

“ELES NÃO SABEM NADA!”: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA¹

“THEY DON’T KNOW ANYTHING!”: THEORETICAL CONSIDERATIONS ABOUT LANGUAGE TEACHING IN A BAKHTINIAN PERSPECTIVE

Katia Bruginski Mulik*

USP

Resumo: O objetivo deste texto consiste em resgatar algumas considerações teóricas presentes no círculo de Bakhtin e relacioná-las ao ensino de línguas no contexto da Educação Básica. A partir desse resgate teórico é possível perceber a atualidade das questões abordadas pelo círculo e a importância desse conhecimento tanto para professores de língua materna quanto estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Círculo de Bakhtin. Discurso.

Abstract: The aim of this paper is to rescue some theoretical considerations present in Bakhtinian Circle and relate them to the language teaching in the context of basic education. From this theoretical rescue it is possible to evaluate the relevance of the issues addressed by the circle and the importance of this knowledge to the mother and foreign languages teachers.

Keywords: Language teaching. Bahktinian Circle. Discourse.

Reflexões preliminares

Ao refletir sobre minha existência e minha vida social, vejo claramente minha estrita dependência intelectual e prática. Dependo integralmente da existência e da vida dos outros. E descubro ser minha natureza semelhante em todos os pontos à natureza do animal que vive em grupo. Como um alimento produzido pelo homem, visto uma roupa fabricada pelo homem, habito uma casa construída por ele. O que sei e o que penso, eu o devo ao homem. E para comunicá-los utilizo a linguagem criada pelo homem. Mas quem sou eu realmente, se minha faculdade de pensar ignora a linguagem? Sou, sem dúvida, um animal superior, mas sem a palavra a condição humana é digna de lástima.

Albert Einstein – Como vejo o mundo

¹ Este artigo é fruto do trabalho de conclusão da disciplina “Leituras Bakhtinianas”, ministrada pelo professor Dr. Gilberto de Castro no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Agradeço aos comentários feitos pelo professor em versões anteriores a esse texto. Entendo como perspectiva Bakhtiniana ou Círculo de Bakhtin, como é utilizado em algumas vezes neste texto, os escritos produzidos pelo grupo de intelectuais russos Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel Medvedev. Nesse sentido respeito a orientação de autoria defendida por Faraco (2009) e Castro (2007) em que os autores das edições originais são reconhecidos, atribuindo o nome de Bakhtin apenas aos textos publicados por seu nome, como forma de respeitar a memória do grupo e não perder de vista a diversidade de pensamento.

*Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); professora de língua inglesa na rede pública no Estado do Paraná – SEED-PR. Contato: katiemuk@yahoo.com.br

A motivação para a escrita deste texto deu-se a partir de uma experiência que tive em um evento com acadêmicos de Letras. Na ocasião apresentava uma oficina sobre ensino de língua estrangeira pautado no desenvolvimento da criticidade e, ao comentar sobre algumas práticas que ali sugeria, fui surpreendida por um comentário de uma acadêmica que mostrou dúvidas quanto à possibilidade de transpor para a sala de aula o que estava apresentando. A acadêmica mencionou que estava realizando estágio supervisionado em uma escola pública e que na turma em que atuava, um 3º Ano do Ensino Médio, os alunos não sabiam nada e que era impossível ensinar uma língua estrangeira a partir do que eu estava propondo, pois, nas palavras da jovem professora, “Se os alunos não sabem nem o que é um verbo e um substantivo, como é possível que se tornem pessoas críticas?”. Naquele momento, aproveitei o comentário para problematizar e debater sobre a noção de saber e de conhecimento de uma língua estrangeira. Estava implícita na fala da professora uma visão de língua que se caracteriza como estruturalista calcada na aprendizagem de regras gramaticais. A problemática da fala da professora não traz consigo somente o entendimento da aprendizagem, mas, além disso, a forma como o aluno é interpretado, ou seja, como uma tábula rasa que nada sabe e que durante todos os seus anos escolares não foi capaz de assimilar os conceitos tidos como básicos impossibilitando-o de se tornar um sujeito crítico.

O discurso colocado pela professora não é único, pois ao longo de minha experiência como docente tenho ouvido discursos semelhantes, para não dizer idênticos, proferidos por colegas de trabalho das mais variadas disciplinas. Tal discurso, por vezes, é assimilado pelos alunos que se colocam na posição de não saberem nada em decorrência da forma como são tratados pelos professores e/ ou pela forma como são avaliados.

A partir da visão trazida por alguns educadores, elucidada na fala da professora, coloco em evidência a necessidade de reflexão em relação à concepção de língua, sobretudo para o ensino de língua materna e estrangeira em que me ateno neste texto, e da noção de sujeito na educação. Para tanto, tomo como base pressupostos bakhtinianos dada a riqueza das suas contribuições para o campo da linguagem e da educação, acreditando também que uma abordagem dialógica para o ensino de línguas pode contribuir de forma significativa para a “superação de perspectivas educacionais calcadas na monologia, na prescrição e na normatividade, na medida em que traz para o cerne de qualquer relação, evento ou fenômeno, a heterogeneidade e o inacabamento” (ROCHA, 2012, p. 45). Como base para essa discussão, foco principalmente nos conceitos dialogismo, discurso e construção de sentidos, reconhecendo sempre que a profusão temática do Círculo está sempre pautada nas reflexões sobre a linguagem. Na verdade, a diversidade de interesses temáticos existente no Círculo encontra na concepção de linguagem seu ponto de convergência (FARACO, 2009), ou como bem afirma Castro (2007p. 84), é como se ela fosse “um incansável fantasma a

atormentar epistemologicamente o seu pensamento [Bakhtin], aparecendo para ele a toda a hora, em todos os momentos, em todos os lugares e direções”.

O Círculo de Bakhtin e o ensino de línguas

Na visão de ensino e de língua trazida pela professora, identificamos uma concepção essencialmente tradicional e estruturalista opositiva ao que é defendido por Bakhtin (1988, p. 81) na qual língua é vista não como “um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua ideologicamente saturada como uma concepção de mundo”. A língua e a sua aprendizagem, vista como a aquisição de regras e gramaticais na compreensão de categoria, desconsidera a heterogeneidade e seu cunho histórico-social. Na concepção estruturalista questões culturais sofrem apagamento, a língua deixa de ser entendida como um produto da interação humana e passa a ser vista como um sistema fechado. O contexto, por sua vez, acaba sendo ignorado, pois se está diante de um código a ser decifrado. Assim, o aluno passa a ver a língua estrangeira como vocábulos isolados acreditando na ilusão da equivalência linguística, ou seja, é possível traduzir qualquer palavra da língua estrangeira para a língua materna e vice-versa. Voloshinov (2004) afirma que

não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre interlocutores, isto é ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor (VOLOSHINOV, 2004, p. 132).

Como coloca Voloshinov, o significado não é algo intrínseco à palavra, mas um construto social variável. São os interlocutores os responsáveis pela atribuição de sentido, sendo que este último é construído na interação. Além disso, o sentido é algo variável através do tempo e pode ser modificado ou adaptado para atender as necessidades comunicativas de determinado grupo social, sendo, ao mesmo tempo, incompatível a grupos distintos já que em “todo o signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (VOLOSHINOV, 2004, p. 46). Assim, “as palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários” (BAKHTIN, 1997 p. 309). Como o sentido não é algo estanque, preso a um texto ou a um enunciado, as comunidades interpretativas, entendidas aqui como aquelas que recebem os discursos, influenciam na forma como o sentido é construído e interpretado, ou seja, são vozes que ecoam e se chocam com “novas” vozes e novas ideologias permitindo o embate, o conflito. Estes, na dinâmica das relações dialógicas, espaços de tensão constante entre enunciados e o contexto, ocasionam “interação e

conflitos ininterruptos” (VOLOSHINOV, 2004). O contexto em que se inserem essas comunidades é imprescindível para a construção desses sentidos.

Sobre a questão do contexto, Bakhtin (1988, p. 100) pontua que “cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa” e sob o mesmo tema continua afirmando que, “ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de seu enquadramento contextual” (BAKHTIN, 1988, p. 141).

Pensar sobre a noção de contexto é essencial para as atividades de interpretação e leitura na sala da aula de línguas. O sentido não é dado pelo autor do texto que visa “transmitir uma mensagem” ao leitor, mas sim uma construção social, coletiva que depende de diversos aspectos como a experiência leitora, a formação discursiva, as experiências de vida, os valores e crenças, apenas para enumerar alguns, do sujeito que lê. Levando em conta que o sujeito é um ser sócio-histórico e ideológico que formula suas interpretações e seus discursos a partir do outro, a língua, que integra a vida através de enunciados concretos, os gêneros discursivos, “são correias de transmissão entre a histórica da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Os sujeitos vivem e experienciam situações múltiplas e heterogêneas. A construção de sentidos se dá de forma múltipla, pelo dialogismo. Os discursos nunca são puros, neutros ou novos, já que em alguma medida são uma repetição, um resquício do que já foi dito, quer seja de forma implícita ou explícita. São as múltiplas formas de compreender o mundo, de refratá-lo, que se entrecruzam mostrando que não existe uma única verdade, ou que seja possível se aproximar da verdade ou da realidade, ou ainda que ela é exterior ao sujeito e que pode ser de alguma forma alcançada ou apreendida, mas sim que o mundo da forma como vemos não passa de uma realidade por nós construída pela qual somos responsáveis, sendo a linguagem o que nos possibilita essa construção. O sentido é sempre dinâmico, impreciso, não capturável, instável, fluido e complexo, se configurando em uma concepção axiológica.

Além do contexto, outro aspecto essencial para se discutir a questão da construção de sentidos, que é temática do Círculo, é a temporalidade. Linguagem e subjetividade constituem um elo, um movimento dinâmico. A educação remete a processos de subjetivação, de sujeitos heterogêneos, múltiplos, polissêmicos que modificam e são modificados pelo tempo. Os sentidos são abertos, infinitos que são despertados e que renascem rompendo a linearidade do tempo. Assim, sentidos ou memórias do passado podem ser lançados para um futuro próximo ou distante.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados

de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento (BAKHTIN, 1997, p. 413-414).

Como é colocado por Bakhtin, as palavras e os sentidos não são presos ou estanques. A concepção de linguagem como discurso defendida pelos teóricos do Círculo favorece para que a língua possa ser compreendida como espaço para a construção de sentidos (JORDÃO, 2005, 2007). A sala de aula de línguas, materna ou estrangeira, é o espaço onde se pode potencializar o desenvolvimento para a ampliação de interpretações se atendo sempre para plurivocalidade e para o fato de os signos se constituírem como “espaços de encontro e confronto de diferentes índices sociais de valor, pluralidade que lhes dá vida e movimento, caracterizando o universo da criação ideológica como uma realidade infinitamente móvel” (FARACO, 2009, p. 54). A compreensão de textos é algo que precisa ser negociado na sala de aula de línguas sendo um exercício de constante reflexão por parte do professor, no sentido de que as interpretações feitas pelos alunos, que revelam o quanto eles compreenderam determinado assunto, e a noção do certo e errado diante dessas respostas precisam estar inseridas em uma atividade dialógica, pois compreender um texto não é “algo passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto” (FARACO, 2009, p. 42). Diante disso, cabe a nós educadores também repensarmos as atividades de interpretação/compreensão que “cobramos” e que estão disponíveis a nós nos materiais didáticos a fim de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de nossos alunos, tendo-os como protagonistas e responsáveis pelas interpretações que realizam e não meros reprodutores de respostas já presentes nos textos que, muitas vezes, se constituem de pura cópia. Isso se aplica também às propostas de produção de textos, sejam eles orais ou escritos, pois a posição autoral é um ponto de partida, elemento estruturante que exige posicionamento axiológico por parte daquele que o produz (FARACO, 2009, p. 90).

Outra questão intimamente ligada ao conceito de discurso é o conceito de enunciado. Bakhtin, em seu texto seminal *Os gêneros do discurso*, trata com profundidade da questão da forma de materialização do discurso afirmando que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas [...]. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Para o autor, as unidades da língua podem ser repetíveis. No entanto, os enunciados dizem respeito a eventos

singulares. A linguagem se constitui na forma de enunciados, ao passo que, todo o processo de comunicação se inscreve numa relação dialógica.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se de uma orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objetivo, em todas as direções, o discurso se encontra como o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. (BAHKTIN, 1988, p. 88).

Um pouco mais adiante o autor continua afirmando que “todo o discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se da influencia profunda do discurso da resposta antecipada” (BAHKTIN, 1988, p. 89). A orientação teórica bakhtiniana reconhece a natureza dialógica da linguagem, bem como o “ininterrupto movimento de contraposição e determinação entre o individual e o social que permeia todas as relações humanas, constituindo o sujeito e a realidade” (ROCHA, 2012, p. 39). Tanto a constituição quanto a ruptura do sujeito é marcada pelo dialogismo. As relações sociais ocorrem entre sujeitos cultural e historicamente situados sendo possível apenas por meio da linguagem impregnada de signos. Embora reconheça a impossibilidade de uma criação autêntica, no sentido puro do discurso, o sujeito não é tido como assujeitado, passivo ou um mero repetidor de discursos alheios; ao contrário, o Círculo tem como premissa a singularidade do ser. O sujeito é “social de ponta a ponta”, mas “os modos como cada consciência responde as suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser” (FARACO, 2009, p. 86-7).

Infelizmente, quando pensamos na educação de línguas percebemos que essa visão por vezes passa longe da prática pedagógica e isso não está atrelado apenas à postura de professores que propõem que aprender uma língua é decorar listas de verbos e vocabulários soltos que posteriormente serão cobrados nas provas. Há também materiais didáticos que às vezes de forma explícita ou implícita colocam o aluno nessa posição de mero repetidor. Não estou julgando aqui que exercícios de repetição não sejam úteis à aprendizagem, o que critico é a visão de ensino que se restringe a essas práticas que não favorecem o desenvolvimento do potencial reflexivo, criativo e crítico do aluno. O papel do professor de línguas nas atividades de leitura inclui potencializar o desenvolvimento da consciência de que somos responsáveis pela leitura que fazemos, e essa última, por sua vez, tem consequências sociais (SOUZA, 2011) diante da forma como é realizada. Ao assumirmos tal responsabilidade conseguimos nos desprender da ideia de que o autor é o responsável pelos sentidos dos textos, deixamos de fazer leituras ingênuas, e percebemos que as verdades são contextuais e provisórias

e que as opiniões pessoais que temos sobre as coisas têm “história nas comunidades das quais pertencemos” (SOUZA, 2011, p. 293).

Conectando-se com o outro...

Podemos associar outras contribuições do Círculo de Bahktin para o contexto do trabalho pedagógico e a necessidade de nos conectarmos com o outro, ou seja, com nosso aluno. A ideia de conexão pode ser associada ao que é apresentado na trama do filme *Avatar*⁵, que enfatiza a ligação existente entre o homem e a natureza. Os habitantes do planeta Pandora mostram a existência de uma energia que conecta os homens e a natureza, como uma conexão neural ou como raízes interligadas. Tal energia é algo emprestado que flui em todos os seres vivos e que após a morte é devolvida para a natureza. O cuidado para com o outro e para com a natureza vem dessa noção de conexão, pois não há sentido destruir o outro se este faz parte de mim, se somos na verdade um só.

A noção de alteridade também se faz presente no discurso do filme através da expressão “*I see you*” que aparece diversas vezes. Além de tradução literal “Eu vejo você”, essa expressão transmite a ideia de ver o outro além do olhar, ou seja, “ver” o outro na sua totalidade, na sua essência, como se fosse possível enxergar por dentro a própria alma daquele a quem olhamos, desencadeando maior grau de compreensão, tolerância, entendimento e respeito entre as pessoas. Quando pensamos no ensino de línguas, mobilizamos vários aspectos que acarretam lidar com diferenças culturais, variações linguísticas e interpretações distintas entre os participantes da mesma sala de aula.

Figura 1: Cena do filme *Avatar*⁶



⁵ Roteiro, produção e direção de James Cameron, ano: 2009; distribuição: 20th Century Fox; estúdio: Lightstorm Entertainment; gênero: ficção científica; idioma original: inglês.

⁶ Fonte: <http://amaliehoward.com/wp-content/uploads/2009/12/Jake-with-tree-seeds-300x180.jpg>

O espaço da sala de aula de línguas estrangeiras e língua materna pode movimentar reflexões sobre o trato com o outro, já que nosso trabalho enquanto professores de línguas é “capacitar as pessoas a lerem o mundo e a lerem também os processos de ler usados pelos outros e por si mesmas; é enfocar os procedimentos interpretativos que atuam em si e à sua volta, de forma crítica e reflexiva” (JORDÃO, 2013, p. 358). Quando ensinamos língua, estamos ao mesmo tempo ensinando cultura. Como forma de problematizarmos as relações de contato com o outro/ com outras culturas, Walsh (2010) propõe a noção de interculturalidade crítica.

A interculturalidade crítica pode ser entendida como uma estratégia de ação e de processo permanente de negociação das condições de respeito, legitimidade, equidade e igualdade. Não se figura numa atitude de tolerar, reconhecer ou incorporar o diferente, mas no posicionamento como ação política, social e ética diante dos saberes e dos conhecimentos, pontuando a “necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm desigualdade, inferioridade, racialização e discriminação” (WALSH, 2010, p. 4). Enquanto proposta educacional, o pensamento de Walsh (2010) se assemelha ao que defende Jordão (2013, p. 358), entendendo que o papel da escola é justamente “oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões ‘socialmente responsáveis’ e ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a consequente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura entre nós”.

Pensar nessas questões constitui um exercício de olhar-se no espelho, lembrando sempre que quem reflete não é apenas o(a) educador (a), pesquisador (a), estudante de línguas, dentre as tantas identidades que assumimos. Tudo que nos constitui, tudo que somos devemos ao outro. Por isso, na educação não podemos assumir uma postura narcisista⁷ (ver figura 2) que só consegue olhar para si mesma e pensar que a realidade é deplorável, precária, os alunos não sabem nada. Não podemos correr o risco de deixarmos que a paixão, entendida nesse contexto como o ideal que temos dentro de nós sobre o que é educação, seja sempre projetada de forma a ofuscar o outro, impossibilitando-o de também ser o protagonista de sua aprendizagem. Fazendo alusão ao mito de Narciso, talvez seja necessária a morte dessas imagens egoístas para que posteriormente nasçam flores na educação.

⁷ Segundo a mitologia greco-romana, Narciso era um auto-admirador, um belo rapaz que foi condenado pela deusa Eco a apaixonar-se por si mesmo, já que ela não teve seu amor correspondido. Ao admirar seu próprio reflexo em uma lagoa, Narciso tenta abraçar-se, porém, diante da impossibilidade, se mata ali mesmo e da terra regada de sangue nascem flores brancas que recebem o nome de Narciso em homenagem ao jovem.

Figura 2: *Narciso* Michelangelo Merisi da Caravaggio (1597-1599)⁸



⁸ Técnica: óleo sobre tela, tamanho: 112×92 cm – Galleria Nazionale d’Arte Antica – Palazzo Barberini, Roma
Fonte: <http://en.daringtudo.com/2011/09/caravaggio-e-volato-a-cuba/>. Acesso em: 24 de junho de 2013.

O resgate sobre a postura da professora em formação, citada no início deste texto, nos auxilia a problematizarmos a questão da legitimação do conhecimento e de como ele é entendido, muitas vezes, no espaço educacional. Ao afirmar que o aluno não sabendo determinada estrutura gramatical não conseguirá aprender outras estruturas, ou não será capaz de desenvolver-se na disciplina reforça uma visão de conhecimento bastante tradicional, enfatizando-se a linearidade, a gradação e a objetividade. Além disso, valoriza-se a ideia de hierarquia de saberes, pois sem alguns conhecimentos não se pode chegar a outros. Nesse sentido, enquanto professores precisamos pensar em práticas pedagógicas que reduzam as relações assimétricas entre professor e aluno, como forma de promover a “descentralização dos saberes e para a construção de uma estrutura mais justa e democrática de produção e circulação de conhecimento” (LOPES, 2013, p. 957). Isso, na acepção bahktiniana, constitui-se em aproximar-se do outro (nosso aluno) levando em consideração o *mundo da vida*, ou seja, “o mundo da historicidade viva, o todo real da existência dos seres históricos e únicos que realizam atos únicos e irrepetíveis, o mundo da unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada” (FARACO, 2009, p. 18).

Para não finalizar...

Longe de finalizar a discussão, já que quando se trata das ideias do Círculo encontramos inesgotáveis possibilidades de debates que podem expandir para as mais diversas abordagens dentro das Ciências Humanas, retomo o comentário da professora que tomei como ponto de partida para a presente reflexão – *Eles não sabem nada* – propondo alguns questionamentos que acredito serem de suma importância e, por isso mesmo, de necessária retomada constante pelos professores de línguas, estrangeira ou materna, no contexto educacional:

- *O que é saber/ aprender uma língua?*
- *Que concepção (es) de língua carrego no meu discurso como educador (a)?*
- *Que concepção (es) está (ão) evidenciada (s) em minhas práticas pedagógicas e, nos materiais didáticos que utilizo e que estão disponíveis para mim?*
- *Como enxergo o aluno diante do processo de aprendizagem? Que papel atribuo a ele? Que papel ele comumente assume? Como eu contribuo para que esse papel seja assimilado?*
- *De que forma a escola promove reflexões para o entendimento do outro?*
- *Há espaço para pensar em modos de conviver com o outro em minhas aulas? Em caso negativo, como posso mudar isso?*

A reflexão é um exercício que precisa ser ativado durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Refletir não é uma tarefa individual apenas, é algo que pode e que precisa ser provocado. Toda teoria bakhtiniana cai por terra se o outro não for levado em consideração, se não for colocado em evidência. Educar é sem dúvida uma tarefa difícil por que depende de questões materiais, infraestrutura, sistematização, mas, sobretudo, ela depende do outro e de seu desejo de aprender/ensinar. Portanto, o ato de educar na “contemporaneidade inviabiliza propostas e ações que, à luz dos tempos de aventura⁹, tendam a ignorar a heterogeneidade que marca as relações humanas nos mais variados âmbitos e a menosprezar a gênese histórica da constituição humana e da construção da realidade” (ROCHA, 2012, p. 63).

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

_____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 399-414

_____. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988. p. 71-210

⁹ Referindo-se a Bakhtin (1988) que descreve que no tempo de aventura de cunho heroico, as pessoas vivem controladas pelo destino e não existem responsabilidades, possibilidades de mudança, ou seja, ignora-se o agenciamento do sujeito.

_____. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

CASTRO, G. de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, C. A; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 93-112

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JORDAO, C. M. O professor de Língua Estrangeira e o compromisso social. In: CRISTOVAO, Vera Lucia Lopes; GIMENEZ, Telma. **ENFOPLI**: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: [s.n.], 2005.

_____. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**. n. 12, p. 21- 46, 2007.

_____. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B. G; SILVA, K. A. (Orgs.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil** – uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 351-371

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. **RBLA**, v. 13, n. 3, p. 941-962, 2013.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I**: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. (Coleção Educação e Linguagem, n. 1).

SOUZA, L.M. T. M. de. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.) **Formação “Desformatada”**: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279 -303

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (Eds.) **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010. p. 223-235

Recebido em agosto/2017.

Aceito em outubro/2017.