

## **Letramento em língua inglesa: uma reflexão bakhtiniana a partir de um estudo de caso / *Literacy in English: A Bakhtinian Reflection from a Case Study***

*Maria de Fátima Fonseca Guilherme\**

*João Bôscio Cabral dos Santos\*\**

### **RESUMO**

Com este trabalho, buscamos refletir e problematizar, numa perspectiva bakhtiniana, e tendo como foco um estudo de caso, como se dá o letramento em língua inglesa, a partir da análise de textos escritos por meio de diários crítico-reflexivos dialogados entre o professor e um licenciando de primeiro período de um Curso de Letras. O diário crítico-reflexivo dialogado é concebido como uma forma de interação verbal entre o professor formador e o professor em-formação, elaborado por este ao final de cada aula. O conteúdo deste diário se refere a uma descrição interpretativa em que o professor em-formação vai descrever, interpretar e relacionar como está vivendo o processo de interação verbal em seus estudos em língua inglesa. Nesse sentido, abordamos noções da arquitetura bakhtiniana, as quais hipotetizamos serem fundadoras desta prática pedagógica em estudo, discutimos analiticamente como o diário crítico-reflexivo, como prática de letramento, pode incidir na formação do (futuro) professor de língua inglesa e, finalmente, relacionamos o referencial teórico bakhtiniano com esta prática dialógica de linguagem traduzida em aspectos metodológicos da/na formação do professor de línguas na universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento em língua inglesa; Formação de professores de línguas; Teoria bakhtiniana

### **ABSTRACT**

*In this paper, we reflect and problematize, from a Bakhtinian perspective and having a study case as the focus, how literacy in English is developed by analyzing dialogued critical-reflective journals exchanged between the English teacher and a student majoring in Letters (first term). The dialogued critical-reflective journal, written at the end of each class by the student, is conceived as a form of verbal interaction between the teacher-educator and the pre-service teacher. The content of this journal is concerned with an interpretative description in which the pre-service teacher describes, interprets and relates how he experiences the process of verbal interaction in his English studies. Thus, we approach some notions from the Bakhtinian architecture which are hypothesized to be the foundation of the pedagogical practice in focus; we analytically discuss how the journal, as literacy practice, may influence the education of the (future) English teacher; and we finally relate the Bakhtinian theoretical framework to this dialogical language practice translated into methodological aspects of/in the education of language teachers at the university.*

**KEYWORDS:** *Literacy in English; Language Teacher Education; Bakhtinian Theory*

---

\* Universidade Federal de Uberlândia – UFU – Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, [mffguilherme@leel.ufu.br](mailto:mffguilherme@leel.ufu.br)

\*\* Universidade Federal de Uberlândia – UFU – Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, [sjohnnyjampa@gmail.com](mailto:sjohnnyjampa@gmail.com)

## Introdução

Este trabalho tem por objetivo refletir, numa perspectiva bakhtiniana, e tendo como foco um estudo de caso, como se dá o letramento em Língua Inglesa, a partir da análise de textos escritos por meio de diários crítico-reflexivos dialogados entre o professor e um licenciando de primeiro período de um Curso de Letras.

Entendemos que, ainda que o licenciando não tenha adquirido a escrita em língua inglesa, ele deixa transparecer em seus diários, mesmo que em língua materna, sua compreensão das trocas dialogadas com o professor, que se manifestou para ele na língua-alvo, por meio do dispositivo crítico reflexivo dos diários dialogados.

O diário crítico-reflexivo dialogado é aqui compreendido como uma forma de interação verbal entre o professor formador e o professor em-formação, elaborado por este ao final de cada aula. O conteúdo deste diário se refere a uma descrição interpretativa em que o professor em-formação descreve, interpreta e relaciona como está vivendo o processo de interação verbal em seus estudos em língua inglesa. Essa descrição reporta o processo intrapessoal de cada licenciando, na relação com o processo exotópico vivido na aula de língua inglesa em sua relação com o professor, com o material apresentado nas aulas, com a metodologia, com os colegas e com a língua em estudo.

Ao final de cada aula, cada aprendente escreve um texto para o diário e o entrega ao formador, que, na aula seguinte, o devolve comentando, sempre em língua inglesa, acerca do que foi expresso pelo licenciando a cada diário. Os diários podem ser escritos de três formas: apenas em língua materna; utilizando-se de um registro de interlíngua em que o aprendente alterna sua escrita em língua materna com a língua inglesa; ou ainda, apenas em língua inglesa em que diversos níveis de interlíngua emergem na materialidade dos enunciados. Ao final do semestre, os licenciandos revisitam os seus diários e os reescrevem para que possam ressignificar, em quaisquer das formas acima mencionadas, sua vivência enunciativo-interacional em seus estudos em língua inglesa. Além disso, um texto síntese é solicitado com o intuito de proporcionar aos professores em-formação uma oportunidade de discursivizar um *continuum de* seu processo de interação verbal com a língua em estudo.

Isso posto, este artigo, num primeiro momento, abordará noções da arquitetura bakhtiniana, as quais hipotetizamos serem fundadoras desta prática pedagógica em estudo. Num segundo momento, a partir de um estudo de caso, discutiremos analiticamente como o diário crítico-reflexivo, como prática de letramento, pode incidir na formação do professor de língua inglesa. Finalmente, relacionaremos o referencial teórico bakhtiniano com esta prática dialógica de linguagem traduzida em aspectos metodológicos da/na formação do professor de línguas na universidade.

## **1 Sobre o letramento**

Existe uma diversidade de discussões em torno do conceito de letramento. Essa diversidade engloba desde o letramento enquanto um modelo autônomo e ideológico (STREET, 2003) até Rojo (2009), que o considera como um conceito que contempla os usos e as práticas sociais de linguagem, sob diferentes perspectivas de escrita, valorizadas ou não, locais ou globais, numa diversidade de *ethé* (familiar, religioso, profissional, midiático, escolar, etc.), sempre balizados por perspectivas sociológicas, antropológicas e socioculturais.

Nesse entremeio, não podemos deixar de considerar, também, as posições teóricas de Gee (2004) ao inserir na amplitude do letramento as práticas discursivas, entendidas como formas de usar a língua, atribuindo-lhe sentidos tanto na fala quanto na escrita; e de Kleiman (2006, 2007, 2011), principalmente quando argumenta que o professor deve ser um agente de letramento.

Assim, no âmbito deste trabalho, nos apoiaremos, principalmente, nos fundamentos apresentados por Rojo (2009, p.11) quando postula que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Concordamos com Rojo quando afirma que é responsabilidade da escola promover o diálogo multicultural, priorizando não apenas a cultura valorizada, dominante e canônica, mas, principalmente, as culturas locais, populares e de massa, traduzindo-as enquanto diálogos polifônicos.

A exemplo do que também afirma Bakhtin (2013), a linguagem a ser ensinada deve contemplar as demandas do cotidiano, da existência e da profissionalização, haja

vista vivermos em uma sociedade globalizada em que a comunicação e a informação são compartilhadas continuamente, resguardadas suas condições éticas, democráticas, identitárias e heterogêneas.

Nessa perspectiva é que estamos concebendo o letramento em língua inglesa, ou seja, interagir com uma língua estrangeira demanda experienciar essa língua por meio de práticas sociais que integrem as habilidades (leitura, escrita, compreensão e produção oral) de forma que o aprendiz se constitua enunciativo nessa língua sem perder sua inscrição discursiva na língua materna. Ao nos situarmos nesse âmbito teórico, entendemos a ensinância/aprendência (SANTOS, 2006) como uma troca linguageira em que o indivíduo social fala de si para se constituir numa língua outra, expressando sua visão de mundo e suas percepções e inscrições ideológicas, balizadas pelo conflito/confronto de culturas e práticas discursivas.

Isso posto, passemos a abordar como esse letramento dialoga com uma arquitetura teórica bakhtiniana.

## **2 Elementos da arquitetura bakhtiniana**

Para discutirmos a questão da arquitetura bakhtiniana e sua influência nos estudos sobre o letramento em língua inglesa, partimos de Brait (2005) quando afirma que se trata do

conjunto das obras do *Círculo* [que] motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral (p.10).

Na verdade, a autora não tem o propósito de construir uma conceituação engessada, haja vista que, em se tratando de uma teoria enunciativa, tal propósito não se justifica. Brait entende que a relação existente entre língua, linguagem, história e sujeitos é indissolúvel, uma vez que tais referências, enquanto suporte sobre o qual subjazem os estudos do Círculo de Bakhtin, são constitutivos nos estudos que envolvem a linguagem e seu uso.

Nessa perspectiva, a arquitetura bakhtiniana à qual nos referimos está em consonância com a visão epistemológica de Brait (2005), ao afirmar que essas

concepções atravessam as obras do Círculo e permitem compreender com maior propriedade, ou menor ingenuidade, alguns posicionamentos essenciais diante da linguagem, da vida e dos sujeitos que aí se insinuam e se constituem (p.9).

Isso significa que o arcabouço teórico-reflexivo bakhtiniano representa nossos anseios teóricos em problematizar a questão do letramento em língua inglesa, na medida em que se instaura uma inter e transdisciplinaridade entre campos de conhecimento, para enfocar o processo de formação de professores de línguas.

Nessa perspectiva, não poderíamos deixar de mencionar a posição de Bakhtin/Volochinov nos estudos do Círculo, com relação ao processo de aquisição de uma língua estrangeira, principalmente quando afirma que

na verdade, a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua pronta, que só lhe resta assimilar. (1995, p.108)

Como primeiro enfoque para examinar o processo de letramento em língua inglesa, gostaríamos de enfocar a questão das trocas dialogadas decorrentes da interação verbal entre ensinante e aprendente, por meio dos diários crítico-reflexivos dialogados. Entendendo esses diários como um gênero, pautamo-nos em Bakhtin/Volochinov (1995, p.123) quando postula que os gêneros

se constituem nas diferentes esferas sócio-histórico-ideológicas da manifestação do signo ideológico e, por conseguinte, eles se materializam na realização languageira de um sujeito na interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Dessa forma, os diários se apresentam como um gênero revelador da interação verbal, promovendo, então, uma constituição do sujeito na e pela linguagem. Tal constituição se revela, principalmente, no caráter dialógico das trocas languageiras que permeiam essa interação.

A interação verbal, pois, se processa enquanto um ato de linguagem em que os indivíduos sociais entrecruzam seus mundos possíveis, balizados pela ótica de um processo de ensino-aprendizagem. Nessa ótica se incluem referências linguísticas de diferentes níveis de interlíngua, referências sociais de diferentes *ethé* de linguagem, referências patêmicas<sup>1</sup> de diferentes hierarquias culturais, referências filosóficas de diferentes campos e visões de conhecimentos, entre outros fatores. Isso nos remete a uma compreensão desse ato de linguagem como um ato responsável (BAKHTIN, 2010), ou seja, no dizer de Bakhtin, um *existir-evento único*, uma vez que é pela plenitude da palavra que se constitui tanto o aspecto de conteúdo sentido (a palavra conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra).

Vemos, portanto, que na dialogia que se constrói entre ensinante e aprendente, permeada pelo diário crítico-reflexivo dialogado, trata-se de momentos em que a palavra plena e única – nos dizeres de Bakhtin – é responsabilmente significativa. Nesse sentido, a escrita do diário se constitui, pois, enquanto um *existir-evento* irrepitível e singular, visto que hipotetizamos nesse ato um devir. Tal devir não existiria sem a perspectiva dialógica dessa interação verbal.

No que tange aos aspectos exotópicos desse processo de letramento em língua inglesa, destacamos, sobretudo, o caráter da natureza das relações existentes entre a língua, a cultura e o auditório social. Quando nos referimos à língua, pensamos em sua estrutura formal e em seus aspectos léxico-semânticos singulares. Ao abordar a cultura, não podemos deixar de pensar em suas idiossincrasias ideológicas, determinantes das inscrições discursivas de um sujeito em uma língua outra. Por fim, ao mencionarmos o auditório social, destacamos o crivo da alteridade, destacando-o enquanto fator de tomada de decisão do sujeito em sua inscrição discursiva no universo enunciativo de uma língua estrangeira em estudo.

Outro aspecto relevante nessa reflexão é a relação que estabelecemos entre as noções de significação e sentido, aqui interpretados sob uma ótica teórica dos estudos realizados no interior do Círculo. Nesse sentido, a ideia de significação está diretamente relacionada com “a orientação da palavra em função do interlocutor”

---

<sup>1</sup> Referências patêmicas compreendidas como elementos que representam as relações emocionais na constituição do sujeito, isto é, a emoção como parte constitutiva da linguagem do sujeito que envolve saberes e poderes, representações, processos de identificação, resistência, interpelação, entre outros fatores vinculados às manifestações do *pathos* no crivo da linguagem. (GUILHERME, 2011, 2013)

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p.117). Portanto, a significação se constrói na alteridade pela dialogia, uma vez que “as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p.129)

Em decorrência disso é que, juntamente com o pensamento do Círculo, entendemos que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (VOLOCHINOV, 1995, p.109). Estamos tomando o sentido, pois, em uma interpretação dos estudos do Círculo, enquanto as possibilidades de significações possíveis numa conjuntura de contextos possíveis. Assim, o sentido se funda como o crivo ideológico de uma significação no escrutínio de um auditório social.

Torna-se relevante pontuar, neste momento, a singularidade dessa arquitetura bakhtiniana, enquanto suporte para um estudo de caso sobre o letramento em língua inglesa. Destaca-se, aqui, a amplitude deste referencial que nos permite lançar um olhar sobre o sujeito aprendente, na construção de seu processo de letramento em língua inglesa.

### **3 Aprendizagem Crítico-Reflexiva no ensino de línguas em uma perspectiva bakhtiniana**

Numa perspectiva dialógico-enunciativo-discursiva, entendemos por aprendizagem crítico-reflexiva um conjunto de práticas de linguagem, cultura e existência em que se propõem formas de comunicação, expressão e identificação a partir de tomadas de posição e produção de sentidos, voltadas para a constituição de um sujeito diante de um conhecimento.

A aprendizagem crítico-reflexiva se caracteriza por agregar um conjunto de procedimentos pedagógicos com vistas à promoção de uma visão metalinguística do processo de aprendizagem por parte do aprendiz. Ela contempla, portanto, três etapas de abordagem, no que se refere à natureza das atividades apresentadas nas aulas, a saber: o processo de sensibilização comunicacional; o processo de integração entre habilidades e capacidades de exposição às vivências linguísticas e, por fim, um processo de vivências de práticas de um cotidiano da linguagem.

O processo de sensibilização comunicacional tem por objetivo promover experiências linguístico-discursivas que remetam o aprendiz a um processo de identificação com a língua em estudo. Trata-se, pois, de uma mobilização linguageira que interpela o sujeito por seu caráter cultural, linguístico e pedagógico. Nessa fase, torna-se essencial apresentar aos aprendizes um conceito de interlíngua, o qual, tomando por base teórica Selinker (1972), é definido como um estágio de contato, exposição e vivência com uma língua estrangeira no qual o aprendiz esboça relações de diferentes naturezas cognitivo-psíquico-sensoriais. É por meio de um reconhecimento de seu processo de interlíngua que o aprendiz começa a esboçar um processo de identificação, reconhecimento e constituição enquanto sujeito da linguagem, pela qual toma posições em relação à língua-alvo em estudo.

A partir das reflexões teóricas em torno do conceito de interlíngua em Selinker e de observações pedagógicas acerca de como o processo de interlíngua é manifestado pelos aprendentes em aulas de língua inglesa, o que se percebeu é que esse processo acontece em diferentes etapas, de forma descontínua e não necessariamente em todas as suas manifestações, dependendo, portanto, do grau de interpelação do aprendente com a língua-alvo em estudo, além de seu foco no envolvimento da trajetória do sujeito em sua relação de letramento com a língua estrangeira. Essas observações permitiram uma denominação acadêmica dessas etapas com o intuito de facilitar a compreensão do funcionamento epistemológico do conceito de Selinker. Um primeiro momento de interlíngua poderia ser denominado de *período silencioso*, etapa em que o aluno entra em um contato suspenso com a língua, percorrendo uma trajetória que vai da observação ao encantamento, passando por um processo de resistência.

Outro momento poderia denominar-se de *estágio de compreensão*, período em que o aprendiz consegue fazer um entendimento das ideias na língua estrangeira, mas só consegue expressar esse entendimento em sua língua materna. Na sequência temos um chamado *estágio de entremeio*, em que o sujeito aprendente expressa o que sabe na língua em estudo, alternando com o uso de sua língua materna. A próxima etapa, que poderia ser chamada de *estágio de tradução*, é quando o estudante alimenta a ilusão de saber uma língua estrangeira apenas por ser capaz de transpor seu pensamento em língua materna para a língua em estudo, sem os devidos ajustes e flexibilizações linguísticas específicas de cada língua.

Na próxima etapa, que seria denominada de *estágio de transição linguística*, o aluno começa a fazer transposições de sua língua materna, respeitando a estrutura da língua estrangeira em estudo. Outra etapa seria o *estágio de fluência*, período em que o aprendente já esboça uma percepção da dinâmica linguística da língua estrangeira em estudo. Após o estágio de fluência, pode iniciar-se um *estágio de proficiência*, etapa em que o indivíduo se torna um falante da língua estrangeira porque entra em um processo de identificação linguístico-enunciativa com ela.

Existe ainda o *estágio de quase-native*, etapa avaliada em falantes que vivem em países que falam a língua, tornando-os integrados à sua cultura. Uma última etapa, em oposição a esta anterior, é o chamado *estágio anômico*, patologia linguística em que o falante perde consciente ou inconscientemente a sua identificação com a língua materna em detrimento de uma ilusão de completude linguístico-discursiva com a língua estrangeira e sua cultura.

Já o processo de integração entre habilidades e capacidades de exposição às vivências linguísticas fomenta uma formalização de práticas sociais que permitam o desenvolvimento do letramento em língua estrangeira no que concerne à compreensão e produção de uma oralidade nessa língua, além da leitura de textos e produção escrita. O aprendente expressa sua percepção de mundo, mediada pela produção oral e escrita e pelo processo de leitura enquanto fomento de seus processos de interação verbal com diferentes auditórios sociais, num processo de (re)construção de uma memória de conhecimentos.

Esse processo contempla uma dinâmica de habilidades, situadas em percursos temáticos, apresentando uma diversidade de manifestações linguístico-discursivas na língua-alvo. Dentre essas manifestações destacamos ler para escrever, ler para compreender, ler para falar; escrever para ler, escrever para compreender, escrever para falar; compreender para ler, compreender para escrever, compreender para falar; e, por fim, falar para ler, falar para escrever e falar para compreender.

O processo de integração entre habilidades e capacidades, portanto, envolve o conhecimento local, regional, nacional, geral, universal e formal. Tal conhecimento será construído por meio de trocas languageiras na língua em estudo, por meio de materialidades linguísticas reveladoras de uma significação semântico-enunciativa, sem deixar, também, de contemplar seus aspectos morfossintáticos.

No que se refere ao processo de vivências de práticas de um cotidiano da linguagem, este diz respeito à multifuncionalidade de práticas discursivas em diferentes níveis de interlíngua. Trata-se de um pluralismo de enfoques linguístico-discursivos que evidenciam uma diversidade de atividades, conforme o nível de interlíngua dos participantes e os processos de identificação/desidentificação dos aprendentes. Nessa perspectiva, põe-se em funcionamento instâncias interlinguísticas, observando suas diferenças e singularidades, a partir de um cotidiano que irá revelar uma enunciação de si, do outro, dos objetos, dos espaços e tempos, uma enunciação estética, histórica e da memória.

Essas vivências de práticas de um cotidiano da linguagem produzirão uma repercussão de conceitos, a partir de suas construções e usos em situações singulares, envolvendo a postura dos sujeitos diante dos processos de significação. Ocorrerão, portanto, efeitos de expansão de sentidos, transferências de significações e relações interseccionais entre conceitos.

Na interação verbal dialógica entre essas etapas, dizemos que o processo de ensino passa a ser denominado de *ensinância*, uma vez que se experimenta uma perspectiva dialógica no encaminhamento de uma negociação de sentidos entre sujeitos sociais, o que culmina na produção de saberes partilhados, uma vez que se procede a uma relativização de posicionamentos linguageiros perante o conhecimento, balizados por inversões, focalizações e extensões.

Quando falamos em inversões, referimo-nos ao caráter polêmico dos signos ideológicos, aqui tratados sob condições de contradição, conflito e causalidade. Já quando nos referimos às focalizações, nos remetemos aos deslocamentos, movências e transposição de sentidos na produção de enunciados, com o intuito de problematizar temas e tópicos em um dado auditório social. Por fim, quando nos referimos às extensões, queremos focar ressonâncias, refrações e ressignificações em sentidos postos, com a finalidade de provocar uma interpelação cognitiva no sujeito interagente com a língua.

Da mesma forma, quando a aprendizagem decorre dos processos de sensibilização, integração e práticas, dizemos que se instaura uma *aprendência* que diz respeito às práticas de exposição, articulação e inferência em que se produzem sentidos no desafio enunciativo construído com outros falantes, objetos, espaços e tempos, a

partir de (re)significações e avaliações de acontecimentos, constituindo, assim, o indivíduo social em sujeito do conhecimento.

Na abordagem crítico-reflexiva, em uma perspectiva bakhtiniana, trata-se de evidências interligadas por um conhecimento vinculado a um domínio de aplicação lógica. Tais evidências revelam condições de existência e modos de produção de lugares sociais. Essas condições e modos são explicitados a partir de uma percepção das relações de contradição-opacidade-dispersão que emergem nas práticas do cotidiano de um indivíduo.

No caso do processo de ensinância-aprendência, queremos dizer que a interação verbal em uma língua estrangeira acontece quando o indivíduo social utiliza essa língua para falar/ouvir/ler/compreender algo relacionado consigo, que o interpele, que faça parte de universo de percepção de seus mundos possíveis. O grau de identificação do aprendente com a língua que estuda está diretamente ligado com a intensidade de sua necessidade de constituir-se sujeito por meio dessa língua, pelo que ele se surpreende, mas também pela falta, pela resistência e pela resiliência que se instaura nele ao entrar em contato com esse outro campo linguístico.

Assim, vemos a aprendizagem crítico-reflexiva no ensino de línguas em uma perspectiva bakhtiniana como uma abordagem permeada pelo entrecruzamento de devires sob os quais o sujeito se inclina, se afasta ou toma uma posição em torno daquilo que o interpela. Nesse sentido é que dizemos que são as outricidades, essa alteridade de elementos que provocam o indivíduo social em sua forma de pensar, em sua relação com os outros, nos lugares que ocupam, nos tempos em que vivem e em suas formas particulares de ver o mundo, que o confrontam, com ele conflitam, fazendo-o contrastá-las, compelindo-o ou cooptando-o para transpor esse obstáculo linguístico-enunciativo, a construção do letramento em língua inglesa, no caso deste estudo.

#### **4 O diário crítico-reflexivo como prática de letramento na formação do professor de língua inglesa**

Os dizeres aqui analisados foram coletados na disciplina “Língua Inglesa: Aprendizagem Crítico-Reflexiva”, ministrada no primeiro período de um Curso de Graduação em Letras em uma Instituição Federal de Ensino Superior. Todos os ingressantes neste curso frequentam esta disciplina, concomitantemente com disciplinas

espelhadas nessa abordagem para as línguas francesa e espanhola, conforme a orientação do Plano Político-Pedagógico do Curso. Após dois semestres cursando essas três línguas, os graduandos fazem sua opção de curso podendo escolher: Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, em Língua Inglesa, em Língua Francesa ou em Língua Espanhola.

Esses dizeres emergem de uma prática pedagógica que solicita aos aprendentes produzir um diário escrito sobre seu conhecimento da língua, suas impressões sobre a aula, sua percepção da metodologia utilizada, evidenciando suas dificuldades, conflitos, confrontos e opiniões sobre sua relação com a língua estrangeira em estudo, no nosso caso, a língua inglesa. Esses diários podem ser redigidos em língua inglesa, em língua materna ou alternando as duas línguas conforme o nível de interlíngua do aprendente. Na dinâmica da atividade, o professor estabelece uma interação verbal a partir dos escritos de cada aprendente, a cada aula, sempre se expressando em língua inglesa e convidando os aprendentes a ampliarem a sua capacidade de risco na interação com a língua, transpondo-se em diferentes níveis de interlíngua.

Em nossa análise, priorizaremos o exame de enunciados-operadores (FERNANDES & SANTOS, 2008), determinantes de um processo dialógico que enuncia as condições de interação verbal com a língua inglesa no processo de letramento, a partir dos diários crítico-reflexivos de um dos graduandos. Estamos tomando enunciados-operadores aqui como uma conjuntura linguística, portadora de uma configuração enunciativa, que significa na amplitude de um determinado sentido, quando este emerge na materialidade de um objeto discursivo. Entendemos que existe uma significação signo-ideológica nos dizeres dos enunciados que dialogam entre si e entre os sujeitos envolvidos na enunciação, quais sejam, ensinante e aprendente. Essas significações revelam o foco no envolvimento desses indivíduos sociais, explicitando seus lugares sociais, suas inscrições linguísticas e seu grau de interação com a língua inglesa.

Passemos, pois, à análise dos diários crítico-reflexivos do graduando, aqui nomeado Antônio, que produziu seus diários no primeiro semestre de 2013. Os diários de Antônio foram selecionados para a análise, levando-se em consideração o percurso de inscrição linguística de seu letramento em língua inglesa, haja vista Antônio ter declarado sua opção por Espanhol no ensino médio, tendo estudado a língua inglesa

apenas no ensino fundamental. Trata-se, pois, de um sujeito que inicia seu curso de Letras se inscrevendo num déficit linguístico no que se refere ao seu conhecimento em língua inglesa.

A partir deste perfil, visualizamos os diários de Antônio como uma possível materialidade linguística capaz de traduzir sua trajetória de letramento em língua inglesa, considerando sua vivência crítico-reflexiva na disciplina. Tais singularidades referendam a nossa tese de que o letramento em língua inglesa pode se dar quando o ensinante tem uma percepção da heterogeneidade dos níveis de interlíngua dos aprendentes, o que torna possível a construção de um processo de interação verbal que não exclua os sujeitos que apresentem um déficit linguístico na língua em estudo.

Em seu primeiro diário, Antônio enuncia:

Achei a aula bastante interessante com os vídeos e a criação de textos com a turma. Só que já nesse primeiro dia de aula percebi que ainda possuo bastante dificuldade no entendimento da língua inglesa. Gostaria que o senhor falasse mais o português também, para eu ter uma maior compreensão da aula.

Antônio se inscreve na falta de compreensão da língua em estudo e deixa transparecer o seu desejo de completude. Contraditoriamente, o aprendente expressa o seu desejo de que as aulas em língua inglesa sejam ministradas em língua materna. Antônio expressa o seu processo de resistência no contato/confronto com a língua estrangeira, inscrevendo-se no lugar discursivo do desconforto de compreensão e no desejo de que esse desconforto seja minimizado com o uso da língua materna.

O ensinante<sup>2</sup>, por sua vez, tece as seguintes considerações, a partir da escrita de Antônio:

*How nice you enjoyed our class!  
Don't worry about your difficulties! As time goes by you are going to  
improve your performance.  
Let me know all your doubts to help you.*

---

<sup>2</sup> É relevante esclarecermos aqui que o enfoque da disciplina é a promoção de uma interação verbal de sensibilização linguística sem o compromisso de acuidade nem a obrigatoriedade de expressão em usos formais da língua, daí não termos considerados prováveis, possíveis deslizamentos linguísticos na expressividade informal do ensinante no uso da língua, tendo sido priorizado, na análise, a natureza informal da interação estabelecida com o aprendente.

Observamos uma necessidade inicial em estabelecer uma atitude positiva diante da escrita do aprendente (*How nice you enjoyed our class!*). Essa atitude tem por objetivo iniciar uma interação verbal já em língua inglesa, que permita ao aprendente perceber sua integração ao grupo, independente de seu nível de interlíngua. No enunciado que se segue (*Don't worry about your difficulties! As time goes by you are going to improve your performance.*) o professor busca minimizar a ansiedade do aprendente, considerando-a como um entrave para seu desenvolvimento linguístico-afetivo, abrindo espaço para que o graduando sempre possa colocar suas dificuldades de aprendizagem (*Let me know all your doubts to help you*).

No segundo diário, Antônio, da mesma forma que no diário anterior, redige apenas em língua materna:

A aula hoje foi muito produtiva, pretendo focar mais na matéria perante minhas dificuldades. Pra mim no momento, nesse início está difícil conciliar o curso com meu trabalho. Devido a isso estou pensando em deixar meu emprego pra ter um melhor desempenho no curso de letras. Em relação ao conteúdo e a aula de hoje, achei que os vídeos com legenda facilitam muito.

OBS: Os vídeos com legenda facilitariam mais ainda.

Antônio, apesar de ainda se inscrever em um lugar de resistência, dá sinais de que a responsabilidade de sua aprendizagem depende de si próprio (“estou pensando em deixar meu emprego pra ter um melhor desempenho no curso de letras”). Nesse avanço interativo, expressa seu contentamento e enfatiza, via repetição de enunciados, a facilidade apresentada pela legenda dos vídeos, os quais, convém salientar, eram em língua inglesa (achei que os vídeos com legenda facilitam muito; Os vídeos com legenda facilitariam mais ainda). Tal contentamento sinaliza um ponto de inscrição com a língua-alvo, na medida em que a legenda se refere a um canal de percepção e compreensão.

Os enunciados abaixo constituem os comentários do professor:

*How nice you've got involved with our class!*  
*I hope you are going to develop a good level of perception to English language.*  
*I think it could be a good idea.*  
*How nice you enjoyed our Listening Sensibilization.*

*Surely. You can look for videos with subtitles in Portuguese in your tube.*

Mais uma vez o professor inicia sua resposta evocando uma atitude positiva diante da relação do aprendente com a língua e com a aula (*How nice you've got involved with our class!*). Na sequência aparece um enunciado que referenda a motivação reconhecida por parte do aluno em seu texto (*I hope you are going to develop a good level of perception to English language*). Com o objetivo de intensificar o processo de letramento a partir deste foco no envolvimento por parte do aprendente, o professor o interpela a buscar outros vídeos com legenda na língua materna nas redes sociais, como elemento de potencialização de sua percepção linguística da língua outra.

Nos terceiro e quarto diários, o movimento enunciativo da interação verbal se repete<sup>3</sup>, sendo que, a partir do quinto, aproximadamente no oitavo encontro, Antônio inicia suas primeiras escritas em língua inglesa:

O estudo do texto pela thematic unit, meaning operations e meaning cores facilita muito o enterpretamento do texto. É mais uma forma de leitura e interpretação que eu pretendo levar para o meu dia-a-dia estudantil.

Percebemos neste momento uma mudança de atitude do período de compreensão em LE expresso em LM para o nível de interlíngua conhecido como *code switching* que significa intercalar a fala em LE com a LM. Isso significa que o aprendente já se inscreve, ainda que com lacunas linguísticas, no letramento em língua inglesa (“O estudo do texto pela thematic unit, meaning operations e meaning cores facilita muito o enterpretamento do texto”). O próprio uso da palavra “entrepretamento” acena para essa inscrição, em nível de significação, para um sujeito que se inscreve no letramento em

---

<sup>3</sup> 3º Diário:

*Texto do Aprendente:* Hoje sem dúvidas a aula foi muito produtiva, gostei muito dos aplicativos de aprendizagem apresentados (CLEVERBOT) e etc. Ainda possuo algumas dificuldades na língua, mas não é nada que o tempo e mais um pouco de estudo não resolva.

*Resposta do Ensinante:* *How nice you've enjoyed our class. I really also believe our class was in fact productive. Please, send me a message telling me about your difficulties. I hope, in a short time, you can develop your performance in English. I appreciate your positive attitude.*

4º Diário:

*Texto do Aprendente:* Foi muito bom essa abordagem das notícias atuais no Brasil hoje na aula. OBS gostaria que o senhor me enviasse o texto abordado em aula, pois eu não recebi.

*Resposta do Ensinante:* *How nice you enjoyed our class today. Surely, Antônio. I'll send you the text.*

língua inglesa, oscilando entre a LE e a LM, não apenas no uso de palavras isoladas, mas na construção do próprio léxico da língua.

Em resposta à enunciação anterior, o professor redige o seguinte texto:

*I'm glad, Antônio, you are definitely becoming integrated to our classes.*

*I'm sure such strategies will be useful for you in your academic practices.*

*Thank you for your collaborative and motivating attitude.*

Os dizeres do professor continuam traduzindo uma atitude positiva em relação ao processo de letramento do aprendente (*I'm glad; I'm sure; Thank you*) e a relevância de seu avanço em seu nível de interlíngua (*you are definitely becoming integrated to our classes; such strategies will be useful for you in your academic practices*). O processo apresentado até então nos permite afirmar a relevância de se considerar o uso da língua materna na construção de um processo de letramento em LE, enfatizando, para tanto, o investimento linguístico-discursivo para uma tomada de posição em relação aos níveis de interlíngua demonstrados pelos aprendentes. Nessa perspectiva, insistimos na argumentação de que o sujeito aprendente de uma língua estrangeira é, antes de mais nada, um sujeito de língua materna, na busca por uma inscrição enunciativa numa língua outra.

Esse processo de *code switching*, que continua nos diários 6, 7, 8 e 9<sup>4</sup>, representa uma outra inserção do aprendente em seu processo de letramento em língua inglesa.

---

<sup>4</sup> 6º Diário:

*Texto do Aprendente:* The class was very good. Ainda tenho muitas dificuldades no entendimento da língua, usando todas as formas de estudos abordadas pelo senhor facilita muito o entendimento do inglês. Nesse mês infelizmente não está sobrando tempo para focar nos estudos em casa, fora da universidade. Mas, a partir do próximo mês pretendo focar mais no curso, dando 100% de atenção a ele.

*Resposta do Ensinante:* *I'm glad you've enjoyed our classes. I reinforce: you should study at least an hour a day, reviewing our material and listening to the videos. I hope you'll find time to dedicate to your studies on English Language. As Mr. Duncan says: "I hope so."*

7º Diário:

*Texto do Aprendente:* Achei bem interessante os vídeos do misterduncan, e também as informações de aprendizado inclusive referente ao site repassado. Pretendo focar bastante nesse mês em todo conteúdo e também nos materiais a serem entregues. E já em setembro pretendo entrar no instituto de idioma para aprimorar meu entendimento do inglês.

*Resposta do Ensinante:* *Mr. Duncan is an excellent way to practice the language and get vocabulary acquisition. I think you can develop your performance a lot if you make your application in the site [www.livemocha.com](http://www.livemocha.com). There will be someone who can help you with the activities developed during our classes. It will be good for you to start an English Course!*

8º Diário:

Reconhecemos que tal inserção se justifica pela necessidade, por parte do graduando, de vivenciar esta outra fase em sua forma de interagir com a língua, desta feita, por meio de um processo de alteridade, marcado pela alternância linguística LE/LM.

No último diário, ainda que em um processo de *code switching*, observamos uma intensificação do uso da língua inglesa:

The class today was very good, I've enjoyed presentation of Lucas aboute his (intercâmbio) estou utilizando bastante o my English online<sup>5</sup> e está sendo de muita utilidade, passei o final de semana revisando todos os exercícios, vou enviá-lo e gostaria somente que o senhor desse uma revisão mesmo.

Podemos perceber que, em sua trajetória de aprendizagem ao longo da disciplina, Antônio se desloca de um nível de interlíngua em que apenas compreende a língua em estudo, respondendo em língua materna, para um outro nível de interlíngua em que já utiliza enunciados construídos na língua-alvo, evidenciando, dessa forma, o seu processo de letramento em curso na língua inglesa.

Embora possa parecer um avanço insignificante, do ponto de vista linguístico-estrutural, haja vista as regularidades linguísticas cometidas, numa perspectiva enunciativo-interacional, postulamos que Antônio se inscreve em um processo de letramento na medida em que enuncia a sua própria autonomia de estudos da língua em uma plataforma virtual (“estou utilizando bastante o *My English Online* e está sendo de muita utilidade, passei o final de semana revisando todos os exercícios, vou enviá-lo e gostaria somente que o senhor desse uma revisão mesmo”).

---

*Texto do Aprendizente:* The class was very (produtiva). Com o auxílio da monitora a aula rendeu bastante. Mas ainda tenho muita dificuldade no inglês, pois não estudei nenhuma língua estrangeira no ensino médio, e agora que estou tendo um conhecimento mais aprofundado da língua. Acho essa metodologia de ensino aplicada na matéria e principalmente nas provas muito difíceis, dessa forma não sei se terei capacidade de ser aprovado nesse semestre na sua matéria.

*Resposta do Ensinante:* How nice, Antônio! You've written your first sentence in English! How nice you are finding your place in the English Language. Be sure! It's a question of time for you to be integrated to your foreign language studies. At least try to go ahead!

9º Diário:

*Texto do Aprendizente:* Today reflexive diary, we watched the apresentação of friends of study. Eu e a monitora revemos a prova aplicada anteriormente, e já usando todas as metodologias de ensino e aprendizado aplicadas pelo senhor desde o início do semestre.

*Resposta do Ensinante:* Hi, Tony! I'm so glad you started trying some sentences in English. The Round Table was really great! Studying by the previous test is a good way to understand what is asked in our course. I think you can really improve your performance in the English Language.

<sup>5</sup> Curso de Língua Inglesa a distância, oferecido pela plataforma da CAPES para graduandos matriculados em Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em <http://myenglishonline.com.br>

Tal envolvimento é percebido pelo ensinante, que entende a relevância dessa inscrição em um processo de autonomia tanto como uma forma de desenvolvimento do processo de letramento, quanto como processo de constituição sujeitodal na identificação interacional do indivíduo social com a língua estrangeira em estudo. Podemos constatar essa percepção a partir dos dizeres finais do professor:

*Dear Antônio, I'm too glad you've got involved with our classes.  
I'm sure if you organize your time schedule study sessions you'll develop a lot in your English studies.  
I'm sure if you have an involvement with the language and study you'll certainly improve your performance.  
I'd like to say it has been a pleasure to be your teacher this term.  
Best Wishes.*

O professor deixa expresso em seus dizeres essa necessidade de construção de uma autonomia de estudos da língua, para que o aprendente dê sequência ao seu processo de letramento (*I'm sure if you organize your time schedule study sessions you'll develop a lot in your English studies*). Ele enfatiza a relevância em se manter sempre uma atitude interpelativa diante das enunciações que envolvem o processo de ensinância-aprendência de uma língua (*I'm sure if you have an involvement with the language and study you'll certainly improve your performance*).

A conjuntura analítico-interpretativa deste estudo de caso revela uma autonomia que se constrói pela interação verbal entre sujeitos, permeada por uma constante e contínua alteridade que baliza as tomadas de posição do sujeito diante dos auditórios sociais nos quais se funda o processo de letramento.

### **Considerações finais**

Neste artigo buscamos refletir acerca do modo como se dá o letramento em língua inglesa de um licenciando de primeiro período de um Curso de Letras, a partir da análise de alguns diários crítico-reflexivos dialogados entre ele e o professor da disciplina intitulada Língua Inglesa: Aprendizagem Crítico-Reflexiva.

Na compilação teórica da abordagem delineada para realizar esta reflexão nos pautamos em alguns elementos da arquitetura bakhtiniana, para hipotetizar que os diários se apresentam como um gênero revelador da interação verbal que promove a

constituição do sujeito aprendente de língua inglesa na e pela linguagem. Essa constituição se dá, principalmente, pelo caráter dialógico das trocas languageiras que permeiam essa interação verbal.

Nesse sentido, podemos afirmar que a interação verbal ensinante/aprendente aqui analisada revela diferentes níveis de interlíngua, tratados enquanto formas e referências diversas na expressão da compreensão em diferentes manifestações linguísticas em língua inglesa. Tais formas remetem para um processo de letramento que emerge dessa interação verbal por meio de trocas languageiras que permitem uma comunicação interlínguas retroalimentando a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nossa concepção de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não consegue enxergar um processo voltado para uma mera assimilação de estruturas linguísticas sem que se construa um movimento de identificação com a língua estrangeira por meio de interações verbais como o aqui analisado. Antônio representa um perfil de ingressante dos cursos de Letras que chegam à universidade sem ainda terem refletido sobre o papel da aprendizagem de uma língua estrangeira, quiçá pelo domínio de seu funcionamento sistêmico-linguístico.

Se os professores formadores não exercitarem essa percepção de natureza político-acadêmica, dificilmente atuarão como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006, 2007, 2011) na formação de futuros professores de línguas estrangeiras. Nessa perspectiva pontuamos a relevância da arquitetura bakhtiniana como baliza teórico-metodológica para estudos sobre letramento em língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1995.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRAIT, B. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. A Imagem como enunciado operador de memória. In: ROMÃO, L. M. S.; GASPAR, N. R. (Org.). *Discurso midiático: sentidos de memória e arquivo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

GEE, J. P. Oralidad y literacidad: de el pensamiento salvaje a ways with words. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. (Ed.). *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográfica, 2004 [1986], p.23-55.

GUILHERME, M. F. F. Bakhtin e os estudos em Linguística Aplicada. In: STAFUZZA, G. (Org.). *Slovo – O Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Editora Prismas, 2011, p.59-78.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras e formação de professores: deslocamentos epistemo-pragmáticos numa perspectiva celaniana. In: SZUNDY, P. T. C e BARBARA, L. (Org.). *Maria Antonieta Alba Celani e a Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p.37-56.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M. e BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p.75-91.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, 2007.

\_\_\_\_\_. *Letramento crítico: a escrita na formação profissional*. In: *Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 9, 25-28 jul. 2011, Rio de Janeiro. *Caderno de resumos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/images/stories/alab/caderno%20de%20resumos%20ix%20cbla%20a4%20com%20errata.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, J. B. C. Discursividades e ensinância de línguas. In: BERTOLD, E. S. e MUSSALIM, F. (Org.). *Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 10. No. 4. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, p.209-232, 1972.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, New York, v. 5, n. 2, p.77-91, 2003.

*Recebido em 13/06/2014*

*Aprovado em 05/11/2014*