

O HETERODISCURSO NOS DIÁLOGOS DE PROFESSORES INICIANTE EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO

EL HETERODISCURSO EN LOS DIÁLOGOS DE PROFESORES PRINCIPIANTES EN
SITUACIÓN DE AUTOCONFRONTACIÓN

THE HETERODISDISCOURSE IN BEGINNING TEACHERS' DIALOGUES IN A SITUATION OF
SELF-CONFRONTATION

Ingrid Xavier dos Santos*

Wesley Batista Lopes**

Rozania Maria Alves de Moraes***

Universidade Estadual do Ceará

RESUMO: A atividade docente é uma prática social atravessada por diversas vozes, que, por não serem equipolentes, podem aprisionar o docente em práticas formais de ensino e questionar sua capacidade profissional. Para mostrar como essas híbridas vozes perpassam o discurso docente, este artigo busca analisar a atividade linguageira (discurso) de dois professores em situação de autoconfrontação e, assim, apresentar como marcas linguístico-discursivas de heterodiscurso materializam-se em seus enunciados. O corpus compreende dois excertos de pesquisas em cujas situações o discurso do professor é carregado de vozes hegemônicas que apontam como deve ser realizado o trabalho docente. Assim, essas vozes aparecem nos enunciados do professor e são materializadas em uma práxis de ensino que, no entanto, nem sempre atende às expectativas dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Heterodiscurso. Análise da atividade. Autoconfrontação.

RESUMEN: La actividad docente es una práctica social en que varias voces se cruzan. Esas, por no ser equipolentes, pueden aprisionar al docente en prácticas formales de enseñanza y cuestionar su capacidad profesional. Para mostrar cómo esas voces híbridas impregnan el discurso docente, este artículo busca analizar la actividad de lenguaje (discurso) de dos profesores en una

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (POSLA/UECE). E-mail: ingrid.santos@aluno.uece.br.

** Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (POSLA/UECE). E-mail: wesley.batista@aluno.uece.br.

*** Professora Associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (POSLA/UECE). E-mail: rozania.moraes@uece.br.

situación de autoconfrontación y, de esa manera, enseñar cómo marcas lingüístico-discursivas de heterodiscurso se materializan en sus enunciados. El corpus está compuesto por dos pasajes de investigaciones en que las situaciones muestran el discurso del profesor cargado de voces hegemónicas que apuntan cómo debe ser realizado el trabajo docente. Así, esas voces aparecen en los enunciados del profesor y son materializadas en una praxis de enseñanza que, no obstante, ni siempre corresponde a las expectativas de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Heterodiscurso. Análisis de la actividad. Autoconfrontación.

ABSTRACT: The teaching activity is a social practice crossed by several voices, which, because they are not equipollent, can imprison the teacher in formal teaching practices and question his/her professional capacity. To show how these hybrid voices permeate the teacher's discourse, this article aims to analyze the linguistic activity (discourse) of two teachers in a situation of self-confrontation, and thus present how linguistic-discursive marks of heterodiscurso materialize in their utterances. The corpus is comprised by two excerpts from researches with situations in which the teacher's discourse is loaded with hegemonic voices that indicate how the teaching work should be carried out. Therefore, these voices appear in the teacher's statements and are materialized in a teaching praxis that, however, does not always meet the students' expectations.

KEYWORDS: Heterodiscurso. Activity analysis. Self-confrontation.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos setenta anos, os estudos da Linguística Aplicada desenvolveram-se significativamente, atingindo diversos campos de investigação através do auxílio de outras áreas de conhecimento, como a Pedagogia, o Direito, a Psicologia, as Ciências do Trabalho etc. Atualmente, podemos dizer que há um entendimento de que o objeto de investigação da Linguística Aplicada é a linguagem como prática social que se manifesta em diferentes contextos de uso. Assim sendo, observamos diariamente a Linguística Aplicada ampliando o seu campo de alcance, considerando-se os mais variados estudos científicos atravessados pela linguagem, não apenas no domínio educativo, mas também em outras esferas profissionais como as das ciências da saúde (fonoaudiologia), da psicologia, da tradução (para citar apenas alguns exemplos de pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Aplicada).

Rajagopalan (2013) destaca que, durante o século XX, o ensino de línguas estrangeiras representou quase que exclusivamente a preocupação da Linguística Aplicada e, atualmente, ainda caracteriza um importante objeto de investigação dessa ciência. As pesquisas em Linguística Aplicada, desenvolvidas principalmente a partir da década de 1970, com a criação dos primeiros programas de pós-graduação na área, fortaleceram o entendimento de que “[os professores de línguas estrangeiras] têm um papel fundamental nos processos de transformação das práticas pedagógicas” (GIMENEZ, 2006, p. 80).

Nos anos de 1990, a intensificação dos estudos que abordam a relação entre a linguagem e o trabalho, advindos da França, ofereceu à Linguística Aplicada uma nova oportunidade de investigação: as relações dialógicas¹ que existem na fronteira entre o discurso e o trabalho, a partir de uma abordagem interdisciplinar e de caráter reflexivo-discursivo. Tal abordagem envolve a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade – áreas do saber interessadas na análise do trabalho –, a filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo e a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky.

A partir de estudos desenvolvidos na França sobre a relação entre o trabalhador e a sua atividade, encontraram-se, no discurso do professor, os “caminhos” para a análise do trabalho docente que coloca o trabalhador como o protagonista do processo de análise. Assim, para uma maior compreensão da atividade professoral, observou-se a necessidade de trazer para a Linguística Aplicada os aportes de outras áreas do conhecimento que permitissem lidar com o complexo contexto de sala de aula, além de fortalecer a sua visão interdisciplinar. Segundo Moita Lopes (1998), ao se deparar com os problemas que as pessoas encontram no uso da linguagem

¹ Relações dialógicas, na concepção de Bakhtin, caracterizam o objeto efetivo do dialogismo, isto é “[...] são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. [...] Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela metalingüística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico” (BAKHTIN, 2015a, p. 209, grifos do autor).

em seu dia a dia na sociedade, o linguista aplicado “[...] procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la” (MOITA LOPES, 1998, p. 102).

As Ciências do Trabalho, juntamente com as Ciências da Linguagem, possibilitaram a produção de pesquisas que desenvolveram uma nova compreensão do trabalho do professor, inaugurando, assim, uma visão do ensino como trabalho. Essas pesquisas, em geral, utilizam métodos indiretos de investigação, dentre os quais figura o quadro metodológico da autoconfrontação (VIEIRA; FAÏTA, 2003). O referido quadro vem sendo utilizado em estudos da educação e possibilita uma tomada de consciência a partir das experiências (re)vividas por intermédio da linguagem. Ao estabelecer um ciclo entre “[...] o que os trabalhadores fazem, o que eles dizem do que eles fazem e, por fim, o que eles fazem do que eles dizem.” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 31), a autoconfrontação busca ampliar os conhecimentos dos profissionais sobre o seu *métier* e levá-los não apenas a compreender o trabalho para transformá-lo, mas também a transformá-lo para compreendê-lo. Aqui, devemos ressaltar a importantíssima contribuição da obra de Bakhtin para esses estudos que, sob a égide da Linguística Aplicada, compreendem o discurso do professor como uma atividade sobre a atividade (trabalho) e como um artefato social que viabiliza um maior entendimento sobre o trabalho que esses profissionais realizam.

A autoconfrontação toma o dialogismo bakhtiniano como seu princípio motor. Ela nos leva a perceber que toda a comunicação se realiza sob a forma de trocas de enunciados que trazem, em suas constituições, o diálogo com outros enunciados. Partindo da ideia de que o homem se constitui no diálogo com o(s) “outro(s)”, Bakhtin (2010) desenvolve a ideia de heterodiscurso² que diz respeito à multiplicidade de perspectivas socioideológicas que se manifestam nas vozes individuais, através dos diversos posicionamentos avaliativos dos sujeitos.

É neste sentido que, com base nos aportes teóricos da Linguística Aplicada, buscamos, no presente artigo, analisar a atividade linguageira (discurso) de sujeitos que participaram do processo dialógico e reflexivo de autoconfrontação. Desse modo, buscamos evidenciar marcas linguístico-discursivas de heterodiscurso nesses diálogos sobre as atividades que realizam.

Para atingirmos o objetivo a que nos propomos, analisamos dois trechos de situações de autoconfrontação das pesquisas de Lopes (2017) e de Moraes (2013). Ademais, além desta introdução, o presente estudo está dividido em quatro partes. Na segunda, apresentamos a atual perspectiva que compreende o ensino como trabalho, que por sua vez, traz um subtópico que trata da autoconfrontação como quadro metodológico do estudo e a sua perspectiva dialógica para a análise da atividade docente; na terceira parte, apresentamos a filosofia bakhtiniana da linguagem, com foco no conceito de heterodiscurso, seguida de um subtópico que relaciona o heterodiscurso e as vozes sociais; na quarta parte, desenvolvemos nossas análises enfocando o heterodiscurso em seqüências (diálogos) de autoconfrontações e, na conclusão deste artigo, delineamos as nossas considerações finais.

2 O ENSINO COMO TRABALHO: UM NOVO OLHAR PARA A ATIVIDADE DOCENTE

Os processos de ensino e de aprendizagem são considerados importantes elementos de estudo das Ciências da Linguagem – em especial da Linguística Aplicada –, da Pedagogia, da Psicologia e de inúmeras outras áreas do saber que analisam as interações humanas. É certo que, na atualidade, o contexto escolar caracteriza um rico ambiente de investigação que pode ser mais bem compreendido graças à produção de pesquisas que objetivam estudar os processos que ali são desenvolvidos.

Faïta e Saujat (2010) discutem a produção de pesquisas em educação que contemplam o papel do professor e do aluno. Para os autores, uma grande parte dessas pesquisas esteve, até o momento, centrada no “[...] estudo das atividades cognitivas dos alunos ou,

² Embora sejamos conscientes das atuais discussões acerca da tradução do vocábulo russo *raznorechie* - que pode ser encontrado em alguns textos como “heterodiscurso”, “heteroglossia” e “plurilinguismo” - optamos por adotar a forma “heterodiscurso”, encontrada na tradução realizada por Paulo Bezerra da obra *Teoria do Romance I* (BAKHTIN, 2015). Não abordaremos aqui essa questão por não dispormos de espaço suficiente para tal discussão e, sobretudo, por ela não constituir o escopo do presente artigo, contudo, compreendemos que os termos supracitados designam o mesmo fenômeno investigado por Bakhtin a partir da prosa romanesca, a saber, “[...] um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações axiológicas” (BAKHTIN, 1981, apud FARACO, 2011, p. 23).

ainda, sobre as condições que permitem aos alunos aprender e desenvolver competências em situações escolares”³ (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 42). Embora esses estudos tenham uma grande importância na construção de nosso entendimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem, segundo os autores, eles foram realizados “[...] sem levar em conta a ação do professor ou as características das situações reais de ensino”⁴ (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 42).

O trabalho desenvolvido pelo professor não figura nesses estudos como um elemento central, talvez por isso os professores tenham dificuldades de se reconhecerem nos resultados apresentados por algumas pesquisas em educação (AMIGUES, 2003). Para uma melhor compreensão das relações que se estabelecem no contexto de sala de aula, é fundamental observar o profissional da educação como um sujeito socio-historicamente situado que, assim como os alunos, possui um papel de protagonismo no ambiente escolar.

Saujat (2004) traça um histórico das pesquisas em educação e aponta que diversos paradigmas que norteiam esses estudos produziram sucessivas representações do professor, dentre as quais destacamos o “professor eficaz”, o “ator racional”, o “sujeito cognitivo” e, finalmente, o “prático reflexivo”. Esses estudos, embora úteis para sua época, estiveram centrados em uma perspectiva na qual o trabalho do professor é mais evocado do que analisado. É neste sentido que Faïta e Saujat (2010, p. 43, grifo dos autores) criticam esses estudos e afirmam que, neles, “[...] o professor está mais ‘representado’ do que realmente presente”⁵.

Ainda de acordo com Saujat (2004), os trabalhos desenvolvidos na didática do francês língua materna e na didática das matemáticas ajudaram na produção de pesquisas com um maior interesse pelo professor, focando em um grande número de fatores que podem afetar o agir do profissional da educação, caracterizando, de certa forma, “[...] um reequilíbrio em proveito do *polo* professor” (SAUJAT, 2004, p. 27, grifo do autor), pois fortalecem uma visão do professor como um trabalhador, ou seja, fortalecem uma percepção do ensino como trabalho.

Nos últimos vinte anos⁶, houve, no Brasil, um crescimento do número de pesquisas voltadas para a análise da atividade professoral, com base em um enfoque textual/discursivo e pautando-se nos estudos das Ciências do Trabalho. De cunho interventivo, esses estudos buscam, a partir de uma visão vigotskiana do desenvolvimento e de uma compreensão dialógica ou sociointeracionista da linguagem, ajudar a resolver e/ou remediar conflitos produzidos no ambiente de trabalho do professor, oportunizando, assim, um maior bem-estar aos trabalhadores. Dessa forma, é possível afirmar que “[...] o estudo do ensino como trabalho marca a mudança do olhar sobre a atividade professoral e o despertar do interesse pelo trabalho concreto dos professores e pela compreensão de suas diversas dimensões imbricadas e geralmente implícitas” (FARIAS, 2016, p. 77).

O surgimento das pesquisas que compreendem o ensino como trabalho e que colocam em evidência o *real* do trabalho do professor está fundamentado no fortalecimento das ciências do trabalho na França. A abordagem da análise da atividade profissional é cada vez mais solicitada não apenas com vistas à intervenção, mas também à concepção, à pesquisa e à formação (BORER *et al.*, 2015). No Brasil, percebemos um crescimento na produção dos estudos que analisam a atividade professoral com base em uma perspectiva interventiva. Esses estudos adotam procedimentos e dispositivos metodológicos que tomam as preocupações dos professores como elemento diretor das análises, tentam adaptar a atividade ao trabalhador e consideram o coletivo de trabalho como uma fonte de desenvolvimento (do) profissional.

Esses estudos são desenvolvidos sob a égide da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky e de seus estudos sobre os métodos indiretos. Para Clot (2011) apenas a observação direta não é suficiente para que possamos analisar a atividade do trabalhador. Assim, fazem-se necessários os usos de métodos que possibilitem acessar todas as dimensões da atividade professoral. De fato, as dificuldades encontradas por analistas da atividade que convocam recursos languageiros dos trabalhadores já haviam sido apontadas

³ A tradução de citações em francês apresentadas neste artigo é de responsabilidade dos autores, tendo em vista que as publicações citadas não dispõem de tradução oficial em português. No original: “[...] *l'étude des activités cognitives des élèves ou encore des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et de développer des compétences dans les situations scolaires.*”

⁴ No original: “[...] *sans prendre en compte l'action des professeurs ou les caractéristiques des situations réelles d'enseignement.*”

⁵ No original: “[...] *l'enseignant est davantage 'représenté' que réellement présent.*”

⁶ Já na década de 1990 surgem diálogos interdisciplinares e acordos bilaterais entre o Brasil e França no intuito de desenvolver pesquisas inseridas na perspectiva do ensino como trabalho. Para maiores detalhes, conferir a tese de Farias (2016) citada neste artigo.

por Faïta (1989) em seu artigo *Mondes du travail et pratiques langagières*. É nesse contexto que, no final dos anos 1980, este linguista francês desenvolveu um quadro metodológico de análise de situações do trabalho, denominado autoconfrontação (que foi retomado em estudos posteriores elaborados por Clot e Faïta (2000), Faïta e Vieira (2003) e Vieira e Faïta (2003), tema que apresentamos a seguir.

2.1 AUTOCONFRONTAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA PARA A INVESTIGAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

O quadro metodológico da autoconfrontação – método indireto de investigação da atividade – é descrito por Vieira e Faïta (2003) como um processo dialógico e reflexivo de análise de situações do trabalho que faz da atividade passada do trabalhador objeto de investigação no presente. Sustenta-se em conceitos da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade⁷, da Psicologia do Trabalho, da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky e da filosofia círculo-bakhtiniana da linguagem.

A autoconfrontação utiliza a imagem como suporte principal das observações e das análises da atividade e toma o enunciado concreto do trabalhador – discurso sobre a atividade – como base material das análises, fazendo, assim, emergir “[...] as relações dialógicas, situadas na fronteira entre discurso e atividade” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29). É nesse sentido que o dialogismo constitui o princípio diretor deste quadro metodológico.

As pesquisas que adotam a autoconfrontação consideram as relações existentes entre o trabalhador – neste caso específico, o professor – e as três dimensões que compõem a atividade professoral: *o trabalho prescrito* – ou tarefa – que corresponde àquilo que é esperado que o professor realize; *o trabalho realizado*, o que o professor efetivamente realiza; e *o real da atividade*, dimensão que transborda *o trabalho realizado*⁸.

O real da atividade – dimensão que nos é particularmente cara – não corresponde apenas ao trabalho realizado, pois “o realizado não possui o monopólio do real” (CLOT, 2001, p. 6). Para Clot (2007, p. 116),

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou se sonha fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem de refazer [...]. A atividade é uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter a oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise. [...] A atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente.

Em outras palavras, “o agir compreende o fazer, sem se limitar a esse aspecto” (CLOT, 2010, p. 22). Assim, para que possamos compreender a atividade do trabalhador é fundamental acessar a parte não visível do trabalho, ou seja, o não realizado, todos os graus de atividades contrariadas, pois

À sua maneira, Vygotski já dizia: “O homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas”. Desse modo, o comportamento é sempre o “sistema de reações vencedoras” (Vygotski, 2003, p. 74). Por sua vez, as outras, recalçadas, formam resíduos incontrolados que acabam adquirindo ainda mais energia para exercer, na atividade do indivíduo, uma influência contra a qual ele pode ficar sem defesa. (CLOT, 2010, p. 103)

Com base nas imagens da atividade inicial, a autoconfrontação instaura um espaço-tempo ou *cronotopo* (BAKHTIN, 2018), em que o profissional é confrontado com a sua prática, oportunizando uma tomada de consciência a partir da experiência (re)vivida. Neste

⁷ A ergonomia da atividade enquanto ciência do trabalho, tenta compreender a atividade para transformá-la, ou seja, tenta adaptar o trabalho ao homem; a clínica da atividade, vertente da psicologia do trabalho, numa postura clínica, busca transformar a atividade levando em conta a subjetividade do sujeito para a ampliação do poder de agir desse sujeito e o restabelecimento da saúde no trabalho (CLOT, 2006).

⁸ Esses conceitos são tratados no âmbito da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade e podem servir de base para análise de intervenções, pesquisas e/ou formações que utilizam dispositivos metodológicos, como a autoconfrontação e a instrução ao sócia, por exemplo.

novo espaço-tempo as condições para o desenvolvimento do trabalhador são estabelecidas a partir dos movimentos dialógicos entre os sujeitos envolvidos no processo, a saber, os profissionais, o pesquisador e a própria atividade. Assim, é na relação entre “eu” e o “outro” – ainda que este último seja o “outro de mim” – que é possível atingir a subjetividade do professor, através da linguagem.

Podemos sintetizar o processo da autoconfrontação em três fases fundamentais: a) composição de um grupo de análise; b) a realização das autoconfrontações simples e cruzada; c) extensão do trabalho de análise ao coletivo de trabalho (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

A composição do grupo de análise é a etapa em que acontecem a seleção e a divisão dos participantes do processo. Os sujeitos associados à pesquisa são divididos em dois grupos, a saber, os protagonistas (em pares) – profissionais que serão filmados em seu contexto real de atividade e que participarão das autoconfrontações –, e o coletivo de trabalho – grupo de trabalhadores que exercem a mesma atividade dos protagonistas e que participarão da última fase da pesquisa.

A realização das autoconfrontações simples e cruzada constitui um efetivo processo de trocas. Após um rápido período de observação no contexto investigado, o pesquisador filma os protagonistas em situações análogas de atividade e seleciona as sequências mais significativas para serem analisadas. A autoconfrontação simples – composta por pesquisador, protagonista e vídeo da atividade inicial – é a “[...] primeira fonte de significação concreta” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 33). É nesta etapa que, separadamente, os protagonistas produzem discursos sobre a sua atividade, tendo como base as sequências da atividade inicial. Essa etapa é registrada em vídeo e compõe, assim como a atividade inicial, as sequências a serem analisadas na etapa seguinte.

A autoconfrontação cruzada, segunda fonte de significação, é a etapa em que as atividades iniciais, enriquecidas pelos comentários dos protagonistas na autoconfrontação simples, são analisadas simultaneamente pelos dois protagonistas. Essa etapa também é registrada em vídeo e levada à terceira fase de análise.

O retorno ao coletivo caracteriza a última etapa do processo e a única fase em que todos os sujeitos associados à pesquisa (protagonistas, coletivo de trabalho e pesquisador) analisam juntos a atividade inicial dos protagonistas e as sequências das autoconfrontações simples e cruzada.

Destacamos que as relações dialógicas na fronteira entre o discurso e a atividade inicial presentes na autoconfrontação não são compreendidas como simples trocas verbais, mas como um diálogo fundamentado nos processos que contrastam o discurso e o realizado, fazendo emergir o *real da atividade*. Assim, no confronto do profissional com a sua prática, o referido quadro metodológico possibilita uma tomada de consciência e/ou um desenvolvimento diante da experiência (re)vivida pelo profissional que se torna o observador de si mesmo. Dito de outro modo, o sujeito torna-se um outro de si que dialoga consigo nas diversas fases do processo, com o pesquisador (ou analista), com o seu par profissional (o outro protagonista), com ele próprio, com o coletivo do trabalho e com outras vozes que possam se manifestar.

Visto que compreendemos a autoconfrontação como um processo essencialmente dialógico, um espaço-tempo que se constitui permitindo esse entrelaçamento de vozes (mencionado logo acima), percebemos a necessidade de aprofundarmos nossa discussão sobre a filosofia bakhtiniana da linguagem, em especial o heterodiscurso, conceito que investigamos no presente artigo.

3 A FILOSOFIA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM: DESCOBRINDO O HETERODISCURSO

Desde os primórdios do desenvolvimento da arquitetura de estudos da linguagem, por Bakhtin e o Círculo, nas primeiras décadas do século XX, a linguagem é entendida, por esses estudiosos, a partir de sua historicidade e de seu uso na práxis. Stella (2012, p. 178), refletindo a respeito desse uso praxeológico da linguagem, endossa que o falante, ao dar vida a uma palavra, “[...] dialoga diretamente com os valores sociais que estão presentes em um dado contexto, expressando, assim, seu ponto de vista em relação a esses valores”. De acordo com Santos (2018), o lugar de reconhecimento social desse sujeito é aferido através do uso que ele faz da linguagem na práxis e através do universo valorativo do qual esse sujeito faz parte. Sendo assim, todos esses matizes valorativos, que são

perpassados pela linguagem, são captados pelos analistas dos discursos que, através de um estudo translinguístico⁹, conseguem determinar as vivências, as histórias, as situações cotidianas, as axiologias que os sujeitos trazem em seus discursos.

Ademais, o estudo translinguístico está diretamente orientado para a compreensão da Linguística sob o viés aplicado uma vez que “[...] o foco na língua em uso nos termos aqui propostos exige uma compreensão aprofundada de sua dimensão histórica, social e política e de seus modos de participação na configuração do que se apresenta para o falante, e também para o analista, como realidade objetiva numa situação dada” (SIGNORINI, 2006, p.186).

Assim, a perspectiva adotada neste estudo é de uma Linguística Aplicada *INdisciplinar* (MOITA LOPES, 2006), com um viés mediador e crítico, além de transgressor, pois seu modo de fazer ciência da linguagem está pautado em promover reflexões sobre a vida, através da reformulação de antigos paradigmas e da construção de novas epistemes que se pautem na criticidade da vida e dos sujeitos.

Consoante a esse pensamento sobre a Linguística Aplicada, entendemos que refletir acerca da filosofia bakhtiniana da linguagem é compreender que todo universo que engendra a linguagem é formado por um princípio basilar, o dialogismo. Em relação a esse princípio, a língua, em sua concretude, tem como característica principal ser dialógica, sendo ela viva, mutável e constituída através dos processos de interação socioverbal. É nesse processo de interação que as relações dialógicas são estabelecidas. Elas são elos de sentidos estabelecidos entre os enunciados durante a interação.

Os enunciados, segundo Bakhtin (2011), “[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Assim, conceber o dialogismo é pensá-lo sempre entre discursos, além da materialidade linguística. Fiorin (2016), por sua vez, reitera que o dialogismo é, primeiro, o modo de funcionamento real da linguagem, ou seja, a sua gênese e, segundo, a forma de composição do(s) discurso(s). Na primeira concepção, entende-se que o homem somente tem acesso à realidade através da linguagem, ao passo que, na segunda, entende-se que todo discurso incorpora outros discursos, isto é, o discurso apresenta um diálogo interno com um já dito que é redito de outra forma, por outros sujeitos. Esses dizeres formam a cadeia de enunciação.

Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2011, p. 275, grifos do autor), afirma que

Os limites de cada enunciado concreto [...] são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. [...] Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias. Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominadas réplicas.

Todavia compreender essas relações dialógicas, estabelecidas por esses enunciados, nem sempre é pensar em relações harmônicas de sentidos; muito pelo contrário, tais relações tendem a ser mais conflituosas que harmônicas. Volóchinov (2017, p.140) assevera que “[...] toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em debate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais”. Dessa assertiva de Volóchinov (2017), é preciso compreender que “palavra” não se trata de uma unidade linguística passível a reiteração, mas se trata do signo ideológico, fruto da interação viva entre os participantes de determinada comunidade semiótica, sendo que cada palavra, imersa dentro das comunidades semióticas, é um enunciado irreiterável.

Isso posto, as vozes sociais, que estão presentes nos enunciados, caracterizam o que se denomina por heterodiscurso. Este se refere a um entrelugar no qual diversas vozes sociais perpassam umas pelas outras para formar novas vozes sociais. É profícuo ressaltar

⁹ Translinguística também pode ser identificada em alguns textos como metalinguística, ambos os termos significam o mesmo método analítico. Segundo Bakhtin (2015a, p. 207) “As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundir. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência”.

que essas vozes não são necessariamente vozes de sujeitos exteriores, que estão inseridos em determinadas esferas sociais; mas também podem ser subjetivas, do eu-para-mim, assim como do eu-para-outro e do outro-para-mim: “O que acontece entre nós, entre o “tu” e o “eu”, é um “acontecimento do ser”, um acontecer, um fato dinâmico aberto que tem caráter de interrogação e de resposta ao mesmo tempo, e uma projeção ontológica: o ‘acontecimento do ser’ [...] um ‘ser juntos no ser’” (BUBNOVA, 2011, p. 272, grifos da autora).

Entendendo a pluralidade desse conceito, heterodiscurso não é apenas a manifestação vocal de vozes exteriores, mas compreende também vozes interiores, assim, vislumbramos o heterodiscurso como uma condição interna de toda língua, em consonância com as variações que essa língua sofre ao longo do desenvolvimento histórico e social, que é produzido tanto intersubjetivamente como coletivamente. No tópico a seguir, discorreremos mais acerca do heterodiscurso e as vozes sociais.

3.1 O HETERODISCURSO E AS VOZES SOCIAIS

Em *A teoria do Romance I- a estilística* (2015b), Bakhtin afirma que o ambiente real de uma enunciação é o heterodiscurso; é por ele que a enunciação é concebida, visto que apenas na língua “viva” é possível captar a diversidade de vozes sociais inseridas dentro das relações entre os enunciados.

Segundo Bakhtin (2015b), a disposição ao diálogo é uma propensão de qualquer discurso. “Na vida real do discurso, toda interpretação concreta é ativa: familiariza o interpretável com o *seu* horizonte concreto-expressivo e está indissolivelmente fundida com a resposta, com a objeção-aceitação motivada (ainda que implícita)” (BAKHTIN, 2015b, p.55, grifo do autor). É no caráter responsivo que encontramos o embate das vozes sociais, uma vez que os enunciados, ao serem produzidos, partem de um contexto para outro. Nessa fronteira, que há entre o que foi dito e o que será respondido, as vozes podem refletir ou refratar certas visões de mundo, e é dessa responsividade que a práxis da linguagem é constituída.

Sobre a questão da voz, Bubnova (2011) afirma que o mundo está rodeado por vozes. Elas nos rodeiam, nos atravessam e são capazes de penetrar no âmago da nossa alma, pois são enunciados vivos que são alheios a mim, visto que apenas através do discurso, quando materializado, é que é possível “rastreamos” o quanto a voz do outro me afeta: “[...] a onipresença da voz é equiparável à ubiquidade do outro em nossa existência, de tal modo que a construção do eu mediante o verbal passa pelo diálogo como forma primária de comunicação e pensamento e, mais ainda, como concepção do sujeito e seu ser” (BUBNOVA, 2011, p. 271-272).

No entanto, é necessário compreender, como endossa Bubnova (2011), que a voz não é apenas a emissão vibrátil fonética, mas também a palavra dialogizada internamente, o signo puro; porém, quando imerso em horizontes sociais, é embebido de ideologias, torna-se plurivalente e é uma arena em que as forças centrípetas e centrífugas irão duelar a fim de estabilizar significados. Ademais, essas vozes também podem ser dissonantes no universo dialógico. Bakhtin (2015b, p. 113, grifos do autor) endossa que

O heterodiscurso [...] é *discurso do outro na linguagem do outro*, que serve à expressão refratada das intenções do autor. A palavra de semelhante discurso é uma *palavra bivocal especial*. Ela serve ao mesmo tempo a dois falantes e traduz simultaneamente duas diferentes intenções: a intenção direta da personagem falante e a intenção refratada do autor. Nessa palavra há duas vozes, dois sentidos e duas expressões. Ademais, essas duas vozes são correlacionadas dialogicamente, como que conhecem uma à outra (como duas réplicas de um diálogo, conhecem uma à outra e são construídas nesse conhecimento recíproco), como se conversassem uma com a outra. A palavra bivocal é sempre interiormente dialogada.

Destarte, é o heterodiscurso que corresponde à realidade da linguagem cujas forças sociais entram em diálogo. Cada força social, materializada via discurso, busca estabilizar os sentidos que por ela são defendidos, todavia, ainda que busquem essa equipolência ou emparelhamento tal anseio trata-se de uma utopia, uma vez que sempre haverá vozes dissonantes na cadeia enunciativa.

Assim, tendo apresentado o conceito contemplado em nossos movimentos analíticos, passemos, a seguir, às análises que nos mostram como o heterodiscurso é materializado na práxis enunciativa de situações reais de autoconfrontação com professores de língua estrangeira.

4 ANALISANDO O HETERODISCURSO ATRAVÉS DA AUTOCONFRONTAÇÃO COM PROFESSORES

Com base na articulação dos conceitos que apresentamos até o momento, desenvolvemos, neste tópico, nossas análises. Como havíamos destacado, nosso objetivo, no presente artigo, é analisar marcas linguístico-discursivas de heterodiscurso no discurso de sujeitos em situação de autoconfrontação.

Na autoconfrontação, como já mencionamos anteriormente, abre-se um espaço-tempo que permite ao sujeito estabelecer relações dialógicas entre o *vivido* e o *vivendo*, dentro da perspectiva triádica (eu-outro-objeto) e também dialógica da atividade (CLOT, 2017). Em outras palavras, é nesse espaço tempo promovido pela autoconfrontação que o sujeito extrapositionado¹⁰, agora vivendo uma nova experiência a partir do vivido – nas imagens de sua ação inicial – realiza um processo discursivo dialógico (atividade sobre a atividade) numa arena de diálogos (*eu-para-mim*, *eu-para-o-outro*, *o-outro-para-mim*) cujo objeto é a atividade docente. Por essa razão consideramos o processo da autoconfrontação um campo fértil para as trocas dialógicas e extremamente propício ao desenvolvimento (do) profissional.

Apresentamos, a seguir, dois excertos retirados das pesquisas de Lopes (2017) e Moraes (2013)¹¹. A primeira buscou investigar as prescrições e os instrumentos presentes na atividade de professores estagiários de francês, nas aulas que tratam de aspectos civilizacionais. A segunda analisou a atividade docente de estagiários de francês e a relação com sua formação inicial. Ambas as pesquisas utilizaram a autoconfrontação como dispositivo metodológico para a construção do corpus discursivo, têm como objeto a atividade de professores de francês em formação (da mesma universidade), dando aulas no mesmo centro de línguas para alunos iniciantes, muito embora em momentos distintos. Além disso, as pesquisas estão vinculadas a um mesmo laboratório de pesquisa. Uma vez que tratamos de pesquisa qualitativa tantos nos estudos em referência quanto neste do presente artigo, percebemos a possibilidade de abordarmos outra questão manifestada nas pesquisas de Lopes e Moraes e que, por não ser o escopo daquelas investigações, não foi desenvolvida naquelas ocasiões: a questão do heterodiscurso nos diálogos de autoconfrontação dos dois estudos.

Muito embora nas pesquisadas citadas o heterodiscurso não tenha sido explorado, identificamos nos excertos aqui mostrados alguns traços de diferentes vozes no discurso dos professores, o que converge, portanto, com nosso objetivo de identificar marcas linguístico-discursivas que apontam para o heterodiscurso.

Consideramos também importante ressaltar que as duas pesquisas abordaram as dificuldades encontradas por esses professores em trabalhar determinadas situações, por exemplo, o tratamento didático em sala de aula dos materiais de base ou suplementares, o emprego da língua materna, o trabalho com assuntos de cultura e civilização sem que o professor tenha tido vivência no lugar onde se fala a língua, dentre outras dificuldades com as quais, geralmente, se depara um professor ainda em formação no ensino de uma língua estrangeira. Os excertos trazidos, especificamente, constituem uma situação comum no ensino e na aprendizagem de LE, a saber, a exploração de um *documento autêntico*¹², que também chamamos de material suplementar (nos exemplos em questão um vídeo e uma canção).

Os excertos apresentados são precedidos de uma rápida contextualização da cena observada e comentada pelo(s) protagonista(s)¹³, além de uma legenda com os símbolos empregados nas transcrições, modelo proposto por Sandré (2013). As seqüências analisadas correspondem, respectivamente, às etapas de autoconfrontação cruzada (LOPES, 2017) e autoconfrontação simples (MORAES,

¹⁰ Posicionamento exotópico ou *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011). Segundo Bakhtin, somente estando de fora (tornando-me um “outro” de mim) é que poderei ter uma imagem acabada de mim mesmo, somente neste extrapositionamento de mim, posso obter esse acabamento.

¹¹ Ressaltamos que ambas as pesquisas tiveram aprovação no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará. A de Lopes (2017) parecer n° 1.962.271, em 13/03/2017 e a de Moraes (2013) parecer n° FR408685, em 03/05/2011.

¹² Com base em Cuq e Gruca (2002) compreendemos como documento autêntico os materiais (escritos, auditivos ou audiovisuais) elaborados inicialmente para leitores nativos, mas que são apropriados por professores como recursos para realizar atividades em sala de aula. Esses documentos são denominados de autênticos, pois são enunciados que foram concebidos para fins comunicacionais e não para fins pedagógicos.

¹³ Neste artigo, as palavras professor(a), professor(a) estagiário(a) e protagonista têm o mesmo sentido.

2013). As marcas linguístico-discursivas a que nos referimos aparecem destacadas (itálico) na análise dos enunciados retirados dos excertos (seqüências 1 e 2).

<p>Descrição da cena do professor P1: Sentado em sua cadeira, o professor fala aos alunos que eles realizarão exercícios de interpretação e produção textuais, baseados em uma poesia cantada pela banda <i>Coeur de Pirate</i>. O professor distribui aos alunos o exercício com a letra da música e as questões. O professor estagiário lê as três questões que compõem o exercício. Finalmente, o professor e os alunos ouvem a música.</p>
<p>Legenda: Numeração (turno de fala dos participantes) – P1 (protagonista 1) – P2 (protagonista 2) – P (pesquisador) – ++ (pausa média) – :: (prolongamento de vogal ou consoante) – [...] (corte feito pelo transcritor) – [texto] (comentário do transcritor) – (texto) (descrição do gesto).</p>
<p>69- P1: [...] quando ele [um aluno] pergunta alguma coisa bem absurda em francês, eu digo que eu não sei e que eu vou procurar em casa. Tem coisas que eu não sei em português, imagine em francês. [...] mas eu acho que ele faz isso para me testar. Você tem algum problema assim?</p> <p>70- P2: Não, o meu problema é mais básico. É tipo meus alunos perguntarem alguma coisa que eu realmente não sei dizer. Na maioria das vezes, eu pesquiso com antecedência as palavras, mas a minha memória é péssima, às vezes eles perguntam e eu não lembro, às vezes eu não sei mesmo o que quer dizer e aí++ eu fico com um constrangimento horrível.</p> <p>71- P: E quando isso acontece, como resolver?</p> <p>72- P2: Não sei, me dá um conselho aí (rindo e olhando para o P1).</p> <p>73- P1: Quando eu erro uma expressão, eu digo que não sei, peço que procurem em casa e digo que eu também vou procurar. Isso me faz ver que ele [o aluno] está me testando, pois, na outra aula, ele não toca mais no assunto. Quando é palavra eu digo que vamos procurar no dicionário. Eu peço para o aluno X fazer isso, ele adora fazer isso [...] procuramos até achar uma tradução. [...]</p> <p>74- P: Não é algo que te deixe constrangido?</p> <p>75- P1: Não, não, atualmente não, mas no meu primeiro semestre eu ficava, tipo, “meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui?” Mas agora não.</p> <p>76- P: É, porque o P2 disse que se sentia assim.</p> <p>77- P2: É, não sei. Pra mim essas palavras que eles perguntam são palavras básicas e, na minha cabeça, eu acho que eu deveria saber e não sei. E aí eu perco a: a confiança deles sabe? É como se eles pensassem que eu não sei, tipo, “por que eu estou assistindo aula com um professor que não sabe?” Aí eu fico muito inseguro. Mas as coisas vão ficando melhores.</p>

Quadro 1: Sequência 1

Fonte: Lopes (2017, p. 191-192)

Nesta seqüência, podemos observar um diálogo entre os protagonistas da atividade. Evidenciamos que P1 e P2 refletem sobre o que acontece quando, em sala de aula, os alunos perguntam algo que eles não saibam responder de imediato. Com base nesta reflexão, P questiona a P1 se desconhecer uma palavra é algo que o deixa constrangido perante os alunos. “Não é algo que te deixe constrangido?” (74- P). É possível evidenciar, através da resposta do protagonista, que atualmente este não é um problema que o aflige, mas que, nos primeiros semestres no *métier*, ele tinha essa dificuldade: “Não, não, *atualmente* não, mas *no meu primeiro semestre eu ficava*, tipo, ‘*meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui?*’ Mas agora não.” (75- P1).

Na resposta apresentada por P1, podemos observar uma clara mudança, possivelmente uma marca de desenvolvimento, referente a uma dificuldade em sala de aula. O novo posicionamento perante essa dificuldade está, a nosso ver, relacionado com o que Amorim (2012) fala sobre o tempo. Para a autora, o tempo é uma dimensão do movimento e da transformação, assim “[...] a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (AMORIM, 2012, p. 103).

Ainda sobre a resposta do protagonista, destacamos que o efeito criado pela autoconfrontação não o faz reviver apenas a atividade inicial – registrada e observada –, mas também a sua atividade nos primeiros semestres como professor. Ao afirmar “*meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui?*” (75- P1), o protagonista evoca um discurso de um “outro de si”. Em outros termos, observamos que o enunciado produzido pelo protagonista não é do professor autoconfrontado, mas do professor menos experiente que ele já foi. Desse modo, esse “outro de si” configura, para nós, uma marca de heterodiscurso em que o professor, ao imergir na situação de autoconfrontação, aciona outras vozes. Nossa análise vai ao encontro do que afirma Renfrew (2017, p. 129)¹⁴ sobre o heterodiscurso, como um dos mais importantes conceitos do pensamento bakhtiniano, pois tem como característica conectar “a vida, o momento – o evento – do falante/ sujeito individual ao movimento generalizado da língua através das diferentes culturas e épocas”.

Seguindo o excerto, P2 descreve como se sente quando não é capaz de responder a uma pergunta dos alunos: “É, não sei. Pra mim essas palavras que eles perguntam são palavras básicas e, na minha cabeça, *eu acho que eu deveria saber e não sei.*” (77- P2). Gostaríamos de destacar que, diferente de P1, P2 expressa algum tipo de sofrimento por não saber responder a uma pergunta de seus alunos. Ao afirmar “[...] na minha cabeça, *eu acho que eu deveria saber e não sei.*” (77- P2), compreendemos que esse possível sofrimento tem como cerne os discursos cristalizados que criam e fortalecem a imagem do professor como um profissional que deve deter todas as respostas.

Ainda nesse trecho, destacamos essa voz cristalizada que tenta impor uma verdade social ao saber docente, como uma força de ordem centrípeta em que, por ser professor, o sujeito é dotado de um saber transcendente que o faz ter acesso a quaisquer fatos e informações de um conteúdo, independente do seu nível de formação. O que vemos no discurso desse professor é a materialização do imaginário social de como deve ser o profissional de educação que leciona, conforme ratifica Hoff (2001, p. 89, grifos da autora):

As instâncias formadoras, segundo Nóvoa (1992), sempre tiveram um papel legitimador de um saber que veicula uma concepção de formação centrada na propagação e na transmissão de conhecimentos e são entendidas, historicamente, como o “lugar do progresso”, o que gerou uma visão sublimada da escola – ora vista como salvadora, ora como mera reprodutora da sociedade – e contribuiu para que os professores acreditassem que a eles “estava cometida a missão de arautos do progresso” (Nóvoa, 1998, p. 20). Isso gerou, também, diferentes imagens acerca do professor, que foram se instituindo no imaginário social: a do “professor-modelo”, a do “professor-escultor”, a do “professor-salvador”, a do “professor-espelho”, a de que o “professor sabe tudo”. Essas imagens levaram à desconsideração do professor enquanto sujeito de seu fazer: seu fazer era pensado por outros, o que o reduzia a um mero aplicador de métodos.

Nessa citação de Hoff (2001), podemos ver o quanto a monovalência do signo “saber” pode prejudicar a prática docente, pois dá ao professor o protagonismo da atividade e o faz sentir-se menor, enquanto profissional – “[...] na minha cabeça, *eu acho que eu deveria saber e não sei.*” (77- P2) –, por não ter acesso imediato a um determinado saber. Tal imposição social, certamente, perturba o exercício profissional pleno desse sujeito.

Além disso, as *vozes sociais*, que se manifestam sociologicamente pela linguagem, relacionam-se com o trabalhador e com a sua visão do trabalho realizado. Como destaca Bakhtin (2015b, p. 43) “a dialogicidade da linguagem [é] condicionada pela luta entre pontos de vista sociolinguísticos, e não pela luta intralinguística de vontades individuais ou por contradições lógicas”. Assim, os nossos diferentes pontos de vista e as nossas noções de valores correspondem às vozes socio-históricas que dialogam nas diversas esferas da atividade humana e que, por sua vez, influenciam a relação do trabalhador com o trabalho, não apenas no mundo concreto, mas também na relação consigo mesmo. Isso acontece porque, de acordo com Bakhtin (2015b, p.49), o “enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica [...]”.

Sobre a resposta apresentada por P2, percebemos que o professor, por não saber responder a uma pergunta, acredita perder a confiança de seus alunos. Destacamos que para expressar tal discurso, o protagonista posiciona-se no papel de aluno para julgar o trabalho que ele, professor, realiza. Dito de outro modo: o protagonista projeta-se como aluno para que, a partir de um outro papel

¹⁴ Em sua obra, este autor emprega a forma *heteroglossia* para referir-se a heterodiscurso.

social, e munido de todos os discursos que esse papel dispõe, ele possa avaliar o trabalho do professor, enunciando o que, segundo ele, o aluno diria “*por que eu estou assistindo aula com um professor que não sabe?*” (77- P2).

Ainda nessa legitimação do saber pelo professor, chamamos atenção para o turno 73 de P1, em que o professor, ao sentir-se constrangido pelos alunos, tenta cercear a situação de conflito, instaurada pelos alunos, que poria em xeque a sua competência enquanto profissional. Nossa análise é ratificada por Hoff (2001, p. 97), que observa: “[...] no imaginário social, foi se construindo uma imagem de professor como dono do saber- competência autorizada -, sendo que ele foi formado, ou é, para não ter dúvidas. Para corresponder a esse modelo, quando as dúvidas surgem, o professor procura cerceá-las”.

Bakhtin (2015a) propõe uma reflexão sobre o que é efetivamente “nosso” e do “outro” nos enunciados que produzimos. Para o autor, “[...] as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, se tornam bivocais” (BAKHTIN, 2015a, p. 223).

Uma vez apresentado o excerto da pesquisa de Lopes (2017) com sua respectiva análise, procedemos, a seguir, à análise do excerto da pesquisa de Moraes (2013):

Descrição da cena da professora G: Há sete alunos na sala, sentados. A professora distribui umas folhas para eles. A cena avança para o momento em que a professora explica o que é o material que ela entregou – uma música – e explica por que ela a escolheu.
Legenda: Numeração (turno de fala dos participantes) – G (protagonista da Atividade)
217 G: Pronto. Quando eu vi essa sequência, sempre antes de apresentar uma música, eu coloco porque eu escolhi essa música. Porque vai trabalhar, pelo que a gente trabalhou, tem que ser uma música que se encaixe. Até na outra turma tinha uma menina que sempre “ah, mas eu gosto da música tal”, mas a situação não é só pra gente aproveitar a música, né, é pra gente trabalhar o que foi visto e o que a gente vai ver. Então, sempre antes de passar uma música, se for um material complementar, eu coloco o motivo de ter escolhido aquela música. É porque uma vez me disseram “a senhora não gosta da cantora tal, que eu gosto?”. Mas é por causa do conteúdo.

Quadro 2: Sequência 2

Fonte: Moraes (2013)

No excerto acima (sequência 2), também podemos evidenciar a voz do aluno presente no discurso da professora autoconfrontada. Ao descrever sua atividade, a protagonista retoma o discurso de uma aluna: “*ah, mas eu gosto da música tal*”; “*a senhora não gosta da cantora tal, que eu gosto?*” (217 G).

Assim como no excerto da sequência 1, destacamos que a voz do aluno aparece com uma certa evidência no discurso da professora durante a análise da atividade. Acreditamos que esta é uma marca da justa importância que a professora atribui ao papel do aluno em sala de aula. De fato, é nessa relação de forças em sala de aula que o professor realiza sua atividade. Assim sendo, é lógico que o discurso da professora seja atravessado pela voz do aluno, além de outras vozes sociais. De acordo com Hoff (2001), “[a] historicidade da microfísica da formação [...] constituiu-se e constitui o professor em diferentes imagens e posições, e mostra que o sujeito, atravessado por uma multiplicidade de vozes, ocupa várias posições *ao falar de sua prática* [...]” (HOFF, p. 95, grifos da autora).

Algo que também nos chama atenção nesse trecho se refere à polarização das vozes, ainda que haja a intenção de desconstruir o estilo formal do gênero aula, quando a professora traz uma música como recurso de aprendizado. Essa formalidade é apenas resignificada, pois o que impera é o agir e o poder do professor em sala de aula em detrimento da posição do aluno. Ademais, reiteramos que o heterodiscurso também nos mostra esse embate de vozes, ainda que, de modo sucinto, seja através da materialidade discursiva que essas relações de poder são mais visíveis para nós.

Ao vermos que a relação de poder na sala de aula faz parte de uma rede de relações socialmente constituídas e que a compreensão desta rede exige um entendimento da relação que os micro-poderes estabelecem entre si, entendemos que a transformação da relação de poder na sala de aula não passa apenas pelo estudo

individualizado desta, mas sim pela sua colocação dentro da rede de relações de poder na sociedade, ou seja, observando-se a relação que esta estabelece com os outros micro-poderes. (NÓBREGA, 2001, p. 83)

Diante da fala da professora, e observando as relações de poder que estão naturalizadas entre professores e alunos, o questionamento que insurge em nós é o seguinte: não seria possível construir um saber plural, em que a música, os artistas e as questões culturais que atraem os alunos também poderiam ser utilizados como formas de ensinar língua estrangeira em consonância com o conteúdo explorado pelo professor? Essas relações de poder materializadas via discurso podem ser abrandadas. Acreditamos que a construção do saber plural na formação do *métier* docente, além de atenuar a voz do professor que, às vezes, tenta monologizar e estruturar o saber em sala de aula, possibilita o diálogo entre diversas vozes, oriundas de diferentes horizontes sociais, e essas, por sua vez, evocam as demandas da vida social. Seja pela história, pela cultura, pela política etc., o aluno que tem acesso a conhecimentos que permeiam a vida, através do uso da linguagem, têm a possibilidade de vivenciar a práxis da LE.

Para Volóchinov (2017, p. 220, grifos do autor) “*a língua vive e se forma historicamente [...] na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua [...]*”. Portanto, as formas de comunicação concreta consideram os sujeitos que enunciam, os aspectos históricos e os culturais. Ou seja, numa perspectiva dialógica para o ensino de línguas, não somente a inserção de questões linguísticas, mas também dos saberes plurais, em sala de aula, possibilita que o aluno vivencie a realidade concreta de uso da língua. Em nossas análises observamos que essas práticas não-convencionais de ensino de LE estão materializadas discursivamente nos enunciados proferidos pelos professores e são efetivadas em seu *métier*, embora, nem sempre estejam alinhadas às expectativas dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo, foi possível observar que a Linguística Aplicada, juntamente com outras áreas do saber, tendo em vista seu caráter interdisciplinar, tem auxiliado na produção de estudos que enfocam a relação entre o professor e a sua atividade, através de uma análise do discurso do trabalhador sobre o seu fazer, oportunizando, assim, um novo olhar sobre o trabalho e o papel do professor. Esse fato reforça nossa afirmação de que a Linguística Aplicada vem ampliando, diariamente, o seu campo de alcance.

Os aportes trazidos pela Linguística Aplicada em diálogo com aqueles trazidos pelas ciências do trabalho permitem que a linguagem seja um fio condutor nas análises do trabalho do professor, viabilizando as trocas languageiras que são efetivamente canais de acesso ao real da atividade docente, e, possivelmente, à transformação no meio profissional. Seguindo essa linha de pensamento, importa para nós apontar o valor do quadro metodológico da autoconfrontação, por ser um dispositivo propiciador de todo um movimento dialógico que se estabelece quando o profissional se depara com sua própria atividade e/ou com a de seu(s) par(es). Esse movimento dialógico, por sua vez, como bem preconiza Clot e Faïta (2000), favorece um desenvolvimento discursivo pelo qual a atividade pode ser revelada, retrabalhada, por conseguinte, transformada.

No entanto, embora tenhamos aqui trazido para as nossas análises situações de autoconfrontações nas quais identificamos os fenômenos discursivos que constituem o heterodiscurso, temos ciência de que o processo metodológico da autoconfrontação não detém o privilégio exclusivo das relações dialógicas estabelecidas pelo heterodiscurso, uma vez que este pode ser identificado em diversos outros contextos das interações humanas.

Pelas análises realizadas, verificamos como as marcas linguístico-discursivas de heterodiscurso se materializam nos enunciados proferidos por professores em situação de autoconfrontação. Essas marcas foram encontradas por meio do embate interno das vozes que os sujeitos carregam em si. Essas vozes, que, por vezes, são dissonantes entre si, constituem o sujeito enquanto profissional.

Embora não haja um sujeito físico “dono das vozes” consideradas por nós homogêneas, a territorialidade dessas é muito bem delineada nos enunciados proferidos por esses sujeitos em situação de autoconfrontação. Ainda que haja traços discursivos, que buscam romper com práticas hegemônicas, as vozes cristalizadas são as que determinam como deve ser o trabalho docente e estão presentes no discurso desses professores de modo bem proeminente.

Em destaque, vemos como a formação docente ainda é permeada pelo imaginário social do professor como “dono do saber” e como o único protagonista da sala de aula. Observamos que, tanto no discurso do professor da sequência 1 quanto no da professora da sequência 2, as vozes hegemônicas são fortes e determinantes de como deve ser o agir docente. Percebemos também que tanto as vozes sociais alheias ao professor como a voz do aluno entram em conflito com a formação docente, devido à não equipolência dessas vozes, à heterogeneidade e, ainda, ao fato de essas vozes duelarem entre si e buscarem, de algum modo, estabilizar os significados.

Desse modo, reconhecemos que, em seu trabalho, o professor é também constituído pelo atravessamento dessas inúmeras vozes sociais (marcas de heterodiscurso). A identificação dessas marcas só nos foi possível porque a autoconfrontação faz essas vozes aflorarem, através da produção discursiva dos enunciados, do reconhecimento das relações de poder e do discernimento de como o sujeito é afetado e afeta as relações sociais das quais ele faz parte. Tais aspectos translinguísticos nos permitiram rastrear essas híbridas vozes que fazem parte da formação profissional do professor.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors-série 1, p. 5-16, 2003. Disponível em: http://sites.univprovence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues_approche_ergonomique.pdf. Acesso em: 26 jun. 2016.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-114.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução direta do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução do russo, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BORER, V. et al. Introduction. Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? In: BORER, V. et al. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. Raisons éducatives*, 2015. p. 7-29.
- BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 6, p. 268-280, ago./dez. 2011.
- CLOT, Y. Théorie en clinique de l'activité. In : MAGGI, B. (dir.). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. p. 17-39
- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte, Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Y. *A Função Psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. Entrevista. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006.

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Sotorum e Suyanna Barker. *Le journal des psychologues*, n. 185, 2001. Não paginado. Disponível em: <http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CLOT, Y; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes, *Travailler*, v. 4, p. 7-42, 2000.

CLOT, Y. FAÏTA, D. Gênero e estilos em análise do trabalho: Conceitos e métodos. Tradução Rozania Moraes e Aline Farias. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555/6806>. Acesso em 23 abr. 2020.

CUQ, J.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint Martin d'Hères: PUG, 2002.

FAÏTA, D. Mondes du travail et pratiques langagières. *Langages. Parole(s) ouvrière(s)*, v. 24, n. 93, p. 110-123, 1989. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1989_num_24_93_1541. Acesso em: 1 jun. 2020.

FAÏTA, D.; SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: Un cadre théorique et méthodologique. In: SAUSSEZ, F.; YVON, F. (ed.). *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010, p. 41-62.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontations croisée, *D.E.L.T.A.*, v.19, n.1, p. 123-154, 2003.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento de Bakhtin e seus pares. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 46, n.1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

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

FARIAS, A. L. G. *Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente*. 2016. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GIMENEZ, T. N. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: OLIVEIRA, S. E.; SANTOS, J. F. (org.). *Mosaico de Linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 79-89.

HOFF, B. M. E. O dizer da prática do sujeito-professor. In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E (org.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 87-102.

LOPES, W. B. *Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise da atividade docente de estagiários de FLE*. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

MORAES, R. M. A. *Análise da atividade de professores de francês e elaboração de uma estratégia e de uma engenharia de formação profissional contínua: uma experiência na Universidade Estadual do Ceará*. Projeto de pesquisa, Universidade Estadual do Ceará. 2013.

NÓBREGA, M. Professor: lugar de poder. *In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso.* Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 65- 86.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de Línguas como parte da macro-política linguística. *In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (org.). Linguística Aplicada e ensino: Língua e Literatura.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 47-73.

RENFREW, A. *Mikhail Bakhtin.* Tradução Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2017.

SANDRÉ, M. *Analyser les discours oraux.* Paris: Armand Colin, 2013.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In: MACHADO, Anna. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina: Eduel, 2004. p. 5-34.

SANTOS, I.X. *De dentro para fora: um olhar bakhtiniano sobre a representação da face discursiva da pessoa com Síndrome de Down na exposição Inside Out.* 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2018.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.169-190.

SIPRIANO, B. F. *Popular e tradição na esfera artístico-musical: uma análise dialógica sobre heterodiscurso e processos de construção de sentidos a partir da obra de João do Vale.* 2019. 319 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2019.

STELLA, P. R. Palavra. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave.* 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 177-190.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, Cuiabá, n. 7, p. 27-67, 2003.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



Recebido em 08/12/2020. Aceito em 24/07/2021.