

Dialogismo e valorização nas aulas de língua inglesa: Um certo olhar para o livro didático de inglês

Jucilane Novais Lopes e MARQUES¹

Resumo: Fundamentado em teorias propostas pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003[1979]; VOLÓCHINOV, 2018[1929] e 2019[1926]), que explorou a relação entre linguagem e sociedade, enfatizando a linguagem como um fenômeno social e que o significado é sempre construído em contextos interacionais. Um dos conceitos centrais é o dialogismo, toda forma de comunicação é um diálogo, mesmo que não esteja imediatamente aparente. No contexto do dialogismo, a valorização é vista como um elemento que emerge das interações sociais e é influenciada por fatores históricos e culturais. Assim, a forma como uma palavra é valorizada pode mudar dependendo do contexto e das vozes do diálogo. Essa perspectiva destaca a ideia de que a linguagem não é neutra; ela é impregnada de ideologias e relações de poder. Assim, este trabalho propõe-se a discutir os aspectos dialógicos e valorativos mobilizados no livro didático *English and more!* (WEIGEL; RESCHKE, 2020), utilizado em aulas de Língua inglesa no ensino médio técnico integrado do Instituto Federal do Pará (IFPA/Campus Abaetetuba). Portanto, objetiva-se elucidar como tais aspectos são desenvolvidos no supracitado livro didático e como incidem sobre a compreensão dos discentes. Para tanto, adotou-se como procedimentos metodológicos a análise qualitativa de enunciados que compõem as atividades de leitura propostas no 1º capítulo da unidade inaugural do material didático selecionado. Quanto aos resultados, este estudo revela a pertinência do olhar investigativo à adoção ao livro didático de língua estrangeira, tendo em vista o favorecimento dos aspectos dialógicos, valorativos e reflexivos, indispensáveis para a formação de discentes críticos, autônomos e motivados.

Palavras-chave: Dialogismo; Valorização; Enunciado; Ensino de inglês; Livro didático.

Introdução

De acordo com o pensamento de Bakhtin e seu Círculo, linguagem e vida se configuram constitutivamente. Tal relação é materializada por meio de enunciados concretos. Neste caso, o enunciado, “real unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003[1979], p. 274), é produzido por um locutor concreto, sócio-historicamente situado, dirigido a interlocutores concretos, que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo; ou seja, “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2003[1979], p. 274), o que implica dizer que o enunciado sempre é modulado pelo locutor para o contexto sócio histórico, cultural e ideológico.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: jucilanelopes3@gmail.com.

Nessa dialógica relação, o locutor seleciona os índices sociais de valor que despertam “ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”, uma vez que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós *ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*” (Volóchinov, 2018[1929], p. 99, grifo nosso).

Desta feita, o enunciado constitui-se dialogicamente segundo o contexto sócio-histórico-ideológico de dada época e analisa o seu aspecto verbal, na relação estabelecida com os aspectos extra verbais, engendrados no âmbito da produção (situação social), nos possibilita a compreensão da posição assumida pelo enunciador, tendo em vista o objeto e interlocutor.

Nesse sentido, este estudo ocupa-se em analisar determinados enunciados que circulam em atividades que compõem o capítulo inicial do livro didático (LD) de Língua inglesa *English and more!* (Weigel; Reschke, 2020), direcionado ao público jovem brasileiro. Objetiva-se, portanto, compreender as relações dialógicas presentes nos enunciados produzidos nas propostas de atividades da habilidade linguística de leitura, desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, considerando a temática central do capítulo 1, *Identidade jovem*, no âmbito da 1ª unidade do LD em questão. Assim, interessa: a) inferir sobre a possibilidade responsiva discente; b) quais enunciados o locutor procura valorar nesse capítulo e; c) de quais esferas sociais procedem os enunciados que compreendem as produções textuais.

Para tal empreendimento, este trabalho está organizado da seguinte maneira: inicialmente, traçamos um breve panorama teórico acerca do pensamento de Bakhtin e seu Círculo sobre o conceito de valoração, o qual fundamenta a análise dos dados. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico realizado – contextualizamos o livro didático de Inglês e a sua utilização no âmbito do ensino médio integrado a um curso profissionalizante do IFPA *Campus Abaetetuba*. A terceira seção é a analítica e, por fim, as principais constatações por meio das considerações finais.

Fundamentação teórica

De acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin, o discurso verbal não é essencialmente autônomo, independente, já que surge a partir de uma situação extraverbal e, com tal situação, relaciona-se dialogicamente. É *pela* e *para* a vida que o enunciado é

consumando; do contrário, esvai-se o seu significado. Nesse sentido, entende-se que o enunciado “tem por material as formas da língua, mas se orienta em torno de um contexto que é extraverbal, o qual lhe impinge marcas e sentidos, constituindo-o e não apenas interferindo em sua constituição” (Beloti et al., 2020, p. 112).

De um lado, a parte verbalmente praticada, composta por elementos verbais/visuais, explícitos; por outro, a parte formada pelo extra verbal, quer dizer, pelo o que está fora do aspecto verbal, pelo o que não está explícito no enunciado; ou seja: “o extra verbal está integrado ao enunciado, favorecendo a interação comunicativa entre os interlocutores” (Menegassi; Cavalcanti, 2020, p. 103), sendo que tal processo exige sempre uma atitude responsiva², possibilitando, dessa forma, a situação de interação (Volóchinov, 2018[1929]). A propósito, sobre a situação de interação, elucida Menegassi e Gasparotto (2019, p. 110):

É na interação que as significações acontecem, é o encontro do exterior com o interior, do coletivo com o individual, do linguístico com o extralinguístico. A interação se dá por meio do direcionamento da palavra ao *outro* em uma situação concreta de enunciação, inserida num contexto social mais amplo, cujas especificidades verbais delineiam a construção do enunciado pelo sujeito, sendo este enunciado apenas um elo de uma cadeia enunciativa muito maior, reveladora de outros dizeres, haja vista o caráter essencialmente dialógico da linguagem, Menegassi e Gasparotto (2019, p. 110).

Nesta perspectiva, a dinâmica descrita ratifica a noção de linguagem para o pensamento do Círculo de Bakhtin, concebida desde uma perspectiva histórica, social, cultural e ideológica que, para fins de compreensão e análise, implica efetiva interação dialógica entre os sujeitos e os discursos aí envolvidos, do verbal ao extra verbal.

No tocante ao prisma extra verbal, teoriza Volóchinov (2019[1926]), que tal aspecto é constituído por três elementos: 1) “O horizonte espacial comum dos falantes”; 2) “O conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois”; 3) “A avaliação da situação”. Esses elementos configuram a interação entre os falantes, já que conhecem, compreendem e avaliam o contexto em questão. No caso da avaliação comum, dissertam Beloti *et al.* (2020, p. 113, grifo nosso), que “é orientada pela imagem que o autor faz do seu interlocutor (e este daquele), pelo tema da interação e, também, pelo próprio campo de circulação do gênero discursivo, que lhe confere tons e *valorações*.” É preciso, portanto, considerar que “não basta aos interlocutores compartilharem o horizonte espacial e o conhecimento da situação, é

² “A responsividade, na perspectiva do dialogismo, permite que a interação aconteça, pois há uma necessária alteridade de papéis entre os interlocutores. Desse modo, a interação é sempre dialógica”. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 111).

fundamental o modo como avaliam a situação, valorando-a” (Beloti *et al.*, 2020, p. 117). Assim, entende-se a valoração como um elemento social:

Julgamentos de valor presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Emoções *individuais* podem surgir apenas como *sobretons* acompanhando o tom básico da avaliação social. O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’ (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 6, grifos dos autores).

Nessa mesma esteira, refletem Gomes e Ohuschi (2021, p. 51) que é no “processo de construção e reconstrução dialógica da realidade em interação direta com a dimensão social da situação comunicativa em que residem as axiologias sociais”. Argumentam ainda que os aspectos axiológicos presentes no extraverbal, como a valoração, por exemplo³, são conceitos que “possuem tons ideológicos bebidos no contexto social imediato e mais amplo das esferas da atividade humana” (Gomes; Ohuschi, 2021, p. 50).

Para Volóchinov (2018[1929], p. 86), o enunciado “não pode deixar de tocar os milhares de fios ideológicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social”; neste caso, “o campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo que é ideológico possui significação sgnica*” (Volóchinov, 2018[1929], p. 93, grifo do autor).

A palavra tem relação direta com o conceito de signo ideológico, pois constitui, reflete e refrata uma situação, logo, “tal conceito cumpre a função de indicar que é por meio das interações, isto é, das relações interindividuais, que as palavras têm seus valores socioideológicos”, (BELOTI *et al.*, 2020, 121), em síntese: “sem valor, não há relação dialógica” (Beloti *et al.*, 2020, p. 122).

Em se tratando de sala de aula, como se dão os desdobramentos das teorias aqui expostas, junto à efetivação de ações que certamente possibilitaria a formação de discentes críticos, autônomos? Para evidenciar a mobilização dos postulados do Círculo, assumimos o entendimento de que “a reflexão do horizonte apreciativo-valorativo das ideias do outro, veiculadas no texto-enunciado é umas das ações pedagógicas que pode proporcionar a constituição do aluno-leitor crítico” (Beloti *et al.*, 2020, p. 127), para tanto, convém discorrer acerca do objeto priorizado, utilização do livro didático nas aulas de Inglês.

³ É certo que outros aspectos das axiologias sociais são relevantes para os estudos atinentes ao extraverbal, tais como a entonação e juízo de valor, aqui não explorados, para melhor compreensão consultar Gomes e Ohuschi (2021).

Metodologia

Segundo a legislação educacional brasileira, o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) é obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental e com o advento da reforma do ensino médio expressa na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) a oferta de Inglês ganha lugar de destaque como um dos componentes obrigatórios, e deve, portanto, ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 477).

No caso da educação pública, através do *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD)⁴ o governo federal realiza, periodicamente, processos avaliativos com a intenção de selecionar e classificar os livros; aqueles que estão de acordo com os critérios adotados, são distribuídos às escolas. Neste sentido, como os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (IF's) são instituições públicas de educação básica da rede federal, também são assistidos por tal política pública, ou seja, do mesmo modo, o IFPA *Campus Abaetetuba* é contemplado por esse programa.

Em relação ao ensino médio, na Rede Federal, é ofertado como curso técnico profissionalizante sob duas modalidades distintas: *Subsequente* (para quem já concluiu o ensino médio regular) e *Integrado* (o discente cursa as disciplinas regulares concomitantemente às disciplinas técnicas de determinada profissão). No caso do IFPA *Campus Abaetetuba*, atualmente, há sete cursos técnicos subsequentes e seis integrados ao

⁴ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <https://bit.ly/2qaGAQ8>. Acesso em: 2 jun. 2022.

ensino médio (Edificações, Informática, Manutenção e Suporte para Informática, Mecânica, Meio Ambiente e Pesca), sendo que todos ofertam a Língua inglesa.

No entanto, quanto à curricularização, convém explicitar que, além de seguir as legislações nacionais (LDB/BRASIL, 1996; BNCC/BRASIL, 2017, etc.), a Rede Federal possui autonomia administrativa e pedagógica (BRASIL, 2008), o que significa dizer que os cursos são regidos por currículo próprio, por meio de seus respectivos *Projeto Político-pedagógico do Curso* (PPC), ou seja, periodicamente, a comunidade se reúne para organizar o currículo, procurando sempre atender as especificidades de cada profissão; desta forma, o ensino de inglês deve ser orientado em consonância à atuação profissional.

Sendo assim, dada a autonomia administrativa/pedagógica dos IF's, cabe a cada unidade a decisão quanto à adoção [ou não] do livro didático. Neste caso, o IFPA *Campus* Abaetetuba decidiu pela adesão ao PNLD e desde o ano de 2011 [quando do início da distribuição do livro de Inglês] esse *campus* utiliza o livro didático, mas sem perder de vista a especificidade de cada curso técnico.

Desta forma, a pesquisa em questão tem por foco principal, investigar o livro didático de Inglês adotado desde a mais recente escolha de LD realizada nacionalmente (em 2021) e eleito pelo IFPA *Campus* Abaetetuba. Trata-se do livro didático *English and more!* (Weigel; Reschke, 2020), utilizado em uma turma de 1º ano do ensino médio técnico integrado ao curso profissionalizante em *Manutenção e suporte de informática*. Para o empreendimento analítico, adotou-se os seguintes procedimentos: i) definição do *corpus*; ii) seleção das atividades; iii) exercício de análise.

Quanto à definição do *corpus*, priorizou-se o primeiro capítulo, *Youth Identities* [Identidades Jovens] da unidade inaugural do LD, *Memory and Identity* [Memória e Identidade]. Tal escolha já se constitui como um ato valorativo, já que poderia ser eleito outro capítulo ou outra unidade. Neste caso, escolhemos os textos introdutórios, por entender que essa materialidade dá a tônica da abordagem adotada pelo livro didático como um todo: o título *English and more!* Infere que, para além da aprendizagem de uma segunda língua, o público-alvo será preparado para a vida:

Aprender uma língua é muito mais do que saber comunicar-se em outro idioma. É, acima de tudo compreender valores e visões de mundo, de diferentes povos e culturas, apreciar a diversidade cultural e a riqueza das experiências humanas e abrir-se para o novo, para o diálogo e o entendimento mútuo, respeitando outras culturas, reconstruindo a nossa própria identidade e aprendendo, sempre. (WEIGEL; RESCHKE, 2020, p. 3).

É certo que o empreendimento analítico proposto pode ser materializado nas atividades que compreendem as quatro habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem de língua estrangeira: ler, escrever, falar e ouvir; no entanto, a fim de atingir os objetivos propostos, o nosso olhar recai, especificamente, ao desenvolvimento da leitura. Sendo assim, o *corpus* em questão é composto por propostas de exercícios da habilidade leitura no âmbito da 1ª unidade, capítulo 1 do LD investigado. No que diz respeito às análises, a próxima seção se debruça ao exercício analítico.

Desenvolvimento

Intitulada *Memory and Identity*, a unidade I aborda os temas memória e identidade e tem por objetivo o convite à reflexão sobre a diversidade das culturas juvenis; o reconhecimento, respeito e a valorização do outro; a complexidade e a riqueza da construção da identidade; e, por fim, possibilitar que o discente fale sobre si e se apresente em língua inglesa. Isso tudo, em dois capítulos. A nossa atenção recai ao primeiro.

De início, o capítulo 1, *Youth Identities* [Identidades Jovens] já se apresenta com a pretensão de uma abordagem dialógica, sendo estes os seus objetivos:

- ✓ conversar sobre o que é ser jovem no século XXI, refletindo sobre a complexidade do processo de construção de identidades;
- ✓ ler e analisar criticamente um artigo de jornal sobre a geração Z;
- ✓ reconhecer e utilizar o verbo to be e outros verbos no simple present (formas afirmativa e negativa), de maneira contextualizada;
- ✓ reconhecer a ordem das palavras e a estrutura das frases em língua inglesa, utilizando-as de modo apropriado;
- ✓ produzir em língua inglesa um comentário com base na experiência pessoal e nas próprias opiniões sobre assuntos como sair com amigos, relações interpessoais ou tecnologia, games e mídia social;
- ✓ ouvir o depoimento em língua inglesa de uma jovem falando sobre identidade, feminismo e adolescência;
- ✓ apresentar-se oralmente e falar sobre você em língua inglesa. (Weigel; Reschke, 2020, p. 25).

O capítulo inicia propondo a leitura de seis elementos extraverbais (imagens) de jovens retratados em diferentes épocas e contextos culturais, acompanhados de suas respectivas descrições (elementos verbais). Assim, busca dialogar com o aluno-leitor, por meio dos seguintes enunciados⁵: “Olhe para as imagens. Que situações apresentam? O que você pode contar sobre os jovens nelas? Converse em grupos.”.

⁵ No corpo do texto, optamos pela tradução livre.

Fig. 1, *young people (jovens)*.

Fonte: Weigel; Reschke, 2020, p. 24-25.

Desta forma, o LD procura partir das situações concretas de enunciação para entender o sentido do enunciado. Postula Volóchinov (1976, p. 136) que, de início, a análise do estudo da língua deve examinar os diversos tipos e formas de interação verbal tomados em suas situações concretas de interação (aqui e agora); a análise começa pelos enunciados/discursos efetivamente produzidos, como atos específicos e não repetíveis, e não em termos de seus conteúdos ou forma (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 158).

Nesse entendimento, o LD inaugura a seção com sugestões de leituras de enunciados que propõem interação entre os interlocutores; no entanto, a partir das materialidades visuais da atividade, quanto à possível atitude responsiva dos discentes, convém explicitar que nem todas as imagens interagiriam com os estudantes. Consideramos que a primeira imagem valorada pelo enunciador, a qual retrata a comunidade carioca de Heliópolis, pode não suscitar a produção de sentidos esperada, a depender do contexto social em que se inserem os estudantes. Acreditamos que nossos alunos, enquanto moradores de um município do interior amazônica, podem não demonstrar surpresa ou interesse em saber da existência de uma orquestra sinfônica na comunidade de Heliópolis, uma vez que esse contexto social não dialoga com sua realidade. Porém, ao mesmo tempo em que os estudantes não poderiam

emitir um juízo de valor de algo que não faz parte de sua realidade, de algo distante, que não conhecem, como a orquestra sinfônica, valorariam a utilização de instrumentos musicais, algo presente na realidade desses discentes.

Ao mesmo tempo, poderiam responder positivamente acerca das imagens que veiculam jovens *punks* dos anos 1980, que há quase 40 anos, já pintavam os cabelos com cores diferentes como muitos jovens fazem hoje (imagem II). Assim como valorariam positivamente as imagens III e V. Ao dialogarem acerca da imagem III responderiam, principalmente, sobre os modos de vestir dos jovens que estavam dançando, comparando à realidade de hoje. Já sobre a imagem V, a interação versaria a partir da juventude hiperconectada, tal como se vê nos dias atuais.

Concluída a atividade em questão, o LD continua com a abordagem do desenvolvimento da habilidade de leitura. Anteriormente ao texto principal, apresenta-se uma preparação para se chegar àquele que seria o texto central. É perguntado se o aluno já ouviu falar sobre *baby boomers*, geração X, *millennials* e Geração Z; solicitando, inclusive que realizassem uma pesquisa rápida (*online* ou na biblioteca da escola), combinando esses nomes com as características ali apresentadas. Consideramos ser oportuno esse tipo de atividade inicial, pois aciona as redes de memórias (discursivas, sociais, coletivas) dos discentes acerca da temática abordada, ou seja, mobiliza os *já ditos*.

Ademais, vale sublinhar que estamos diante de um processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, neste caso, o Inglês como língua estrangeira, o que implica afirmar que se trata de um sistema adaptativo complexo, e:

Se levarmos em consideração a aprendizagem de LE como um sistema complexo, podemos notar que esta é constituída de um grande número de elementos, como motivação, autonomia, atitude em relação à língua, agentividade, conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem, interação com os colegas e professores na LE, identidades, a própria língua alvo e assim por diante (MAGNO E SILVA et al., 2016, p. 72).

Posto isso, é preciso compreender que ensinar e aprender uma língua estrangeira requer estratégias específicas para tal abordagem, já que os discentes estão diante de uma língua diferente da materna. Dessa forma, consideramos relevante a opção adotada pelo livro didático no que diz respeito à gradual organização e disposição das atividades propostas, já que, antes de adentrar ao texto principal, busca suscitar no aluno a retomada de *já ditos* tendo em vista a preparação para a leitura. Ao mesmo tempo, por mais que reconhecemos tal

importância, ainda assim, não podemos afirmar que as atividades de leitura propostas no LD em questão favorecem os aspectos dialógicos e valorativos.

Sendo assim, após as respostas dos discentes, propõem-se uma atividade com o objetivo de aguçar a curiosidade, criatividade e imaginação do que o estudante espera encontrar no texto somente com a leitura do título *Generation Z: “we have more to do than drink and take drugs”* [Geração Z: “temos mais o que fazer do que beber e usar drogas”]. Eis a questão proposta:

Fig. 2, *Into reading* (Dentro da leitura).

In 2018, the British newspaper **The Guardian** published an article on the results of a report about Generation Z. Read the article title on the next page and choose the topics you expect to find in it. Share with your classmates.

- | | |
|----------------------------------|--|
| a) Social media and technology × | f) Health and wellbeing × |
| b) Relationships × | g) Work × |
| c) School problems | h) Conflicts with the older generation |
| d) Entertainment × | i) Future expectations × |
| e) Teenage pregnancy | |

Fonte: Weigel; Reschke, 2020, p. 27.

Consideramos oportuna essa atividade prévia do título do texto, tendo em vista que aciona os conhecimentos prévios do leitor-aluno, já que a atividade seria para levantar hipóteses sobre o texto, as quais seriam confirmadas ou não durante a leitura. Porém, como já tem alternativas, o livro acaba direcionando (ou limitando) esse levantamento de hipóteses. Talvez o professor pudesse aproveitar essas que já constam, mas levar os alunos a levantar outras hipóteses, ampliando, a partir dos conhecimentos prévios deles.

Após as possíveis respostas dos discentes, materializadas por meio de suas respectivas previsões, adentramos ao texto central do capítulo: *Generation Z: “we have more to do than drink and take drugs”*. Essa materialidade verbal conduz as demais habilidades interativas esperadas no ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Conforme já mencionado, o texto em questão é um recorte de uma materialidade verbal enunciada em outra esfera social; trata-se, portanto, de reportagem veiculada no jornal britânico *The Guardian*, a qual publicou um artigo sobre os resultados de um relatório acerca da Geração Z. O livro didático informa o *link* de acesso para a reportagem na íntegra. Se no texto original [no periódico] temos diversas vozes de especialistas sobre a temática em questão, tais vozes não aparecem no recorte da atividade; isto é, valorou-se tão somente as vozes dos jovens que foram entrevistados pelo jornal.

Dessa forma, o texto apresenta-se como materialidade da relação dialógica que se configura a partir de ditos de distintas esferas sociais. O enunciador recorre ao discurso jornalístico, que, por sua vez, bebe na fonte do discurso acadêmico-científico, instaurado por meio de um relatório. Porém, a valoração dada pelo locutor, diz respeito às atitudes responsivas dos jovens entrevistados, ou seja, a interação se dá mediante o embate discursivo, já que os sentidos “não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 111).

Assim, constatamos ausência de atividade que contemple a dimensão social do gênero (o contexto de produção), para o aluno entender quem produziu, com qual a finalidade, quem era o público-alvo da reportagem, onde foi publicada etc. Aqui estaria contemplando os aspectos extraverbais, os quais poderiam auxiliar na compreensão do enunciado. Quanto às atividades dirigidas, a primeira questão apresentada após a leitura do texto demanda que o leitor diga se as frases selecionadas são verdadeiras (V) ou falsas (F) de acordo com as respostas dos jovens entrevistados, presentes no texto:

Fig. 3, Questão 6.

The young people say that...

- a) ... the kickbacks are usually unplanned. F
- b) ... they respect differences and diversities. T
- c) ... their lives are quite different from the previous generations. T
- d) ... marriage is important for them. F

Fonte: Weigel; Reschke, 2020, p. 29.

No que tange a esse tipo de questão, não há valoração à discursividade entre os interlocutores, pois requer ao aluno a análise meramente artificial, mecânica. Ao refletir sobre tal dinâmica, explicam Beloti et al. (2020, p. 128) que a prioridade recai no produto, sendo a pergunta feita “diante de um texto é ‘o que farei com este texto’? O objetivo é explicar-lhe e extrair o seu sentido que já está posto, em outras palavras, legitimar a atitude de revozeamento”. Nesse entendimento, é preciso, pois, considerar que “nas ações de leitura, a concepção dialógica estabelece um compromisso do leitor de observar o texto não como um item neutro, mas como materialização das vozes e relações sociais instituídas”, isto é, “como um signo ideológico, para o qual se conclama uma resposta, também saturada de valores ideológicos, pois emerge de uma consciência individual que está sempre em interação com outras consciências, ambas repletas de signos” (Menegassi et al., 2020, p. 192-193).

Ainda na seção de leitura, a próxima atividade faz a mesma abordagem mecânica, não favorecendo uma atitude responsiva tão positiva por parte do leitor. Se a questão acima comentada prioriza o assinalar da opção verdadeira (V) ou falsa (F), a seguinte atividade demanda releitura do texto e respostas a três questões ditas discursivas.

Fig. 4, Questão 7.

Read the text again and answer.

- a) Which aspects are compared between Generation Z and millennials?
Fun, job and career, relationship, home, inclusion, self-care.
- b) How does Clara Finnigan feel about her future career? Why?
She feels anxious because of the instability.
- c) Who is Lewis Allely comparing when he says “We’re quite different?”
Himself and the interviewer, who’s probably a millennial; or the Generation Z and millennials as a whole.

Fonte: Weigel; Reschke, 2020, p. 29.

Por mais que esse tipo de atividade exija maior atenção do leitor, ainda assim é problemático afirmar que, de fato, contemple o aspecto dialógico, valorativo e reflexivo por parte do discente nesta atividade, tal como postula o pensamento do Círculo de Bakhtin, já que se esperam respostas meramente retiradas do texto. É como se estivesse mediante uma fórmula exata. Acerca desse processo de decodificação teoriza Menegassi (2010, p. 169):

O texto, nessa concepção, é visto como simples produto da codificação de um emissor, no caso, o autor a ser codificado pelo leitor, bastando a este o conhecimento do código utilizado. Nesse contexto, o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema linguístico e social.

A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua materialidade e linearidade linguística, uma vez que “tudo está dito no texto”, não precisando sair dele, já que as informações armazenadas pelo leitor não são consideradas, Menegassi (2010, p. 169).

Em continuidade às análises das atividades que valoram tão somente as atitudes responsivas de acordo com os ditos no texto (ver figura 4), ratificamos as assertivas acima expostas por esse estudioso. Comungamos, portanto, com Menegassi (2010), que se trata de um pareamento de informações baseadas na captação de ideias do texto do LD, já que o leitor busca nele o lugar em que está a informação solicitada e a transfere.

Ao enunciado “Quais aspectos são comparados entre a Geração Z e os millennials?” espera-se que aluno responda tal como o texto: “Diversão, trabalho e carreira, relacionamento, casa, inclusão, autocuidado.”⁶. Já o enunciado: “Como Clara Finnigan se sente sobre sua

⁶ Convém mencionar que os recortes aqui apresentados foram extraídos do *Manual do professor*, sendo assim, os enunciados escritos em cor vermelha são as respostas esperadas pelos autores.

futura carreira? Por quê? ”, “está correta” a resposta que considere: “Ela se sente ansiosa por causa da instabilidade”, ou seja, não é admitida respostas sob inferência de ocorrência de outras possibilidades causadoras de ansiedade – algo presente na vida de muitos jovens, incluindo aí, os próprios discentes. Por fim, o enunciado: “Quem Lewis Allely está comparando quando diz ‘Somos bem diferentes?’ ”, espera-se que a resposta seja encontrada facilmente no texto: “*We’re quite different [from your generation] because there’s more stuff to do at each other’s houses and we have more technology – like, we have video games.*” [“ele e o entrevistador, que é provavelmente um *millennial*; ou a Geração Z e *millennials* como um todo” – resposta esperada a partir da compreensão da leitura, segundo o próprio LD].

Considerando que “a leitura é, por si, constitutivamente dialógica, em sua essência. Leitura é compreensão, é resposta a um ato de linguagem social definido” (MENEGASSI et al., 2020, p. 192-193), os tipos de atividades de leitura acima expostos não favorecem o aspecto valorativo e reflexivo dos discentes. Já na última questão da atividade da seção de leitura, percebemos que o LD segue em outra direção, ou seja, é a única proposta que mais se aproxima à perspectiva dialógica, valorativa, interativa de fato:

Fig. 5, Questão 8.

What's your opinion about generational differences? Write your answers in your notebook and share them with a partner. Do you have similar opinions?

- a) Do more or less people own their houses where you live? Do you agree with Clara and Amelia that it's more difficult to own a place nowadays? *Respostas pessoais.*
- b) What about jobs? Do you agree with Clara that your generation will have a variety of jobs? What is your expectation in this area? *Respostas pessoais.*
- c) How similar is your reality to that of British students? How do you see those aspects in your generation? *Respostas pessoais.*

Fonte: Weigel; Reschke, 2020, p. 29.

Entre os enunciados presentes na derradeira atividade de leitura, evidenciamos como se configura a relação dialógica e valorativa, ou seja, como, a atitude responsiva dos alunos, de forma dialógica se constrói “o processo de transformação ideológica da consciência individual” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 145), já que “é por meio das interações, isto é, das relações interindividuais, que as palavras têm seus valores sócio ideológicos. Pelo fato de todo signo ser um ‘fenômeno do mundo exterior’ [tal como postula Volóchinov, 2018]” (BELOTI et al., 2020, p. 121, grifo nosso). Porém, nesse exercício em específico, por mais que o material se apresente com o viés dialógico, é necessário pontuar que, na prática, não podemos ratificar tal perspectiva. A nossa insistência em tal afirmativa se dá pelo fato de que

os enunciados presentes na referida atividade, para a maioria da turma, não houve a interação dialógica, ou seja, a maioria das respostas versaram tão somente por breves afirmações (por meio dos advérbios *sim*, *claro*) ou negações (*não*, *nunca*, *jamais*) sem mais delongas.

Por meio de uma proposta interativa, enuncia o LD: “Qual é a sua opinião sobre as diferenças de gerações? Escreva suas respostas em seu caderno e compartilhe com um colega de turma. Vocês têm opiniões semelhantes? ” Logo nos lembramos da explicação de Menegassi et al. (2020, p. 192-193) que “uma aula de leitura em perspectiva dialógica é o lugar mais profícuo à produção de sentidos. Nela, a palavra indissociada de valorações socioculturais assume a condição de signo ideológico, a refletir e refratar comportamentos, conflitos sociais [...]”. No caso em questão, o texto principal do capítulo analisado reflete e aborda um conflito social, as principais características entre as diferentes gerações. Todavia, as questões propostas nas alíneas *A*, *B*, *C* (ver figura 5) não dialogaram positivamente com o leitor-aluno. Vejamos as que diz cada um desses enunciados:

A) Mais ou menos pessoas possuem suas casas onde você mora? Você concorda com Clara e Amélia que é mais difícil ter um lugar para morar hoje em dia?

Como acima afirmado, a maioria as perguntas propiciam isso, dizer apenas *sim*, *não*, já que não pede para justificar. Nesse sentido, acreditamos que para essa situação, é necessária a intervenção do docente no que diz respeito ao desenvolvimento de determinadas estratégias, tais como pesquisas em outras fontes que venham subsidiar os seus argumentos, ou seja, a outros já ditos, em outras esferas sociais.

Dessa forma, podemos inferir que os enunciados provenientes de outras esferas sociais, principalmente aquelas que condizem à realidade do estudante de curso na área da informática, permeada pela tecnologia, mediada pelos suportes digitais, presente facilmente no horizonte apreciativo dos alunos, e, certamente atuam (e atuam) na formação ideológica desses sujeitos.

B) E os empregos? Você concorda com Clara que sua geração terá vários empregos? Qual é a sua expectativa nesta área?

Entre todas as questões levantadas no exercício de leitura, esse é o comando que mais evidencia os aspectos dialógicos, valorativos, reflexivos frente às atitudes responsivas dos discentes. Segundo Volóchinov (2018[1929], p. 46):

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material, Volóchinov (2018[1929], p. 46).

Sendo assim, falar sobre empregos e suas respectivas expectativas dialoga com a esfera acadêmica das turmas de ensino médio integrado a cursos profissionalizantes. Neste caso, relacionado às condições reais, materiais do leitor-aluno, há valorização aos discentes do 1º ano do curso técnico de *Manutenção e suporte em informática*.

C) Quão semelhante é a sua realidade com a dos estudantes britânicos? Como você vê esses aspectos em sua geração?

Esse enunciado é tão problemático quanto ao da alínea A. Os discentes demonstrariam dificuldades quanto à produção de sentidos. Ensina Volóchinov (2018[1929], p. 46) que “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social”, ou seja, uma vez mais, a constante intervenção do professor com as estratégias que favoreçam a interação. A propósito, entendemos que as escolhas linguísticas para esse enunciado prejudicaram tal relação. Tal como posto, permitiu dada amplitude; acreditamos que o enunciado deveria se limitar à realidade relatada por alguns dos estudantes britânicos presentes no texto.

Considerações Finais

Neste trabalho, realizamos um gesto de análise dos aspectos dialógicos e valorativos mobilizados no livro didático de Língua inglesa *English and more!*, utilizado na turma de 1º ano do ensino médio técnico integrado ao curso profissionalizante de *Manutenção e suporte de informática* do IFPA Campus Abaetetuba, desde a perspectiva teórico-metodológica do Círculo de Bakhtin. Para além da descrição do funcionamento discursivo desse material didático, verificamos como os enunciados ali presentes incidem sobre a (não) compreensão dos discentes, principalmente na habilidade de leitura.

Sendo assim, este estudo colabora com as reflexões teóricas do quanto é imprescindível o olhar mais atento às análises no ato de adoção ao livro didático de língua estrangeira, bem como no ato do planejamento, o que demanda as devidas intervenções mediante estratégias que favoreçam os aspectos dialógicos, valorativos e reflexivos. Fica o questionamento, será que o livro de língua estrangeira se preocupa com a formação do leitor crítico?

Desta feita, chegamos a pelo menos duas constatações possíveis: primeiramente, ratificamos quanto o livro didático de língua estrangeira vem acompanhando as evoluções da

sociedade. Se por muito tempo, esse material didático baseava-se numa perspectiva tradicional, de abordagem centrada nas questões estruturais da língua, na contemporaneidade, baseia-se numa perspectiva sociointeracionista, tal como preconizam as exigências dos documentos legais (LDB, PCN, DNCEM, BNCC, PPC) que subsidiam os editais do PNLD/FNDE.

No caso do livro em questão, no manual do professor, facilmente encontramos referências aos estudos do Círculo de Bakhtin e suas respectivas recomendações: “[...] sobre gêneros discursivos (e as diferentes perspectivas que o conceito do Círculo de Bakhtin foi assumindo historicamente) nos usos das linguagens no mundo contemporâneo [...]” (Weigel; Reschke, 2020, p. 121). Porém, ao considerar a seção de leitura do capítulo investigado, verificamos que nem todas as atividades favorecem os aspectos dialógicos, valorativos, reflexivos do leitor-aluno, posto que, para o pensamento do Círculo de Bakhtin, o diálogo é toda a troca por meio da linguagem; o que não ocorre em todas as atividades propostas.

Ademais, no âmbito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira não cabe afirmar que o desenvolvimento dos aspectos dialógicos e valorativos seria responsabilidade tão somente do livro didático, visto que, este é um meio e não o fim. Com isso, importa explicitar que outros fatores contribuem também, tais como:

a) carga horária (mínima para o planejamento e para a execução das aulas, levando o docente a priorizar quais conteúdos/atividades devem ser abordados/as, ou seja, por mais que todo o material didático contemplasse os aspectos dialógicos, valorativos, reflexivos, ainda assim, não há carga horária disponível na grade curricular institucional – no nosso caso, é 1:40h semanal);

b) especificidades da educação profissionalizante: se comparado ao ensino médio regular, o currículo de curso técnico integrado ao ensino médio possui maior quantidade de componentes curriculares, sendo pautada no tripé educacional de ensino, pesquisa e extensão. No caso do 1º ano do curso *Manutenção e suporte em informática*, além das 12 disciplinas comuns (19h), a grade conta com mais 5 disciplinas técnicas (10h), totalizando 29h semanais de ensino. Somado a isso, há que se considerar a dimensão social dos alunos, aqui, especificamente, o nível de conhecimento da língua estrangeira desses discentes quando acessam a instituição, díspares; ou seja, enquanto alguns tiveram contato com o Inglês durante toda a vida escolar, para outros, esse é o primeiro contato com a Língua inglesa.

Entendemos, pois, que essa discussão não se esgota aqui, sendo necessário, portanto, a continuidade de investigações que se debrucem sobre o desenvolvimento das habilidades

linguísticas *na* sala de aula, pensando a sua prática social, quer dizer, *para além* da sala, tal como demandam as relações sociais, discursivas, dialógicas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: _____*. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 261-306.
- BELOTI, A.; HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B.; FERRAGINI, N. L. O. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. *In: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.)*. Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2020, p. 109-135.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: ensino médio. Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3MqOglq>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jun. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3bviKWG>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- BRAVO, P; PAOLETTI, M. *Borges Verbal*, Buenos Aires: Emecé Editores, 1999.
- MAGNO E SILVA, W. A. G. P.; *Et al.* Trajetórias de aprendizagem de LE sob a perspectiva da complexidade. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 70-78, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3OFPHhs>. Acesso em: 31 maio. 2022.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In: MENEGASSI, R. J. (org.)*. *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 167-190.
- MENEGASSI, R.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. *In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (org.)*. *Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 99-118.
- MENEGASSI, R.; *Et al.* A leitura dialógica de fábulas. *In: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.)*. *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes, 2020, p. 187-212.
- MENEGASSI, R.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3NTmEX3>. Acesso em: 31 maio. 2022.
- SOBRAL, A; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. *In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.)*. *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018[1929].

_____. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In*: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. (org.). A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

WEIGEL; A; RESCHKE, T. English and More, v. único. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2020. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/obras-especificas/lingua-inglesa/english-and-more>. Acesso em: 31 maio 2022.

Dialogism and valuation in english language classes: A certain look at the english textbook

Abstract: Based on theories proposed by the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2003[1979]; VOLOŠINOV, 2018[1929] and 2019[1926]), they explored the relationship between language and society, emphasizing language how a social aspect and that meaning is always constructed in interactional contexts. One of the central concepts is dialogism, every form of communication is a dialogue, even if it is not immediately apparent. In the context of dialogism, valorization is seen as an element that emerges from social interactions and is influenced by historical and cultural factors. Thus, the way in which a word is valued can change depending on the context and the voices in the dialogue. This perspective highlights the idea that language is not neutral; it is imbued with ideologies and power relations. Thus, this work proposes to discuss the dialogic and evaluative aspects mobilized in the textbook English and more! (WEIGEL; RESCHKE, 2020), used in English language classes in the integrated technical high school of the Federal Institute of Pará (IFPA/Campus Abaetetuba). Therefore, objectively elucidate how such aspects are developed in the aforementioned textbook and how they impact students' understanding. To this end, we adopted as methodological procedures the qualitative analysis of statements that make up the reading activities proposed in the 1st chapter of the inaugural unit of the selected course material. As for the results, this study reveals the relevance of the investigative look at the adoption of the foreign language textbook, in view of favoring the dialogic, evaluative and reflective aspects, indispensable for the formation of critical, independent and motivated students.

Keywords: Dialogism; Valuation; Statement; Teaching English; Textbook.

<p>Recebido em 26 de setembro de 2024 Aprovado em 29 de novembro 2024 Publicado em 31 de dezembro de 2024</p>
--