma de Atividades (Atividade/Mês de realização):**

Planejamento: Maio e junho de 2012 (14h)

Reuniões com a Coordenadoria de Assuntos Internacionais: Junho e julho de 2012 (6h)

Elaboração de material didático e preparação de aulas: julho a dezembro de 2012 (84h)

Supervisão da coordenadora: julho a dezembro de 2012 (32h)

Realização das atividades (Módulo 1 - Tutoria - 20h): julho de 2012; (Módulo 2 - curso de português - 64h): agosto a dezembro de 2012.

Elaboração do relatório: dezembro de 2012 (2h)

**Local de Realização:**

Local: Faculdade de Letras

Cidade / UF: Goiânia/GO

**Público Total Esperado da Comunidade Interna da UFG, em número:**

**Público Total Esperado da Comunidade Externa à UFG, em número: 15**

**Carga horária total anual de atividades decorrentes da ação: 220**

**Meios de Divulgação**

Nenhum meio de divulgação cadastrado.

**Acompanhamento e Avaliação:**

- 1) Diagnose do nível de competência comunicativa dos alunos;
- 2) Avaliação oral e escrita da competência comunicativa em português dos alunos participantes (inicial e final);
- 3) Questionário e/ou relatório de avaliação do curso pelos participantes quanto ao desenvolvimento dos aspectos linguísticos e culturais;
- 3) Relatório analítico final das atividades do curso.

Prevê Emissão de Certificados? ( X ) Sim ( ) Não

Qual a previsão da quantidade mensal de certificados?

Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6
					1

Mês 7	Mês 8	Mês 9	Mês 10	Mês 11	Mês 12

Quem certificar:

( X ) Participantes

Quantidade: 16

SIEC

Tipo da ação: Curso

Página 4 de 4

Professores / Expositores Quantidade: 1

Coordenador Quantidade: 1

Critérios de Emissão de Certificados:

Frequência Mínima de 75%

Inscrição

Avaliação: Média: 5

### **Produção Acadêmica**

Prevê produtos acadêmicos?  Sim  Não

Produtos acadêmicos previstos:

Artigos científicos

Relatório

Tese de doutoramento

## ANEXO C – RELATÓRIO DE AÇÃO DE EXTENSÃO E/OU CULTURA – FINAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA



SIEC

Tipo da ação: Curso

Página 1 de 5

### RELATÓRIO DE AÇÃO DE EXTENSÃO E/OU CULTURA FINAL

#### Identificação

**Código da Ação:** FL-150

**Título:** Português para Estrangeiros: experiências interculturais e interlinguísticas

**Caracterização:** ( ) Extensão ( ) Cultura (X) Extensão e Cultura

**Início das atividades:** 16/07/2012

**Encerramento das atividades:** 27/07/2012

**Modalidade:** PRESENCIAL

**Período a que se refere este relatório:** De 16/07/2012 a 27/07/2012

**Integrante de Programa?** ( ) Sim (X) Não

**Grande Área de Conhecimento:** Linguística

**Área temática primária:** Educação

**Área temática secundária:** Cultura

**Vinculação a alguma forma de cooperação internacional.**

(x) Outros

**Linha(s) de Extensão:**

1 - 2006 - Línguas Estrangeiras

**Unidade/Órgão responsável:** FACULDADE DE LETRAS

#### **Resumo:**

Desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão na língua portuguesa em situações formais e informais. Aspectos da cultura brasileira e interculturais.

#### Coordenação

##### **Coordenador Interno**

Nome: HELOISA AUGUSTA BRITO DE MELLO

Unidade/Órgão: FACULDADE DE LETRAS

Matrícula SIAPE: 1163066

CPF: 45438366187

Categoria: DOCENTE

Titulação: DOUTOR

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Telefone na UFG: (62) 35211237

E-mail: heloisabrito@brturbo.com.br

Carga horária anual dedicada ao projeto: 20 horas

##### **Coordenador Externo**

Nenhum coordenador externo cadastrado.

#### Equipe Executora

**Docentes**

Nome: HELOISA AUGUSTA BRITO DE MELLO

Unidade/Órgão: FACULDADE DE LETRAS

CPF: 45438366187

Matrícula SIAPE: 1163066

Carga horária anual dedicada ao projeto: 30 horas

**Técnico-Administrativos**

Nenhum técnico-administrativo cadastrado.

**Alunos da UFG**

Nome: ALINE GOMES SOUZA

Matrícula: 58

Tipo: STR

Bolsa:

Entidade Financiadora: -

Carga horária anual dedicada ao projeto: 40 horas

**Externos**

Nenhum participante externo cadastrado.

**Descrição****Justificativa:**

O intercâmbio acadêmico entre universidades de todo o mundo tem sido uma prática comum nos dias de hoje e visa não só a troca de conhecimentos e experiências, mas, sobretudo, a qualificação do graduando ou do pós-graduando. A UFG por meio de ações da Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI) tem se destacado na busca de parcerias com universidades estrangeiras com o objetivo de promover a consolidação da ciência e tecnologia por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional. Como resultado dessas ações, a universidade tem recebido anualmente um número significativo de alunos intercambistas muitos dos quais com uma competência comunicativa limitada na língua portuguesa, principal meio de instrução para aquisição de conhecimentos acadêmicos e para a comunicação nas demais esferas sociais locais. Entendendo que o estrangeiro passa por uma espécie de choque linguístico e cultural após a sua chegada ao Brasil, a CAI também tem procurado acolher esses alunos com ações que possam integrá-los à comunidade local. Com o intuito de cooperar com a CAI nessas ações, propomos este curso de extensão com o propósito de acolher e assitir o aluno intercambista nos seus primeiros contatos com a universidade e comunidade goianiense em situações de uso com a língua portuguesa, conforme descrevemos adiante.

**Objetivos:**

Objetivo geral: Proporcionar ao intercambista estrangeiro tutoria em seus primeiros contatos com a comunidade universitária e local e, ao mesmo tempo, proporcionando oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa em língua portuguesa em situações diversas.

**Objetivos específicos:**

- 1) proporcionar assistência e tutoria ao aluno intercambista em situações diversas;
- 2) desenvolver habilidades de expressão e compreensão na língua portuguesa em situações formais e informais;
- 3) apresentar e discutir aspectos da cultura brasileira

**Especificação do Público Alvo:**

Alunos estrangeiros em situação de intercâmbio na UFG

**Palavras-chave:**

1ª: Português para estrangeiros

2ª: Intercâmbio

3ª: Ensino de Português como LE

4ª: Tutoria

**Metodologia**

**Procedimentos, Estratégias e Ações:**

O curso tem como orientação metodológica a abordagem comunicativa para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que entende a aquisição de línguas como um processo decorrente da habilidade de se usar o sistema linguístico de forma contextualizada e em situações de uso real. Para isso, as aulas deverão valorizar atividades de ensino-aprendizagem que proporcionem oportunidades de uso da língua portuguesa na interação face a face.

Estratégias de ensino-aprendizagem: atividades em grupo e em pares, atividades orais e escritas, conversas informais, discussão de temas culturais e estereótipos, jogos, vivência de situações práticas do cotidiano etc.

**Cronograma de Atividades (Atividade/Mês de realização):**

Planejamento organizacional: junho e julho de 2012 (14h)

Reuniões com a Coordenadoria de Assuntos Internacionais: Junho e julho de 2012 (6h)

Elaboração de material didático e preparação de aulas: junho e julho (CHA 20h)

Supervisão da coordenadora: junho a julho de 2012 (30h)

Realização das atividades do curso: (CH 20h)

Encontros previstos: 10

JULHO - Segunda a sexta das 10h às 12h

Início: 16/07 a 27/07

Elaboração do relatório: agosto de 2012 (2h)

**Local de Realização:**

Local: Faculdade de Letras

Cidade / UF: Goiânia/GO

**Público Total Esperado da Comunidade Interna da UFG, em número: 12**

**Público Total Esperado da Comunidade Externa à UFG, em número: 15**

**Carga horária total anual de atividades decorrentes da ação: 92**

**Meios de Divulgação**

Nenhum meio de divulgação cadastrado.

**Acompanhamento e Avaliação:**

1) Diagnose do nível de competência comunicativa dos alunos;

2) Avaliação oral e escrita da competência comunicativa em português dos alunos

participantes (inicial e final);

3) Questionário e/ou relatório de avaliação do curso pelos participantes quanto ao desenvolvimento dos aspectos linguísticos e culturais;

4) Relatório analítico final das atividades do curso;

5) Gravação de aulas e de outras situações em áudio para posterior análise.

Prevê Emissão de Certificados? ( X ) Sim ( ) Não

Qual a previsão da quantidade mensal de certificados?

Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6

Mês 7	Mês 8	Mês 9	Mês 10	Mês 11	Mês 12
1					

Quem certificar:

( X ) Participantes                      Quantidade: 16

( X ) Professores / Expositores      Quantidade: 1

( X ) Coordenador                        Quantidade: 1

Critérios de Emissão de Certificados:

( X ) Frequência Mínima de 75%

( ) Inscrição

( ) Avaliação: Média:

### **Produção Acadêmica**

Prevê produtos acadêmicos? ( X ) Sim ( ) Não

Produtos acadêmicos previstos:

Artigos científicos

Comunicação

Relatório

Outros

### **Avaliação**

A ação proposta atingiu os objetivos esperados, quais sejam: a) proporcionar assitência e tutoria ao aluno estrangeiro em situação de intercâmbio na ufg, proporcionando-lhe oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa em português; b) dar suporte aos alunos intercambistas nas suas primeiras de contato com a língua e a cultura brasileira.

Em termos das ações desenvolvidas, acreditamos que os alunos tiraram proveito do conteúdo programático ministrado, vivenciando-o na prática das situações interativas planejadas e executadas pelas professoras em conjunto com o grupo de alunos.

**Relatório de Ação de Extensão e/ou Cultura**  
**FINAL**

**Situação:**

- em andamento  
 não iniciado

**Validado na PROEC em 14/12/2012**

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – PROGRAMA E CRONOGRAMA DE ATIVIDADES (CURSO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS)**

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE LETRAS	
Programa		
<b>Nome da disciplina:</b> Português para estrangeiros: experiências interculturais e interlinguísticas		
<b>Responsáveis:</b> Heloísa Augusta Brito de Mello      heloisabrito@brturbo.com.br Aline Gomes Souza      zagucha1@hotmail.com		
<b>Carga horária:</b> 20h		
<b>Carga horária semanal:</b> 10h		
<b>Data:</b> Julho e Agosto		
<b>Início/término:</b> 23/07 e 03/08		
<b>Horário:</b> 8h às 10h		
<b>Ementa:</b> Desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão na língua portuguesa em situações formais e informais. Aspectos da cultura brasileira e interculturais.		
<p><b>1. Objetivos:</b>  <b>Objetivo geral:</b>          Proporcionar ao intercambista estrangeiro tutoria e oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa em língua portuguesa em situações diversas.  <b>Objetivos específicos:</b>          1) proporcionar assistência e tutoria ao aluno intercambista em situações diversas;          2) desenvolver habilidades de expressão e compreensão na língua portuguesa em situações formais e informais;          3) apresentar e discutir aspectos da cultura brasileira.</p> <p><b>2. Conteúdo programático:</b>          Comunicação em língua portuguesa oral e escrita          Aspectos da cultura brasileira</p> <p><b>3. Metodologia:</b> O curso tem como orientação metodológica a abordagem comunicativa. O trabalho é desenvolvido basicamente dentro e fora da sala de aula, com a utilização de recursos audiovisuais diversos (CD para apresentação de músicas, vídeos para apresentação de material complementar). Fora da sala de aula, o curso acontece em ambientes diferentes tais como refeitório, biblioteca, lanchonetes, museus, de modo a contextualizar determinados temas e possibilitar maior naturalidade nas discussões sobre aspectos culturais.</p> <p><b>4. Atividades discentes:</b> Atividades em grupo, conversas informais e vivência de situações práticas.  <b>5. Avaliação:</b> Atividade escrita (final).</p> <p><b>6. Bibliografia básica:</b>          HENRIQUES, E. R. e GRANNIER, D. M. <i>Interagindo em Português: textos e visões do Brasil</i>. 2v. Brasília: Thesaurus, 2001.          PONCE, Maria Harumi Otoki de, Silvia R. B. Andrade BURIM, e Susana FLORISSI. <i>Bem Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação</i>. 7ª Ed. São Paulo: SBS, 2007.</p> <p><b>Bibliografia complementar:</b>          Textos diversos trazidos para a sala de aula</p> <p><b>Videos:</b>          Aquarela do Brasil / Gal Costa: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=3RrDAI7tFzU">http://www.youtube.com/watch?v=3RrDAI7tFzU</a></p>		

		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE LETRAS			
<b>CRONOGRAMA DE ATIVIDADES</b>					
Curso de Extensão: Português para Estrangeiros: experiências interculturais e interlinguísticas. Docente Responsável: Heloísa Augusta Brito de Mello <span style="float: right;">heloisabrito@brturbo.com.br</span> Estagiária (doutorado): Aline Gomes Souza <span style="float: right;">zaguchal@hotmail.com</span> Horário: Segunda a Sexta das 8h às 10h					
JULHO					<b>Ementa:</b> Desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão na língua portuguesa em situações formais e informais. Aspectos da cultura brasileira e interculturais.
S	T	Q	Q	S	
23 30	24 31	25 01	26 02	27 03	
<b>1. Objetivos:</b> <b>Objetivo geral:</b> Proporcionar ao intercambista estrangeiro tutoria e oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa em língua portuguesa em situações diversas. <b>Objetivos específicos:</b> 1) proporcionar assistência e tutoria ao aluno intercambista em situações diversas; 2) desenvolver habilidades de expressão e compreensão na língua portuguesa em situações formais e informais; 3) apresentar e discutir aspectos da cultura brasileira. <b>2. Conteúdo programático:</b> Comunicação em língua portuguesa oral e escrita Aspectos da cultura brasileira  <b>3. Metodologia:</b> O curso tem como orientação metodológica a abordagem comunicativa. O trabalho é desenvolvido basicamente dentro e fora da sala de aula, com a utilização de recursos audiovisuais diversos (CD para apresentação de músicas, vídeos para apresentação de material complementar). Fora da sala de aula, o curso acontece em ambientes diferentes tais como refeitório, biblioteca, lanchonetes, museus, de modo a contextualizar determinados temas e possibilitar maior naturalidade nas discussões sobre aspectos culturais.  <b>4. Atividades discentes:</b> Atividades em grupo, conversas informais e vivência de situações práticas. <b>5. Avaliação:</b> Atividade escrita (final).  <b>6. Bibliografia básica:</b>  HENRIQUES, E. R. e GRANNIER, D. M. <i>Interagindo em Português: textos e visões do Brasil</i> . 2v. Brasília: Thesaurus, 2001.  PONCE, Maria Harumi Otoki de, Silvia R. B. Andrade BURIM, e Susana FLORISSI. <i>Bem Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação</i> . 7ª Ed. São Paulo: SBS, 2007.  <b>Bibliografia complementar:</b> Textos diversos trazidos para a sala de aula  <b>Videos:</b> Aquarela do Brasil / Gal Costa: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=3RrDAI7iFzU">http://www.youtube.com/watch?v=3RrDAI7iFzU</a>					
23		Boas-vindas. Apresentações iniciais. Leitura do Cronograma de Atividades.			

					24	Situando-se na UFG. Passeio guiado pelas instalações no campus II (reitoria, biblioteca, restaurantes, unidades acadêmicas, casa do estudante, correios, bancos, centro de convivência etc.). Leitura de informações/instruções simples constantes de avisos, cartazes, afixados em murais e espaços de serviço público tais como departamentos, corredores, bancos, correios. Compreensão de informações/instruções básicas relativas a alojamento e moradia (Casa do estudante). Música: Até Segunda-Feira Chico Buarque
					25	Aprendendo a usar o transporte coletivo. Compra de bilhetes. Vai uma volta de ônibus? Uso do transporte público de forma segura. Uso de bicicletas. Seja um pedestre atento. Leitura de horários, por exemplo, de transportes, de abertura/encerramento de serviços.
					26	Apresentação da cidade de Goiânia. Fatos históricos, atrações turísticas, centros culturais, museus, bibliotecas, cinemas, feiras de artesanatos. Volta guiada por Goiânia.
					27	Como iniciar e encerrar conversas curtas em guichês, departamentos, balcões (pedindo informações ou fornecendo-as). Identificação de componentes gerais de uma ementa. Exercícios do livro: Interagindo em Português, p.2, 3 e 4.
					30	Apresentação de expressões coloquiais, tais como: tá, legal, mesmo?, sério? tá bem, né, tá joia?
					31	Preenchimento de formulários, fichas de inscrição. Para quem fornecer dados pessoais. Cuidados na apresentação de documentos. Exercícios do livro: Interagindo em Português, p.11.
					01	Atividades com números. Quanto custa? Que horas são? Dias da semana. Meses do ano. Informações relativas a preços de produtos e pagamentos. Instruções relativas a datas e horários.
					02	Ações a serem tomadas em situações de emergência. Onde ligar? O que fazer? Notas de segurança para alunos estrangeiros. Segurança pessoal. Como cuidar de seus pertences e documentos. Estadia segura: cuidando de você mesmo.
					03	Informações gerais sobre regulamentos. Encerramento. Música: Aquarela do Brasil (Ary Barroso). Atividade escrita final.

## APÊNDICE B – EMENTA DO CURSO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS (ESTÁGIO DOCÊNCIA)

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE LETRAS	
EMENTA DO CURSO		
NOME DA DISCIPLINA: <b>PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS</b>		
PROFESSOR RESPONSÁVEL: Heloísa Augusta Brito de Mello Aline Gomes Souza (Estágio docência/doutorado)		
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 64 / CARGA HORÁRIA SEMANAL: 04		
SEMESTRE/ANO: 2º Sem/1º Sem NOVEMBRO A MARÇO		
HORÁRIO: SEGUNDA E QUINTA das 12:00 às 13:40		
EMENTA: Desenvolvimento de escrituras básicas a complexas da língua portuguesa. Expressão e compreensão oral e escrita. Uso do português em situações formais e informais. Aspectos da cultura brasileira.		
<p>I – OBJETIVOS:</p> <p>Objetivo geral: Proporcionar oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa do aluno estrangeiro em português em situações diversas.</p> <p>Objetivos específicos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O curso tem por objetivo levar o aluno a:       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Desenvolver habilidades de compreensão e expressão oral e escrita;</li> <li>a) Praticar habilidades: ouvir/compreender, falar/interagir, ler/interpretar e comunicar/escrever;</li> </ol> </li> <li>1. Apresentar e discutir aspectos da cultura brasileira/goiana;</li> <li>2. Socializar-se em situações formais e informais de uso da língua.</li> </ol> <p>II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Noções de gramática da língua portuguesa</li> <li>2. Comunicação em língua portuguesa oral e escrita</li> <li>3. Registros e gêneros textuais</li> <li>4. Aspectos da cultura brasileira</li> <li>5. Expressões e situações cotidianas de interação</li> </ol> <p>III - METODOLOGIA:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aulas expositivas</li> <li>2. Atividades individuais e em grupo.</li> </ol> <p>IV - AVALIAÇÃO:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presença e participação em sala de aula</li> <li>2. Atividades de apresentação.</li> <li>3. Exame final (história de vida escrita e oral).</li> </ol> <p>V – BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>HENRIQUES, E. R. e GRANNIER, D. M. <i>Interagindo em Português: textos e visões do Brasil</i>. Vol. 1 e 2. Brasília: Thesaurus, 2001.</p> <p>MOURA NEVES, M. H. <i>Gramática de Usos do Português</i>. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.</p> <p>PONCE, M. H. de; BURIM, S. A.; FLORISSI. <i>Bem Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação</i>. 8 ed. São Paulo: SBS, 2009.</p> <p>VI – BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>Textos diversos trazidos para a sala de aula</p> <p>Almanaque Brasil. <a href="http://www.almanaquebrasil.com.br/quem-somos.html">http://www.almanaquebrasil.com.br/quem-somos.html</a></p>		

**APÊNDICE C – PROGRAMA E CRONOGRAMA DE ATIVIDADES (CURSO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS)**

 <p><b>UFG</b></p>	<p align="center">MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE LETRAS</p>	<p>CRONOGRAMA DE ATIVIDADES Português para Estrangeiros Professor (a) responsável: Helen Horário: 12h-13h40 2ª e 5a Sala: 12</p>
<b>PROGRAMA</b>		
<p><b>Ementa:</b> Desenvolvimento de práticas linguística em Português como língua adicional. Expressão e compreensão oral e escrita. Uso do português em situações formais e informais. Aspectos da cultura brasileira.</p>		
<p><b>Objetivo geral:</b> Proporcionar oportunidades de desenvolvimento de práticas linguísticas em Português como língua adicional para alunos estrangeiros em situações diversas. <b>Objetivos específicos.</b> O curso tem por objetivo levar o aluno a: Desenvolver práticas linguísticas variadas: ouvir/compreender, falar/interagir, ler/interpretar/comunicar-se, escrever em língua portuguesa; Socializar-se em situações formais e informais de uso da língua. Compreender aspectos da cultura brasileira/goiana;</p>		
<p><b>Metodologia (Procedimentos, Estratégias e Ações):</b> Aulas expositivas, seminários, atividades individuais e em grupo, leitura e resenha de textos.</p>		
<p><b>Conteúdo programático:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Noções de gramática da língua portuguesa</li> <li>2. Comunicação em língua portuguesa oral e escrita</li> <li>3. Registros e gêneros textos</li> <li>4. Aspectos da cultura brasileira</li> <li>5. Expressões e situações cotidianas de interação</li> </ol>		
<p><b>Avaliação:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presença e participação em sala de aula</li> <li>2. Testes</li> <li>3. Exame final</li> </ol>		
<p><b>Bibliografia</b></p> <p>HENRIQUES, E. R. e GRANNIER, D. M. <i>Interagindo em Português: textos e visões do Brasil</i>. 2v. Brasília: Thesaurus, 2001.</p> <p>PONCE, M. H.; MATSUBARA, M. N. Bem-vindo! São Paulo: SBS, 2006.</p> <p>MOURA NEVES. M. H. <i>Gramática de Usos do Português</i>. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. PONCE, Maria Harumi Otoki de, Silvia R. B. Andrade BURIM, e Susana FLORISSI. <i>Bem Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação</i>. 7ª Ed. São Paulo: SBS, 2007.</p>		

		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE LETRAS	CRONOGRAMA DE ATIVIDADES Português para Estrangeiros Professor (a) responsável: Helen Horário: 12h-13h40 2ª e 5a Sala: 12
PREVISÃO DE CRONOGRAMA 2013			
<b>MARÇO</b>	<b>Módulo 1:</b>		
	<b>EU, TU/VOCÊ, ELES, NÓS</b>		
Aula 1 – 25/03	Aula inaugural. Apresentação do programa. Boas-vindas.		
28/03	Feriado – NÃO HAVERÁ AULA		
<b>ABRIL</b>			
Aula 2 – 01/04	Cumprimentos. Apresentando-se. Dias da semana. Meses do ano. Alfabeto.		
04/04	COLÓQUIO – NÃO HAVERÁ AULA		
Aula 3 – 08/04	Minha rotina. Atividade oral. Advérbios de frequência.		
Aula 4 – 11//04	Pronomes pessoais. Pronomes interrogativos. Nosso cotidiano.		
Aula 5 – 15/04	Uso de expressões como tal pai, tal filho. Profissões, nacionalidades, cursos universitários.		
Aula 6 – 18/04	Cores, apelidos, família. Meu café da manhã. Comidas.		
Aula 7 – 22/04	Preenchimento de formulários, fichas, cadastros, entradas em um hotel, abertura de conta em um banco ou inscrição em instituições de prestação de serviços;		
Aula 8 – 25/04	Atividade oral: debate ou conversa informal no grupo.		
Aula 9 – 29/04	Conhecendo a cultura do Brasil. Fotos, figuras ou desenhos. Figuras que falam. Pontos de vista.		
<b>MAIO</b>			
Aula 10 – 2/05	Vamos ouvir música? Tarefa de casa.		
	<b>Módulo 2:</b>		
	<b>UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ</b>		
Aula 11 – 06/05	Contando por meio de Parlendas: Um dois, feijão com arroz. Atividades com números: livro Interagindo em Português, página 16. Bingo. Números de 1-60.		
Aula 12 – 09/05	Números.		
Aula 13 – 13/05	Uso da negação, interrogação e afirmação. Componentes da oração. Uso de artigos, substantivos e adjetivos. Verbos.		
Aula 14 – 16/05	Meu passado.		
20 a 23/05	PCC – NÃO HAVERÁ AULA		
Aula 15 – 27/05	Horas, datas, preços. Sobremesas. Frutas. Férias passadas.		
30/05	Feriado – NÃO HAVERÁ AULA		
<b>JUNHO</b>			
Aula 16 – 03/06	Conhecendo a poesia brasileira. Poesias de Bandeira, Manoel de Barros e outros.		
Aula 17 – 6/06	Compreendendo o horário de funcionamento de restaurantes, bancos (horários de refeições, uso da cozinha, etc.). Uso de pronomes e preposições		
Aula 18 – 10/06	Legumes e verduras. Churrasco à brasileira.		
Aula 19 – 13/06	Música. Sabedoria popular. Números para falar sobre área/população/números do Brasil. Falando sobre o meu aniversário. Expressões: parabéns/felicidades. Atividade escrita: cartões, texto pessoal, postal, recados. Tarefa de casa.		
Aula 20 – 17/06	Revisão e prova escrita.		
	<b>Módulo 3:</b>		
	<b>ANTES, HOJE E DEPOIS</b>		

Aula 21 – 20/06	Conhecendo um pouco da história de Goiás/Cerrado. Os bichos típicos do Cerrado. Música.
Aula 22 – 24/06	Minha infância e minhas brincadeiras. Jogos e brincadeiras. Masculino e feminino.
Aula 23 -27/06	Estabelecimentos. O que você está fazendo agora?
<b>JULHO</b>	
Aula 24 – 01/07	Estações do ano. Previsão do tempo. Luas. Comparativos e superlativos.
Aula 25 – 04/07	Sabedoria popular: Quem não tem cão, caça com gato (provérbios).
Aula 26 – 08/07	Falando sobre o amanhã.
Aula 27 – 11/07	Revisão sobre os números. Dinheiro. Formas de pagamento. Cheque.
Aula 28 – 15/07	Como dar e pedir direções. Esquerda/direita/no próximo quarteirão/segunda loja à direita etc.
Aula 29 – 18/07	Anúncios. Apresentação de expressões coloquiais como: pois não/ um minutinho, por favor etc.
Aula 30- 22/07	Tempo livre. Instrumentos musicais. Se eu tiver tempo/ganhar na loteria... Quando eu ....
Aula 31 – 25/07	Prova oral
Aula 32- 29/07	Encerramento

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO OFERECIDO AOS INTERCAMBISTAS RECÉM-CHEGADOS À UFG



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
COORDENADORIA DE ASSUNTOS INTERNACIONAIS



APPLICATION FORM – PORTUGUESE FOR FOREIGNERS

**All fields must be completed!**

Academic year:

First name		Family name		Academic year:	
Date of birth (d/m/y)		Gender		Native language	
Street address					
ZIP City State				Country	
Home telephone					
E-mail address					
In case of emergency, contact:			Name:		
			Tel.:		
Are you an Exchange Program Student?					
If yes, from which institution?					
Department at UFG					
Course start at UFG					
Period of study at UFG				Study level	

Present level of Portuguese (*Please, be sure to answer the questions below without any help and, if possible, in Portuguese. Therefore, we will be able to proceed your preliminary placement in the most appropriate course level - Beginner or Intermediate*):

- Beginner (I can say Olá! Como vai?)  
 Beginner plus (I can introduce myself in Portuguese: name, age, address, hobbies, etc.)

**1. Frequentou algum curso de Português?**

*Have you attended any Portuguese course?*

**2. Qual?**

*Which one?*

**3. Por quanto tempo?**

*For how long?*

**4. Por que você quer estudar português?**

*Why do you want to study Portuguese?*

**5. Você está familiarizado com a cultura brasileira? (cinema, música, etc.)**

*Are you familiar with the Brazilian culture? (movies, music, etc.)*

\_\_\_\_\_  
**Assinatura (Signature)**

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO OFERECIDO AOS INTERCAMBISTAS RECÉM-CHEGADOS À UFG

 <b>UFG</b>	<b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b> <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS</b> <b>FACULDADE DE LETRAS</b>	Professora Heloísa Augusta Brito de Mello Estagiária/doutoranda: Aline Gomes Souza
<b>Questionário</b>		
	<p>Dear student,          This questionnaire aims to know something about you as part of a research on linguistic aspects of bilingualism and semantics. I would very much appreciate your cooperation. Please answer the questions below.          Thanks a lot.          Aline Gomes Souza</p> <p>Data: _____</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome completo: _____</li> <li>2. Data de nascimento: ____/____/____</li> <li>3. Local de nascimento/naturalidade: _____</li> <li>4. Idade: _____</li> <li>5. Nacionalidade: _____</li> <li>6. Estado civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) Outro: _____</li> <li>7. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino</li> <li>8. Nome do pai: _____</li> <li>9. Nome da mãe: _____</li> <li>10. Nacionalidade da mãe: _____</li> <li>11. Nacionalidade do pai: _____</li> <li>12. Quais línguas você fala: _____            _____            _____</li> <li>13. Endereço no país de origem: _____            _____            _____</li> <li>14. Tipo de residência no país de origem:            ( ) própria ( ) alugada ( ) com os pais ( ) outro: _____</li> <li>15. Onde estudou quando criança? Escolas /como eram os professores /as aulas?            _____            _____            _____            _____            _____            _____</li> <li>16. Onde estudou antes de entrar para a universidade? Como decidiu pelo curso universitário? Como entrou para a universidade?            _____            _____            _____            _____            _____</li> </ol>	

17. Nome do seu curso universitário: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
18. Tipo de intercâmbio: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
19. Duração do intercâmbio: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
20. Recebe alguma bolsa: ( ) sim ( ) não. Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
21. Endereço no Brasil: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
22. Estudou português antes de vir ao Brasil? ( )sim ( )não.
23. Em caso afirmativo, por quanto tempo? \_\_\_\_\_
24. Antes de vir ao Brasil, quais eram as suas impressões? O que você sabia do Brasil? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
25. Ao chegar ao Brasil, quais foram as suas primeiras impressões em relação:
- À língua portuguesa  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Às pessoas (aos brasileiros)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- À comida  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- À música  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- À cultura  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Ao transporte público  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Outros aspectos  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
26. O que acha do Brasil agora que está aqui?  
\_\_\_\_\_

27. Fale um pouco dos seus hábitos, da sua rotina. Como é sua vida no seu país? O que você gosta de fazer?

---

---

---

---

---

28. Quais são os seus interesses?

---

---

---

---

---

29. Fale-me das suas experiências de vida

---

---

---

---

---

30. Frustrações em relação ao português

---

---

---

---

---

31. Em quanto tempo espera falar português fluentemente?

---

32. Por que você escolheu o Brasil para fazer intercâmbio?

---

---

---

---

---

APÊNDICE E – CANÇÃO “PINDORAMA”

PINDORAMA

*Sandra Peres/Luiz Tatit*

Terra à vista!

Pindorama, Pindorama  
É o Brasil antes de Cabral  
Pindorama, Pindorama  
É tão longe de Portugal  
Fica além, muito além  
Do encontro do mar com o céu  
Fica além, muito além  
Dos domínios de Dom Manuel

Vera Cruz, Vera Cruz  
Quem achou foi Portugal  
Vera Cruz, Vera Cruz  
Atrás do Monte Pascoal  
Bem ali Cabral viu  
Dia 22 de abril  
Não só viu, descobriu  
Toda a terra do Brasil

Pindorama, Pindorama  
Mas os índios já estavam aqui  
Pindorama, Pindorama  
Já falavam tupi-tupi  
Só depois, vêm vocês  
Que falavam tupi-português  
Só depois com vocês  
Nossa vida mudou de uma vez

Pero Vaz, Pero Vaz  
Disse em uma carta ao rei  
Que num altar, sob a cruz  
Rezou missa o nosso frei  
Mas depois seu Cabral  
Foi saindo devagar  
Do país tropical  
Para as Índias encontrar

Para as índias, para as índias  
Mas as índias já estavam aqui  
Avisamos: "olha as índias!"  
Mas Cabral não entende tupi  
Se mudou para o mar  
Ver as índias em outro lugar  
Deu chabu, deu azar  
Muitas naus não puderam voltar

Mas, enfim, desconfio  
Não foi nada ocasional  
Que Cabral, num desvio  
Viu a terra e disse: "Uau!"  
Não foi nau, foi navio  
Foi um plano imperial  
Pra aportar seu navio  
Num país monumental

Ao Álvares Cabral  
Ao El Rei Dom Manuel  
Ao índio do Brasil  
E ainda quem me ouviu  
Vou dizer, descobri  
O Brasil tá inteirinho na voz  
Quem quiser vai ouvir  
Pindorama tá dentro de nós

Ao Álvares Cabral  
Ao El Rei Dom Manuel  
Ao índio do Brasil  
E ainda quem me ouviu  
Vou dizer, vem ouvir  
É um país muito sutil  
Quem quiser descobrir  
Só depois do ano 200

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÕES

### ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UFG: PASSOS RESPONSÁVEIS PARA A NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS

Goiânia, 14 de janeiro de 2013, segunda-feira. Horário (início): 12:00-13:40

Orientanda: Aline Gomes Souza

Instrumento: Observação, anotações de campo e registros de observação da aula do dia 14 de janeiro de 2013

Participantes: Iris, Carmen, Antônio e Colombiano

<b>PP</b>	Boa tarde! Tudo bem? Hoje nós vamos revisar os tempos presente e passado, porque na próxima semana vamos estudar o pretérito imperfeito. Assim, para iniciar, vamos falar do presente... gostaria que vocês falassem da rotina de cada um, o que vocês fazem pela manhã, à tarde, por exemplo. Mas antes desse exercício vamos ver a conjugação de alguns verbos importantes como “acordar”, “comer”, “tomar”, “almoçar”... pois assim vocês poderão utilizá-los na tarefa seguinte. ### Para o passado, eu quero que vocês me contem o que fizeram no último final de semana.
	{...}
<b>Professora</b>	Oi, Carmen##### Estamos revisando aqui alguns tempos: acabamos de revisar o presente...###. Estamos revisando o passado, porque nas próximas aulas, nós vamos falar mais do pretérito imperfeito. Tudo bem?
<b>Carmen</b>	Tudo bem.
<b>Professora</b>	Então você diz: ‘eu estive, ele esteve, nós estivemos’###.
<b>Carmen</b>	E... ### Você pode dizer: ‘a gente...’? ### Não é? ‘Nós estivemos’ é mais formal, e... ‘a gente’ é o que?
<b>Professora</b>	Sim, podemos dizer mais informal. “A gente”, E2, é uma... ## Digamos... uma locução pronominal formada pelo artigo definido feminino “a” e pelo substantivo “gente”, que, pela gramática, está se referindo a um conjunto de pessoas, à população... A expressão “a gente” é ### é igual em termos semânticos ao pronome “nós” e ### E equivale ao pronome pessoal reto “ela”. Essa expressão deve ser conjugada na terceira pessoa do singular... ### É uma expressão que... ## deverá ser utilizada apenas numa linguagem informal.
<b>Alunos</b>	Sim, é mais informal.
<b>Professora</b>	É tá certo. Informal! Com o verbo estar, no passado, nós dizemos então? ## Você diz: ‘a gente...###’
<b>Colombiano</b>	[Estivemos?
<b>Iris/Professora</b>	[Esteve.
<b>Colombiano</b>	Ah, é! ‘A gente esteve’?
<b>Carmen</b>	Mas até professores utilizam ‘a gente’, né?
<b>Iris</b>	[É
<b>Professora</b>	Sim, até os professores!
<b>Carmen</b>	Eu escutei pouca gente falando ‘nós’.
<b>Colombiano</b>	Isso!!! Todo mundo! Acho que todo mundo fala ‘a gente’, professora.
<b>Carmen</b>	Sim, a gente!!!
<b>Professora</b>	Eu sei, todo mundo fala ‘a gente’, mas cuidado ao escrever ‘a gente’ nas atividades acadêmicas, hein?

<b>Iris</b>	Sim, mas isso para a primeira pessoa do singular como ‘eu’, já não para ‘nós’, como ‘eu’, também! Muitas pessoas que falam ‘a gente’ só estão falando dela. Não falam de mais ninguém ###, não falam de nós.
<b>Professora</b>	Ah!? Você acha? ##
<b>Colombiano</b>	Não entendi## Não entendi!
<b>Professora</b>	Às vezes...
<b>Iris</b>	Eu quero falar de ‘eu’, falo ‘a gente’, mas não de nós, senão só ‘eu’. E é como que são mais pessoas, mas na verdade só é uma e sou ‘eu’.
<b>Professora</b>	Atenção!
<b>Colombiano</b>	Isso também me dá dúvida.
<b>Professora</b>	Quando a gente está dizendo, por exemplo ### ‘A gente vai à escola’ quer dizer eu, você e todos aqui vamos... ## vão! ### Então a gente vai à escola’. Quando você quer falar do Brasil, por exemplo... ## Da cultura, você diz ‘a gente’. Eu quero dizer, por exemplo, numa situação do Brasil. Eu digo ‘a gente’, brasileiro, ‘a gente’ não gosta disso! Eu me incluo e incluo outros brasileiros.
<b>Carmen</b>	Mas quando você vai falar de uma pessoa só, por exemplo, eu não, eu não, gosto do Brasil! EU!###
<b>Professora</b>	Isso! [Você não vai usar ‘a gente’.
<b>Carmen</b>	[Você não pode falar ‘a gente’ não gosta do Brasil querendo colocar apenas você.
<b>Iris</b>	Mas eles falam isso!!!
<b>Colombiano</b>	Isso! Eles falam...###
<b>Iris</b>	Mas já não sei se falam de ‘el’, de todo mundo, de ela, ou de nós dois...### Ya?
<b>Carmen</b>	Eu nunca ouvi isso!
<b>Colombiano</b>	Sim, professora, é assim...### porque meu amigo...### Eu pergunto uma coisa com ele para atender...## Eu pergunto uma coisa e ele diz “‘a gente’ agorinha vai te ajudar com alguma coisa!” Eu só perguntei a ele... ### Por exemplo, era uma vez eu tinha uma dúvida com alguma coisa. Tá...## Eu perguntei para ele. Oi, olha, você poderia me ajudar aqui? Ele falou ‘a gente’, eu queria trocar ideia com ele e ele disse ‘a gente’ vai te ajudar! Talvez isso é ele ### Só que ele ouviu...### E eu perguntei ainda a ele. Ele disse: Eu... Quer dizer, se eu vou falar para ele. Mas e ele...### O ruim é que ele não vai me falar não, não, não, se eu vou falar de eu, não fala de gente... Então só que eles falam de ‘gente’, se é ele....
<b>Professora</b>	Será? Não
<b>Iris/Colombiano</b>	[Si, si!!!
<b>Colombiano</b>	Si, professora, eles falam de ‘gente’.
<b>Iris</b>	Peró, há que perguntar: ‘a gente’ vocês? Ou a gente só você?
<b>Professora</b>	Não, não pode ser assim.
<b>Colombiano</b>	Verdade! Verdade!
<b>Iris</b>	Mas, normalmente, dependendo do contexto eu posso entender quando ele fala dele, só dele, ou de mais pessoas. Mas às vezes se é uma opinião...### Não sei muito bem...###
	(...)
<b>Colombiano</b>	Eu escutava muita gente dizer: ‘a gente não gosta de fazer isso’. E falando isso com ele (por ele). ‘A gente não gosta disso’. Escutava muito isso!!!
<b>Carmen</b>	Eu não vi falar assim!

<b>Colombiano</b>	Ponha atenção! Eu estou falando com você e a pessoa diz ‘a gente’ não gosta disso!
<b>Carmen</b>	Eu percebi que quando alguém fala só de si mesma fala ‘eu’. Não fala ‘a gente’. Eu percebi o contrário. Eu percebi ‘eu’ quando falo de eu e ‘a gente’ quando fala do geral!
<b>Iris</b>	Eu não! Combinam entre ‘a gente’ e eu!
	(...)
<b>Colombiano</b>	Eu escuto falar ‘a gente não gosta de tal coisa’! E eu estou falando apenas com essa pessoa!!!
<b>Professora</b>	Você entendeu Antônio?
<b>Antônio</b>	It’s something about ### ‘a gente’ or something else? Some people use ‘a gente’ for nós and sometimes it’s used for only me? Eu?
<b>Professora</b>	Isso é o que a Iris e o Colombiano estão dizendo. Eles acham que quando se usa ‘a gente’ é para dizer ‘eu’. (...) Eles disseram que há pessoas que dizem ‘eu’ / ‘a gente’ vai te ajudar. Não é isso?
<b>Iris/Colombiano</b>	[É isso
<b>Professora</b>	Não é Iris? E aí ela se confunde e não sabe se é a pessoa, se é outra pessoa...### Quem, né?
<b>Iris</b>	Não! Afinal, sigue diferente. Já sei mais ou menos de que estão falando! Mas, é porque... ### eu também peguei o uso de ‘a gente’ e já não sei se eles me estão entendendo mesmo, ou não. Tenho a duvidar! Vale! Acham lá que estou falando de mim, só ou de mais pessoas? E faço as justificações: ‘não mas sou eu’!
<b>Carmen</b>	Eu não percebi isso tampouco!
<b>Colombiano</b>	Eu percebi que eles misturam! Às vezes o que eles falam: ‘eu não gosto’ mas ha escutado muito ‘a gente não gosta de tal coisa’. E eu estou só falando com essa pessoa.
<b>Carmen</b>	Mas pode ser que ele tem falado da gente em geral, né?
<b>Professora</b>	Do Brasil? Isso!
<b>Colombiano</b>	Não, mas é porque eles estão falando de algo específico! Como da música. Que não é como do Brasil. Ele fala: ‘não gosto desse negócio!’ Mas muitas pessoas gostam. Então ele fala: ‘a gente’ do Brasil, senão de ele! Se ele está falando de duas pessoas, estão conversando e ele diz: ‘não, a gente não gosta’.
<b>Iris</b>	É como que dar mais força a todo! É como não sou eu sozinha, são mais pessoas!
<b>Colombiano</b>	Ah, pode ser isso!!!
<b>Iris</b>	Como que mais acompanhado! Não é assim...### Ou para fazer coisas. ‘a gente pega isso ou limpa isso’! E não é a gente, é ele que vai fazer.
<b>Colombiano</b>	Quando estou fazendo alguma coisa lá em casa (casa onde mora com uma família). Ele diz: ‘a gente depois termina aí’. Por exemplo, se eu estou fazendo uma coisa... ### Porque se eu vou lavar os pratos ele diz: ‘Não... deixa aí, porque depois a gente termina de lavar os pratos, porque eu não terminei de comer’. Então, só ele!
<b>Carmen</b>	Por exemplo, eu vi isso agora na casa onde eu estou morando. Não é? Porque eu estou morando com um casal. Então, é ‘a gente’, ou um ou outro! Não, isso é isso. (xxx) ‘depois eu ... (xxx). Então como ‘a gente’ foi depois. Quando fala, por exemplo, um dos meninos: ‘Não hoje eu vou para o centro, hoje eu posso dar carona para você’. Nunca ‘a gente’. ‘A gente’

	só se vão os dois juntos, né? Por isso, então eu percebia a diferença entre ‘eu’ singular e ‘a gente’ quando... (a participante utiliza os dedos indicadores próximos da cabeça num semicírculo para dizer o grupo) ### Eu vou dizer... ‘a gente’ quando estou falando do grupo e você não perceba a gente.
<b>Colombiano</b>	Sim, mas porque muitas das vezes que eu estou sozinho com eles, eles dizem ‘a gente’.
<b>Carmen</b>	Eu já não sei!
<b>Iris</b>	(xxx)
<b>Colombiano</b>	Ou seja, dá para entender tranquilamente quando ‘a gente’ quer... ### (Risos) Quando ‘eu quero’ utilizar ‘a gente’ então eu não sei se é para falar se sou eu. Quando eu escuto uma pessoa falar isso, eu posso entender o que ela está falando. Senão se eu estou utilizando, eu não sei se devo esperar a outra pessoa para falar ‘a gente’ ou se eu sozinho posso usar ‘a gente’ para fazer alguma coisa, entende?
<b>Professora</b>	Bom, ‘a gente’ é uma maneira equivalente e popular de ser referir a primeira pessoa do plural ‘nós’. Contudo, ‘a gente’ é usado numa ideia coletiva, devendo concordar com o singular. “a gente foi”; “a gente esteve”... Vocês vão ouvir ‘a gente vamos’, o que é comum, mas não é gramaticalmente correto. Então dizemos: ‘A gente riu’.
<b>Carmen</b>	Mas então o que eles estão falando é correto, né? Nesse caso. Porque riu é singular. ‘Eu rio’. ‘A gente ri’?
<b>Professora</b>	Sim. Sempre que você usa ‘a gente’ o verbo vai para o singular!
<b>Colombiano</b>	Singular?
<b>Professora</b>	Sim. Aqui você diz ‘a gente faz’
<b>Iris</b>	Singular não é terceira pessoa?
<b>Professora</b>	Esse ‘a gente’ aqui é ‘a gente faz’. ‘A gente’, se refere a um grupo. ‘O grupo faz’. Agora, ‘nós fazemos’. ‘A gente não diz ‘a gente fazemos’.
<b>Colombiano</b>	Ah, é que ‘a gente’ é como se fosse só uma coisa, mas que contém todas as pessoas e não pode falar... ### ‘Dissemos’. É que sabemos que é uma coisa que é de muitas coisas. Então ### Pode ser singular mesmo!
<b>Professora</b>	(xxx) Você vai dizer no singular: ‘a gente faz’, ‘a gente foi’ (xxx) e não no plural.
<b>Iris</b>	Não, mas eu escutei como singular.
<b>Professora</b>	Há também no francês. As meninas não estão aqui (as francesas não foram à aula no dia), mas elas poderiam dizer melhor. No francês, eles dizem ‘on vas’, ‘on fait’ que é o mesmo que ‘a gente’.
<b>Iris</b>	Nós temos também no espanhol. ‘Hablan la gente’. Bem, nós temos ‘la gente’, mas não é sempre para um. Para nós não.
<b>Colombiano</b>	Só para falar da gente do Brasil (do povo do Brasil).
<b>Carmen</b>	O uso é diferente. Quando vai falar: ‘La gente está en la plaza’. Pero cuando##### vas a decir por ejemplo. É##### ‘Nosotros estudiamos’, não falo ‘a gente’. Podemos dizer ‘la gente estaba estudiando’.
<b>Colombiano</b>	‘La gente’, estamos excluindo a nós. ‘La gente não gosta de fazer alguma coisa’. Entende? No espanhol é assim. Não estamos incluídos.
<b>Professora</b>	La gente?
<b>Colombiano</b>	Isso! La gente gosta de jogar fora o lixo no chão. Mas é porque eu não faço. A gente não gosta que faz isso. Você entende?
<b>Professora</b>	Antônio, e você? E no inglês? Alguém pode ajudar?

<b>Carmen</b>	People?
<b>Professora</b>	(xxx)
<b>Antônio</b>	I don't think there's a kind of we.
<b>Professora</b>	Quando querem incluir todos, vocês dizem we, não é?
<b>Antônio</b>	No, but I'm just saying I don't think there's a we ##### Informal.
<b>Professora</b>	Como a gente? Sim, entendi.
<b>Colombiano</b>	Only formal?
<b>Carmen</b>	When you talk about the people, you say people, não é? People have... não é?
<b>Antônio</b>	Is it how do we use 'a gente'?
<b>Professora</b>	Vocês usam 'we'. 'We like...' apenas. Às vezes, vocês usam people in the USA.... like..
<b>Colombiano</b>	She asks....
<b>Antônio</b>	If there is 'a gente' in English? (Antônio completa a fala de Colombiano).
<b>Colombiano</b>	Isso!
<b>Antônio</b>	I don't think so. (xxx)
<b>Carmen</b>	They?
<b>Antônio</b>	So they! So, I won't have 'a gente'.
<b>Carmen</b>	Porque aqui 'a gente' inclui também a nós mesmos para eles. E 'they' não! 'They' são eles!
<b>Professora</b>	Você se exclui?
<b>Carmen/Colombiano</b>	[Isso!
<b>Carmen</b>	E você não está incluso nele.
<b>Professora</b>	No inglês vocês usam sempre 'We', não é?
<b>Antônio</b>	Us people. You may use that but you have to use us. Us people.
<b>Professora</b>	Us people?
<b>Antônio</b>	That would be informal, bad English.
<b>Professora</b>	Há muitas diferenças entre as línguas, não há?