

# PRESSUPOSTOS TEÓRICOS : ESTRUTURALISMO E CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM: DESDOBRAMENTOS PARA O ENSINO DE L2

Elizabete Rubliauskas Giachetti (FALS)

**RESUMO:** O principal objetivo deste trabalho é vislumbrar de que maneira o idioma Inglês como segunda língua é ensinada nas escolas estaduais, e tentar responder quais são as condições concretas em que L2 é ensinada e aprendida durante os últimos três anos de escola secundária e verificar se os alunos realmente adquirem conhecimentos relevantes no idioma direcionado. A questão principal deste trabalho foi dividida em questões menores a partir do qual eu escolhi três delas para serem analisadas no tópico três temas, como segue: 1. Como didático e material pedagógico são escolhidos pelos professores, a fim de organizar L2 currículo? 2. Como L2 aulas são caracterizados? 3. Quais são L2 fins didáticos revelada pelos professores discursos?

**PALAVRAS-CHAVE:** conteúdos e objetivos – língua inglesa – técnicas de ensino e aprendizagem

**ABSTRACT:** *The main aim of this work is to be an attempt to take account on how English language as a second language is taught in state schools, try to answer what are the concrete conditions in which L2 is taught and learnt during the last three years of secondary school and verify if students do really acquire relevant knowledge in the targeted language. The main question of this work was divided into smaller questions from which I chose three of them to be analyzed in three topic themes, as follows: 1. How didactic and pedagogical material are chosen by the teachers in order to organize L2 syllabus? 2. How L2 classes are characterized? 3. What are L2 teaching purposes revealed by the teachers speeches?*

**KEYWORDS:** *contents and objectives – English language – teaching and learning process*

The book is on the table, table, table  
The dog is on the table, table, table  
The cat is on the table, table, table  
The chicken is on the table, table, table  
And everybody is on the table, table, table  
Table, table, table, table!!!  
And everybody is on the table, table, table!!  
(Banda Mastruz com Leite)

Trouxe para as minhas aulas outros conhecimentos além da descrição normativa. Fiz essa opção intuitivamente por achar que uma língua não é somente um sistema de combinações, mas não havia ainda adquirido o conhecimento teórico que me permite afirmar que a língua não é um código. Não basta dizer aos alunos que a palavra correspondente a café em inglês é *coffee*, porque americanos, ingleses, australianos, etc.

consomem a bebida de maneiras e em momentos diferentes. Podemos esperar que um brasileiro sirva um café a um amigo em uma atitude de acolhimento, ou até mesmo ofereça um café com leite quente, combinação tão apreciada em nossa cultura, mas o mesmo não acontecerá com um inglês ou um americano. Entretanto, facilmente observamos um americano comer um sanduíche e tomar uma xícara de café no almoço. Também não podemos esperar o mesmo sabor. Café americano é bem aguado diferentemente do café brasileiro, se quiser tomar algo semelhante ao nosso é preciso pedir um *Italian coffee*. Há quem diga que café é *coffee* e pronto! Mas, acredito que isso não seja suficiente, pois, deste modo, estaríamos limitando o conteúdo ao código, desvinculando-o dos sujeitos que o utilizam e assim limitando o aprendizado de uma L2 a fundamentos da gramática, reduzindo a aquisição da língua a procedimentos lógicos o que não conduzem a nenhuma comunicação interpessoal, portanto não permitem ao sujeito o desenvolvimento de um discurso. Questiono-me, assim, se é possível ensinar L2 desse jeito. Os estudos de enfoque dialógico sobre a linguagem apontam para uma direção oposta ao salientarem o fato dos significados das palavras serem atribuídos socialmente a partir da participação dos sujeitos em uma dada cultura. Angel Pino (2005) faz referência ao fato de que a cultura faz parte do modo de ser, de agir e de expressar-se dos indivíduos e dos grupos humanos e que o sentido das palavras é histórica e socialmente construído. Então acreditar que o aprendizado de uma segunda língua possa estar centrado apenas nos aspectos normativos significa desconsiderar o próprio significado da palavra “língua”.

Faz-se necessário, então, explicitar o escopo conceitual que fundamenta a discussão sobre língua e linguagem nesta dissertação. Continua atual o discurso de que é preciso ensinar a gramática normativa para aprender a L2. Mascara-se, no entanto, essa normatização da língua ao dizer que as atividades didáticas estão centradas no estudo do texto, mas, faz-se necessário conhecer as condições concretas que norteiam o ensino de L2 já que as atividades de interpretação restringem-se a um processo de tradução termo a termo. A metodologia de ensino predominante é fundamentada na tradução e gramática, pois acredita-se que o aspecto fundamental da língua é sua escrita, deste modo, acumular conhecimentos sobre sua estruturação gramatical e vocabulário significa adquirir uma L2.

O discurso da gramática descritiva tradicional incorporou noções do estruturalismo, apresentando a língua como estática e imutável, ou seja, uma descrição inquestionável. O termo *Estruturalismo* tem origem no *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (1916), que se propunha a abordar qualquer língua como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais elementos. Esse conjunto de relações forma a estrutura. Saussure centrou-se não no discurso, mas nas regras e nas convenções subjacentes que permitiam à língua operar: qual a lógica que subjaz oculta por detrás da fala. Ao analisar a dimensão social ou coletiva da língua, ele abriu caminho e promoveu o estudo da gramática. Para melhor entendimento do estudo da linguagem separou-a em *langue* (língua, o sistema formal da linguagem que governa os eventos da fala) e a *parole* (palavra propriamente dita, o discurso, ou os eventos da fala).

Segundo Dosse (2007), Saussure estava interessado na infra-estrutura da língua, aquilo que é comum a todos os falantes e que funciona em um nível inconsciente. Seu inquérito concentrou-se nas estruturas da língua, não fazendo nenhuma referência à sua evolução histórica.

Na mesma direção, lembra Stella (2007) que:

[...] A palavra tradicionalmente foi tratada de forma abstrata, desvinculada de sua realidade de circulação e posta como um centro imanente de significados captados pelo olhar/ ouvido fixo do observador. Para não retomar todos os momentos dessa tradição de estudos, vamos nos deter, a título de exemplo, no final do século XIX e início do século XX, quando os estudos sobre linguagem tinham na palavra o centro de observação dos fenômenos lingüísticos. A Gramática, em consequência de uma tradição de estudos greco-latinos, seccionava a palavra e organizava suas partes em paradigmas de flexão e declinação. A Filologia, por sua vez, descrevia a evolução histórico-fonética da palavra e organizava com a observação de documentos. A Lingüística passava, naquele momento, por duas fases de observação da palavra: numa delas, organizava as línguas em suas famílias e respectivas ramificações de acordo com suas origens

estudando as palavras em documentos e, na outra, percebendo o funcionamento sistemático da linguagem, descrevia as relações estruturais em vários níveis a partir da palavra. (p. 177)

Assim, pelo exposto acima, fica evidente que o ensino de L2 ao privilegiar as relações estruturais a partir da palavra desconsidera a idéia de que a interpretação depende de uma complexa cadeia referencial, de que o processo de interpretação somente ocorre quando o aluno é capaz de além de conhecer a língua criar hipóteses que lhe permite ir além da significação lingüística e encontrar as marcas sociais e culturais presentes em todo discurso. Os conteúdos aprendidos de tal maneira apresentam-se fragmentados, já que o normativo se confunde com o descritivo e a aprendizagem não se desloca para os usos da linguagem (POSSENTI, 1995; REVUZ, 2002). O texto é produzido de tal forma que as hipóteses, as teses e os argumentos inexistem, portanto não convidam o aluno a compartilhar opiniões e posicionamentos, caracterizando-se como um discurso único e inquestionável. Essa postura metodológica desconsidera as complexidades dialógicas e o próprio funcionamento da linguagem (GERALDI, 1991; BRAIT,1997).

O estruturalismo transformou o processo de aquisição de L2, fundamentalmente, num processo mental e cognitivo em que o sujeito é excluído de sua constituição e dinâmica social. O domínio e controle da linguagem ocorrem por meio dos elementos lingüísticos; os aspectos discursivos da linguagem são desconsiderados e a ênfase é posta na organização estrutural da língua. Por outro lado, Bakhtin, diferentemente da lingüística saussureana, conceitua a linguagem dialogicamente. Esse dialogismo está associado tanto nos diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade, instaurando a natureza interdiscursiva da linguagem como também se refere às relações entre o eu e outro nos processos discursivos historicamente determinados pelos sujeitos (BRAIT, 1997).

Trago nesse momento algumas delimitações necessárias à reflexão que pretendo desenvolver, por isso abordo o conceito de língua e texto em Bakhtin (1992) para o cerne dessa dissertação, pois o conceito a que chego vale para o contexto dessa discussão:

[ ... ] Um sistema de signos (ou seja, uma língua), por mais reduzida que seja a coletividade em que repousa sua convenção, sempre pode em princípio ser decifrado, isto é, pode ser traduzido noutro sistema de signos (noutra língua); por conseguinte, existe uma lógica comum a todos os sistemas de signos, uma língua potencial única, uma língua das línguas (que, claro, nunca pode tornar-se uma língua singular, uma das línguas). Mas um texto (diferentemente da língua enquanto sistema de recursos) nunca pode ser traduzido até o fim, pois não existe um texto dos textos, potencial e único. [ ... ] O acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos. [ ... ] O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele. (p. 335)

Para Bakhtin um enunciado relaciona-se com o próprio autor e com os outros parceiros da enunciação. A composição e o estilo são determinados pela necessidade de expressividade do locutor frente ao objeto de seu enunciado; assim, dependendo da apreciação valorativa do locutor com o objeto do discurso, os recursos lexicais, composicionais e gramaticais do enunciado são selecionados. Um dos recursos para a expressão da relação emotivo-volitiva do locutor com o objeto do discurso é a entonação, presente também na escrita através do estilo adotado, pois os fatos lingüísticos são de natureza social, o que significa afirmar que a enunciação está indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, as quais estão ligadas às estruturas sociais. Então, a escrita é compreendida como linguagem e, como tal, constituída e constitutiva nas práticas de interação social. Oralidade e escrita passam a ser consideradas como práticas de linguagem que se entrelaçam nas diversas situações discursivas. Um texto nunca pode ser tomado isoladamente, desconsiderando-se a situação social que o engendra e os demais textos com que dialoga (os que o precederam e os que o sucederão), pois, na vida, um discurso verbal em si não é auto-suficiente. Ele nasce de uma situação extra verbal e, com ela, mantém uma conexão direta, constitutiva de sua significação.

Geraldi (1991) ao abordar o contexto social onde se dão as interações verbais e particularmente o contexto de ensino, também em uma perspectiva dialógica, vai abordar o texto como parte do conteúdo de ensino:

[ ... ] Um texto é uma seqüência verbal e escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real ; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a publicado é o sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o outro inexistia, não produz textos. (p. 101)

Sendo assim, um texto é uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado. Em resumo:

- a) se constrói numa relação entre um eu e um tu;
- b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto autor como leitor.
- d) diferentes instancias de uso da linguagem operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de textos;
- e) as comunidades lingüísticas não são homogêneas (antes pelo contrário, na nossa sociedade se debatem
- f) interesses antagônicos) e, portanto, operam tanto com diferentes conjuntos de noções (sistemas de referências) quanto com diferentes formas de construção de enunciados.<sup>1</sup>

[ ... ] o ato de criação individual da fala será o fenômeno essencial, a realidade essencial da língua. [ ... ] Cada enunciação, cada ato de

---

<sup>1</sup> Idem. p.104-105.

---

criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores.<sup>2</sup>

Por tudo o que foi exposto, fica evidente que a teoria bakhtiniana é fundamentada no *dialogismo*, sendo assim, sujeito e linguagem caminham sempre em direção à diversidade, à multiplicidade. A palavra, se tomada isolada do contexto em que foi enunciada, ou seja, sem sua função de signo ideológico, passa a ser tratada como portadora de um sentido único e imutável. Entretanto, a palavra como signo ideológico e, portanto, social, é central para a constituição do ser humano, por ser o material privilegiado da comunicação e o material semiótico da vida interior, da consciência. A palavra penetra em toda e qualquer relação estabelecida entre os indivíduos. As palavras são polifônicas, revelam múltiplas vozes e o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto (BAKHTIN, 1979).

Desse mirante, a língua não pode ser estudada como sistema de estrutura. As línguas não são simplesmente códigos, portanto a atividade dos interlocutores nada tem a ver com as idéias de codificação ou decodificação propostas pelo modelo de transmissão de informação de Shannon e Weaver<sup>3</sup>. De acordo com tal teoria um emissor codifica uma mensagem para um receptor a decodificar como se o processo de comunicação fosse linear. A língua não é uma estrutura, uma superfície plana, cujo funcionamento pode ser calculado independentemente dos fatores que a afetam (POSSENTI, 1995). A linguagem não serve apenas para a comunicação, mas para estabelecer relações pessoais, para agredir, convencer, planejar ações, afetar o outro e a si mesmo. Nossa compreensão, portanto, supõe relacionar o signo (interior e exterior) com a situação em que ele se forma, pois esta se apresenta como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, ao mesmo tempo em que acompanha e esclarece

---

<sup>2</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979. p.61, 63.

<sup>3</sup> A idéia da comunicação como uma transmissão de mensagens surgiu pela primeira vez com Shannon e Weaver na obra denominada “A Teoria Matemática da Informação”, publicada em 1949. Na obra, apresentam o modelo de comunicação tal como o conhecemos, ou seja, a fonte coloca a informação num transmissor que a leva para um canal, este sujeito a ruídos, através do qual chega a um receptor que a repassa a um destinatário. É o mais simples dos modelos de comunicação, porém eficiente na identificação e resolução dos problemas técnicos da comunicação. Entretanto, segundo Shannon e Weaver este modelo não se restringe aos problemas técnicos da comunicação, uma vez que seria aplicável também aos problemas semânticos e pragmáticos da comunicação.

o signo interior. Compreender, portanto, não é um ato solitário do sujeito, mas sim uma forma de diálogo, um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, no qual leitor, autor e texto participam ativamente e no qual a palavra revela-se como produto vivo das interações das forças sociais. Nessa perspectiva, a leitura caracteriza-se por uma situação de interação verbal e, como tal, pressupõe um diálogo vivo entre os interlocutores. Além disso, um texto nunca se encerra nele próprio, mas sim, dialoga com outros textos; compreender um texto é adotar uma postura ativa e responsiva em relação a ele e, dessa forma, assumir uma posição de concordância ou discordância, uma adesão ou uma objeção.

Assim, quando o aluno entra em contato com um enunciado em L2 ele traz consigo uma visão de mundo já formada pela sua experiência de sujeito interpretante de uma outra língua, a qual servirá de base para o estabelecimento de um diálogo vivo com a L2 e, portanto, ocorrerá a construção dos sentidos. Não há assim reconstrução dos significados do texto, mas sim co-produção. Essa participação ativa de construção conjunta de sentidos só pode ser entendida se for levada em conta a situação extra-verbal constitutiva dos interlocutores e do contexto de produção textual.

O sujeito social constitui-se nas e pelas interações verbais e, assim, ao se apropriar da linguagem, colocando-a em funcionamento, sofre coerções da situação social de produção, do contexto de sua vida, ao serem enunciadas, carregando-se de sentidos por valores sociais e ideológicos do grupo de pertinência do enunciador; dessa forma, ao entrarem em circulação, marcam a posição, os acentos sociais, os julgamentos e avaliações do autor. Por isso mesmo, os sentidos dos enunciados não são construídos apenas pelo autor, num processo individual e solitário (LODI, 2004).

A concepção de língua, linguagem e texto que assumo como marco teórico-metodológico é a dialógica que tem em Bakhtin seu principal representante, trazendo outros autores que me ajudam a argumentar no sentido de uma tomada de posição em relação ao ensino de L2.

Essa discussão, aqui enunciada, é de fundamental relevância e, por esse motivo, deverá ser continuamente retomada e aprofundada. É preciso fomentar uma discussão



profunda sobre o ensino de L2 nas escolas, pois a realidade de sala de aula revela uma realidade caótica.

## Bibliografia

ABREU, Alysson de – *Leis do Ensino Secundário e seus comentários*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1935.

ALMEIDA FILHO, J.C. *Linguística Aplicada - ensino de língua e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.

\_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. São Paulo: Ponts, 2002.

AMORIM, Marília. *O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

AZEVEDO, Fernando – *A Cultura Brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos / Edusp, 1971.

BAKHTIN, Mikhail – *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CHIARETTI, A.; PAIVA, V. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de inglês. IN: MACHADO, Ida Lúcia et al. *Teorias e Práticas Discursivas*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1998. p.25-42

CORTELLA, Mario Sergio – *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In GERALDI, J. W. (org.). São Paulo: Ática, 2000. p.39-46

GRAMSCI, Antonio - *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto – *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1972.

H YMES, D. On Communicative Competence in *Sociolinguistics: Selected Readings*. Baltimore: Penguin, 1972.

\_\_\_\_\_. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

- Linguagens, códigos e suas Tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. p. 92-137.
- LODI, Ana Cláudia B. A Leitura como Espaço Discursivo de Construção de Sentidos: oficina com surdos. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2004.
- MOACYR, Primitivo – *A Instrução e o Império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936, 3 v.
- \_\_\_\_\_. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942, 2 v.
- \_\_\_\_\_. *A Instrução e a República*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941, 8 v.
- NISKIER, Arnaldo. LDB – A Nova Lei da Educação. Edições Consultor: Rio de Janeiro, 1996.
- NUNES, Maria Thetis – *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: ISEB [Instituto Superior de Estudos Brasileiros], 1962.
- OLIVEIRA, Luis Eduardo Meneses de. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa - uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999. Tese (Mestrado Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos* - São Paulo: Pontes, 2001.
- PINO, Angel – *As Marcas do Humano – às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Língua: Sistema de Sistemas In DAMASCENO, Benedito Pereira e COUDRY, Maria Irma H. *Temas em Neuropsicologia e Neurolinguística*. São Paulo: Tec Art, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira*. Editora Autores Associados, São Paulo, 1998.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira – *História da Educação no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- SAVIANI, Demerval. - *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*. 7ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- SEARLE, J. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.). *Estudos Enunciativos no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-190