

A mediação dialógica e o ensino-aprendizagem de língua inglesa como re/ação cultural: debates para a produção textual

Dialogal mediation and english language teaching-learning as cultural re/action: debates for textual production

Rita de Cássia Souto Maior ¹

Poliana Pimentel Silva ²

Lilian Soares de Figueiredo Luz ³

RESUMO

Nosso objetivo é refletir sobre uma proposta de ensino-aprendizagem numa perspectiva discursiva de ensino, considerando aspectos da pós-modernidade (HALL, 1997; GIDDENS, 1991, 2002), a necessidade do saber situado (SOUTO MAIOR, 2018) e os estudos discursivos bakhtiniano (BAKHTIN, 1996, 2003). No âmbito das pesquisas qualitativas e com base referencial de pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2008), a pesquisa foi realizada numa turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de um povoado de um município do estado de Alagoas. Considerando a importância dos aspectos socioculturais do contexto, analisamos o desenvolvimento crítico do aprendizado dos participantes, como uma prática baseada na mediação dialógica docente (LUZ, 2017), problematização de questões sobre a cultura do outro (SILVA, 2014) e sobre os discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2009; LIMA; SOUTO MAIOR, 2012; MOREIRA JR., 2020) nas atividades de debates para a produção textual. Suscitamos, como resultado, possibilidades pedagógicas que podem nortear o ensino de língua dentro de práticas do que chamamos de re/ações culturais, nas quais os/as discentes estão envolvidos e (re)construem conhecimentos significativos e sentidos sociais.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Re/ação cultural. Discurso envolvente.

ABSTRACT

Our goal is to reflect on a proposal for learning a discursive teaching perspective, considering aspects of Postmodernism (HALL, 1997; GIDDENS 1991, 2002), the need for situated knowledge (SOUTO MAIOR, 2018) and bakhtinian discursive studies (BAKHTIN, 1996, 2003). In the context of qualitative research and based on action research (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2008), the study was conducted in a ninth grade elementary school class at a public school located near a village in Santa Luzia, Barra de Santo Antonio/AL. Considering the importance of the socio-cultural aspects of the context, it was analyzed the critical development of the participants' learning, as a practice based on teacher dialogal mediation (LUZ, 2017), problematizing issues about the different culture (SILVA, 2014) and about the surrounding discourses (SOUTO MAIOR, 2009; MOREIRA JR., 2020) in debate activities for textual production. Have raised, as a result, pedagogical possibilities that can guide the language teaching in practice of what we call re /actions cultural activities, in which the students are involved and (re)build significant social meanings and knowledge.

Keywords: Teaching and learning. Cultural re/action. Engaging speech.

¹ Docente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Alagoas (UFAL). Maceió/AL, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2613-8863>. E-mail: rita.soutomaior@fale.ufal.br.

² Docente do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Alagoas (UFAL). Maceió/AL, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8014-4260>. E-mail: poli.pimentel@yahoo.com.br.

³ Docente do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Alagoas (UFAL). Maceió/AL, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3913-6904>. E-mail: lilisfluz@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

As reflexões sobre efeitos da globalização ou características do mundo pós-moderno condicionam tanto as discussões sobre consequências político-econômicas mais associadas ao aparelho estatal, quanto às reações culturais dos sujeitos que constituem e são constituídos dentro desse sistema numa relação entre global e local (GIDDENS, 1991, 2002). Giddens alerta para o processo de encaixe e desencaixe dos sistemas abstratos sociais que promove a reflexividade social que, grosso modo, produz e sofre a reação do produto produzido socialmente. Nesse ínterim, o desenvolvimento de ensino e aprendizagem também sofre o efeito desse processo, visto que dialoga com os sentidos e tradições do mundo moderno na interface com os sistemas da perspectiva pós-moderna.

Especificamente, o ensino e a aprendizagem de línguas têm suas práticas e sentidos implicados não só nas dimensões de modelos sociais e das suas respectivas consequências político-sociais, como também no que chamamos de re/ações culturais, resultantes do aprendizado de sentidos do outro em relação a mim. Mais especificamente a língua inglesa (LI), nesse contexto, apresenta rumos que se associam ao contexto histórico-social vigente dos sentidos compartilhados, dentro da noção de globalização, mas também dos sentidos locais e, no caso desse estudo, nos sentidos de comunidades periféricas dos grandes centros.

Em relação à prática pedagógica, o ensino está, sobremaneira, relacionado a fatores que precedem o exercício efetivo e concreto desse/a professor/a no momento da aula, visando a um saber situado (SOUTO MAIOR, 2018). Dentre esses fatores, destacamos: o planejamento de ensino que já articule atividades práticas visando a motivação para a aprendizagem da língua estrangeira; a implementação de metodologias sensíveis aos contextos locais; a mediação dialógica docente (LUZ, 2017; SOUTO MAIOR; SANTOS; SANTOS, 2020); a consideração da interface entre o global e o local a fim de se instigar a reflexão crítica do/a estudante; a participação coletiva a partir de situações problemas; a ênfase nas problematizações de sentidos sociais.

Com o propósito de apresentarmos uma discussão sobre esses fatores acima mencionados, partindo de algumas premissas, observamos e analisamos propostas de atividades de ensino de língua inglesa num povoado de um município de Alagoas⁴, que promoveram o envolvimento do/a aluno/a

⁴ Os dados analisados foram construídos em pesquisa realizada por uma das autoras deste estudo em tese doutoral (SILVA, 2014).





em seu processo de aprendizagem, através da problematização dos sentidos dos discursos (BAKHTIN, 2003) e da construção de uma re/ação cultural.

Nesta pesquisa, para o movimento de criticidade do/a discente, trabalhamos com a noção de Discursos Envolventes (SOUTO MAIOR, 2009, 2012; SOUTO MAIOR; SANTO; SANTOS, 2020), que são discursos fossilizados nas interações discursivas, tem um “ar de verdade” pela repetição e memória discursiva que proporcionam. Esses discursos são provenientes de campos semânticos diversos e de estruturas já conhecidas e compartilhadas pela tradição, como do adágio popular, das citações midiáticas, de jargões, de citações religiosas, sempre com sentido de verdade, conforme explicaremos mais adiante. Esses discursos muitas vezes se encontram na concretude das re/ações culturais provocadas nas práticas pedagógicas, como veremos adiante.

Considerando as discussões feitas até o momento, refletiremos, neste estudo, acerca de uma proposta de ensino-aprendizagem discursiva de Língua Inglesa, a partir da análise da mediação dialógica para atividades na disciplina e a produção textual resultante dessas atividades, efetivadas numa perspectiva de re/ação cultural, em uma turma de 9º ano, composta de 35 alunos em uma cidade no interior de Alagoas. Como pressupostos metodológicos, este trabalho assume a abordagem qualitativa de pesquisa, baseado em uma pesquisa-ação, atravessada por problematizações suscitadas no contexto educacional. Para isso, iremos inicialmente descrever o espaço em que essa pesquisa-ação (BARBIER, 2007) foi desenvolvida, explicitando o contexto de ensino da língua inglesa que punha em relevo gêneros do cotidiano dos/as alunos/as envolvidos/as, reavivando neles/as a autoria como re/ação cultural na língua que vivenciavam.

2 A BUSCA DE SENTIDOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem de LI como uma disciplina, em alguns casos, altamente excludente, vemos a necessidade de repensar qual a finalidade dessa disciplina na vida dos/as alunos/as (ou seu objetivo, como havíamos ressaltado anteriormente), discutindo constantemente diversos caminhos pedagógicos e suas implicações no contexto atual.

Para observar essa proposta, discutimos o ensino de língua inglesa na contemporaneidade através da noção de pós-modernidade, definindo o que seria discurso envolvente (SOUTO MAIOR, 2009; LIMA; SOUTO MAIOR, 2012; MOREIRA JR.; SOUTO MAIOR, 2020), nas práticas de linguagem estudadas em sala de aula, além de retratar como esses discursos revelados no ensino de





língua inglesa auxiliam na busca da compreensão da linguagem em sua complexidade, ao considerar a ironia, o duplo sentido, os sentidos situados culturalmente, etc.

Discurso envolvente (SOUTO MAIOR, 2009; LIMA; SOUTO MAIOR, 2012, MOREIRA JR.; SOUTO MAIOR, 2020) é um termo concernente à impressão de verdade que alguns segmentos linguístico-discursivos *a priori* nos dão independentemente de uma busca genealógica de sua origem ou ainda independentemente de uma possível necessidade de atualização desse sentido no seio do acontecimento. Ainda podemos dizer que o discurso envolvente é um sentido dado social e historicamente aos interlocutores, como uma memória social que pode reforçar relações de poder e pode funcionar como estratégia de manutenção de poder (MOREIRA JÚNIOR; SOUTO MAIOR, 2020, p. 120).

Pensando nesse aspecto, acreditamos que a questão da aprendizagem perpassa pelo desejo de aprender e esse desejo, por sua vez, é provocado por uma motivação interna do/a estudante que também é reforçada por motivações externas, vinculadas, por exemplo, às ações e a práticas pedagógicas que propiciem a interação, que suscitem a contextualização do que está estudando e reflexão sobre a importância desse conhecimento para a vida. Nesse sentido, vemos a língua como prática de interação.

Dessa forma, a interação estabelecida entre discentes e docentes podem ser construídas também através das escolhas pedagógicas, da linguagem empregada (mais formal ou menos formal etc.), da seleção dos conteúdos a serem trabalhados e dos materiais utilizados e da forma como são construídas as orientações e consígnias para sistematização, motivação e socialização das práticas pedagógicas. Desse modo, o/a professor/a, ao construir suas orientações pedagógicas, assume uma posição de sujeito responsável pela construção do seu objeto de ensino (o conteúdo, os padrões interacionais, expectativas interlocutivas, gêneros educacionais, ou seja, todo conjunto de elementos que compreendem o saber que deve ser “ensinado”) e nos revela características identitárias construídas ao longo de sua experiência pedagógica, uma vez que essas orientações ou consígnias, segundo Luz (2017), têm como funções, estabilizar determinadas rotinas pedagógicas, apresentar informações e conteúdos, revelar práticas sociais, promover a interação entre docente e discentes, proporcionando uma construção colaborativa dos conhecimentos.

Assim, o ensino do inglês, nas escolas públicas, na atual conjuntura, precisa ser dinâmico e significativo e não somente um ensino rudimentar e sem expressão relacionada às práticas já vividas pelos jovens na atualidade, posto que, em muitos casos, como nesse que relatamos, a maior atração seja somente o quadro e giz.





Em todo processo, uma das autoras deste artigo esteve como professora e pesquisadora, trabalhando em sala de aula a língua(gem) em uso no contexto social ao qual os sujeitos estavam inseridos, levando em conta a leitura dos discursos envolventes – segmentos linguístico-discursivos de sentidos relativamente fossilizados (SOUTO MAIOR, 2009; LIMA; SOUTO MAIOR, 2012) – e estimulando o encontro de autorias entre produções textuais na língua em que se situavam como sujeitos e da língua em que se constituíam como outros sujeitos numa relação dialógica (BAKHTIN, 2003) para a constituição dos sentidos em sua realização social.

Com a finalidade de refletirmos sobre produções orais e/ou escritas em LI, buscamos inicialmente traçar o objetivo de ensino que respaldava essas práticas, com intuito de tornar a aula mais representativa nas vidas daqueles/as estudantes e de promover uma “construção conjunta do apreender significados por meio também de operações de desnaturalizações” (SOUTO MAIOR, 2018, p. 143), visando uma prática mais significativa em sala de aula e não apenas uma disciplina a mais que esses deviam “estudar” para “tirar notas” no fim do bimestre.

Desse modo, todas as atividades propostas foram produzidas de acordo com as necessidades e interesse dos/as alunos/as, com um intuito de estabelecer uma mediação docente de perspectiva dialógica (LUZ, 2017). Essa mediação configura-se em uma ação reflexiva sobre o processo de ensino aprendizagem escolhido pela professora, bem como em um exercício de repensar e de buscas para atingir sentido no ensino de línguas para os/as alunos/as.

Em resumo, toda proposta de ensino de LI nesse contexto foi impulsionada pela busca da posição do sujeito em relação ao sentido, através da observação dos discursos envolventes que, como dissemos, são segmentos fossilizados na língua que se repetem em contextos diferentes e que trazem à nossa memória determinado sentido posto, mesmo que reconfigurado no novo contexto, como adágios, frases de ordem etc. Segundo Lima; Souto Maior (2012, p. 395), esses discursos descrevem os “acontecimentos linguístico-discursivos que permeiam os sujeitos nas situações sociais e que transformam os sentidos pelos contratos por eles estabelecidos nas mais diversas situações de comunicação.”

A professora-pesquisadora, nesse sentido, planejou seu processo de ensino de LI, focalizando um posicionamento que revelava esses discursos e as consequências deles na vida de cada um/a dos/as falantes, como re/ações culturais. Adiante, problematizaremos essas consequências e implicações na perspectiva dos estudos sobre a pós-modernidade.



3 A PÓS-MODERNIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Vários olhares se entrelaçam quando nos referimos à globalização, certamente relações locais e globais, tempo e espaço, aspectos culturais, políticos, educacionais, hegemônicos e diversas questões sociais no âmbito maior no que concerne a nossa atualidade. A globalização pode ser definida como um “complexo de processos e forças de mudança” (HALL, 1997, p. 71), conectando diferentes comunidades, diminuindo as fronteiras e deixando o mundo mais interconectado. Para Giddens (1991), a globalização pode ser definida como uma intensificação das relações sociais, moldadas na correlação dos eventos locais e globais, num processo dialético.

A perspectiva dialética de Giddens (2002) ou o processo complexo de Hall (1997) nos direciona o olhar para a não-permanência de sentido e é nesse ponto que o ensino-aprendizagem de LI também se revela como espaço de troca, de reconstrução e de deslocamentos de compreensão. O/a professor/a, nesse sentido, é o/a mediador/a de arranjos que deve, num processo de construção autoral, revelar possíveis caminhos, como por exemplo, questionar determinadas afirmações tidas como incontestáveis (padrão de beleza, superioridade de determinado gênero etc.), numa perspectiva de saber situado. Hall (1997) afirma que a globalização tem o poder de contestar e descentralizar as identidades que já se encontravam centralizadas dentro do seu próprio contexto cultural. Segundo o autor, “ela [a globalização] tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades [...] mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas” (HALL, 1997, p. 94). As desordens das situações que fogem ao nosso controle tomam o espaço que visavam à busca do ser humano pelo melhor lugar. As instabilidades das coisas constituem a realidade do nosso tempo moderno, em que nada se fixa, mas se transforma e se completa. Os novos tempos globalizantes traz à vida um “caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo” (BAUMAN, 1999, p. 67).

Veremos que, através do processo da globalização, há a possibilidade de interagirmos com outras culturas e como essas culturas podem influenciar o nosso meio, ao mesmo tempo em que pode nos levar a refletir criticamente (PENNYCOOK, 2003) sobre essas influências. Entendemos essa reflexão como re/ação cultural que existe como etapa para construção de atividades no espaço da sala de aula. Por outro lado, essas relações podem vir revestidas por discursos “marcados por um profundo otimismo e um indisfarçável sentimento de superioridade, como se a expansão de uma





língua fosse realmente sinônimo de civilização.” (ORTIZ, 2006, p. 20). Esse discurso envolvente entre civilização e conhecimento de uma língua reproduz certos sentimentos de subserviência e/ou inferioridade, provocando, a nosso ver, o desencontro entre línguas (a materna e a alvo) e dificultando o aprendizado de uma língua estrangeira. O desencontro entre línguas provoca um descontínuo na aprendizagem, dificultando a “passagem” para a língua do outro e retorno para sua língua. Um ir e vir que promoveria, de certa forma, uma proficiência comunicacional/cultural “natural”, sem sentimentos de confrontos.

Rego (2003) afirma que a escola é considerada o ponto de partida para o desenvolvimento humano e construção da condição cidadã. Acrescentamos também a essa reflexão, a relevante ação da família que, participando desse desenvolvimento, articula com a primeira as funções sociais, políticas e educacionais no mundo contemporâneo, contribuindo e influenciando na formação do cidadão.

Partindo dessa assertiva, entendemos a necessidade de tratar o ensino da LI fora dos padrões meramente normativos (de regras gramaticais, de estruturas conversacionais, de listas lexicais etc.) que visa ao “preenchimento do/s discente” com conteúdos. Não anulamos aqui a importância dos aspectos linguísticos/estruturais, no entanto, quando voltamos o nosso ensino somente a esses aspectos, perdemos a chance de tratar a LI como via de acesso à reflexão crítica dos aspectos sociais, como a própria cidadania, por exemplo. O que nos leva para a necessidade de criarmos condições para “colocar a práxis da sala de aula em diálogo crítico com a realidade, com os desejos e necessidades de aprendizagem dos alunos, em vez de enraizar essas realidades na racionalidade, longe das lutas pela emancipação individual e coletiva [...]” (BOHN, 2013, p. 85).

Destacamos também a perspectiva discursiva nessa prática pedagógica, por defender um trabalho que gire em torno da noção de crítico, no sentido do aluno estar engajado com questões de desigualdade e injustiça (PENNYCOOK, 2003, p.27). Assim, segundo o autor, “uma visão mais ampla das implicações dessa linha de pensamento poderia nos fazer concluir que crítico nesse sentido significa tornar as desigualdades e as transformações sociais como centrais para o trabalho” (PENNYCOOK, 2003, p. 27).

Como mencionamos, uma das grandes preocupações sobre o efeito da pós-modernidade, oriundos da globalização, é a homogeneização cultural. De acordo com Giddens (1991), esta pode ser caracterizada “por uma evaporação da *grand narrative* – o “enredo” dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível”, e acrescenta que “a perspectiva pós-moderna vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de





conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado.” (GIDDENS, 1991, p. 12). E é nesse sentido que as “certezas pedagógicas e fórmulas mágicas” perdem sua validade homogeneizante e reclamam outras práticas. Souto Maior (2013, p. 253) destaca que a ação de ensinar língua “é possibilitar a leitura do mundo contemporâneo visando à possibilidade autoral. A questão para o professor é estruturar seus objetivos visando a um trabalho que estimule o aluno a se ver como agente no mundo que representa uma determinada singularidade coletiva”.

A rigidez que compete à tradição dá lugar à fluidez que advém da produção humana, das mudanças entre as relações humanas, os avanços tecnológicos que acarretam o derretimento da solidez na modernidade (BAUMAN, 2001). Mesmo com toda essa fluidez e constantes mudanças da sociedade, ainda observamos uma pressão existente como consequência na vida do estudante de língua inglesa quando esse, no fim do nível médio, avaliando seu trajeto na escola, observa que “aprendeu apenas” a conjugar o verbo “*To be*” e que, se muito souber, consegue dizer um “*Good night*”, mesmo não tendo certeza em que momento isso pode ser dito, porque lá no fundo de sua memória algo alerta para determinada norma cultural de uso. Essa triste realidade é o desenho também triste do fracasso do ensino-aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas. Os velhos discursos (discursos envolventes) de “não sei nem português, imaginem inglês...?”, “não consigo aprender outra língua” ressurgem como fantasmas que ditam a normalidade desse fracasso e acalentam os anseios e sonhos perdidos.

Todo/a professor/a de inglês certamente já deve ter ouvido algumas dessas perguntas: “Por que falar inglês, se nunca vou viajar?”, “Por que falar inglês se nem sei falar direito o português?”. São a partir delas que se inicia o discurso e o processo de auto-exclusão pelo/a aluno/a. Esse, por sua vez, não consegue relacionar a aprendizagem da língua vista na escola como forma efetiva de entender o mundo e o que acontece a sua volta. Toda essa situação também o impossibilita de participar como cidadão/ã (LEFFA, 2019).

Outro questionamento relevante: por que ao ensinar língua não ensinamos apenas linguagem verbal? Porque a linguagem é um conjunto de elementos que vão desde o modo de olhar de quem disse determinada coisa até o termo escolhido para se referir àquilo, passando pelos gestos, entonação, termos modais, etc. Os sentidos das palavras, segundo Bakhtin (1996), são influenciados pelos contextos que, por sua vez, não são entendidos como “simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros”, pelo contrário, “encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 1996, p. 107). São tantos elementos que, por fim, parece descobrirmos o que nos falta no ensino de língua estrangeira: assumirmos o sentido e a compreensão





como acontecimentos linguísticos complexos, mas não impossíveis de serem apreendidos na sua totalidade.

Neste estudo, é exatamente essa consideração de língua como prática que define o que nominamos de prática significativa com linguagem em sala de aula. Essa concepção pode auxiliar na escolha metodológica do professor de língua, pois a forma como ele concebe a linguagem é “um dos fatores que define tal escolha. Essa escolha deve estar relacionada aos objetivos de ensino da língua, que deve considerar dois grandes focos: o modo *como* se ensina e *para quê* se ensina a língua” (LIMA; SOUTO MAIOR, 2012).

O ensino da LI apresenta muitas vezes um “outro” impossível de ser vivenciado, o que cristaliza a sensação de afastamento. Por outro lado, as práticas do mundo pós-moderno revelam práticas de interconectividade na relação com o outro, pois estamos em contato com diversos lugares e vários discursos que, muitas vezes, só conhecemos no relato.

4 AS RELAÇÕES GLOBAIS E LOCAIS NA PÓS-MODERNIDADE PROVOCANDO RE/AÇÕES CULTURAIS: OS DISCURSOS ENVOLVENTES NO ENSINO DE LI

Como estava sendo discutido na seção anterior, um grande exemplo da transposição de valores é o consumismo, aspecto impactante da pós-modernidade, no qual as “condições econômicas e sociais precárias treinam homens e mulheres a perceber o mundo como um contêiner cheio de objetos descartáveis” (BAUMAN, 2001, p. 186), que avança no sentido a atingir todas as comunidades, porém algumas mais tardias, como as comunidades periféricas, já mencionadas por Hall (1997).

A ideia de localidade é compreendida por Giddens (1991) diante do advento da modernidade que, segundo o sociólogo, há um crescente avanço em relação ao espaço e tempo fomentando relações entre outros “ausentes”. Nesse sentido, “em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais fantasmagórico: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles” (GIDDENS, p. 27). São as influências de uma modernidade dinâmica que promove uma relação mais íntima com vários fatores externos ao local.

Desse modo, gerenciar estas diferenças entre o global e local e suas relações no mundo contemporâneo, ao qual nos deparamos atualmente, não parece ser um papel tão fácil, visto que envolve o trabalho com a linguagem (SILVA, 2014). Este trabalho é de reconhecimento de sentidos, mas também de novas produções de sentidos. Para tal, nossos movimentos em sala de aula são de





reconhecimento dos discursos envolventes que, como dissemos anteriormente, nos estimula uma impressão de sentido dado, ou de verdade já estabelecida e certa. Eles podem se concretizar a partir de segmentos linguístico-discursivos, como o que chamamos de “frases feitas”. O discurso envolvente traz um sentido já construído pelas relações sociais que, por sua vez, se disseminam em campos semânticos religiosos, científicos, culturais etc. Seria uma memória de sentido, como, por exemplo, nos seguintes dizeres: “Deus ajuda a quem cedo madruga” ou ainda “quem anda com porcos, farelo come” etc. Estes dizeres muitas vezes respondem a interesses econômico-sociais para a reificação das relações de trabalho e das relações de poder das instituições.

É desse lugar e a partir dessas discussões que refletiremos na seção a seguir sobre o trabalho pedagógico feito com a propaganda publicitária “Coca-Cola Be Ok”, veiculada no ano de 2013, cujo enfoque era desvincular a imagem da bebida ao problema da obesidade, verificando como o apelo no mundo publicitário utiliza vários recursos para chamar atenção e, ao mesmo tempo, persuadir o consumidor.

Dentro dessa perspectiva, analisaremos momentos de sala de aula nos quais duas atividades de produção foram orientadas a partir das reflexões sobre o discurso dessa propaganda. O trabalho docente tinha como objetivo estimular as discussões sobre as concepções culturais envolvidas na propaganda, através de destaques nos discursos envolventes, estabelecendo espaços discursivos para a inscrição de re/ações culturais no processo de aprendizagem da LI. As re/ações culturais seriam proporcionadas pela mediação docente no trabalho com os sentidos sobre a cultura do outro, no processo de problematização do sentido único. O diálogo, o debate, o contraditório são fundamentais para o trabalho com a cultura do outro.

5 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Essa pesquisa se inscreve na perspectiva das pesquisas qualitativas, com base nas ações da pesquisa-ação (BARBIER, 2007), com o intuito de pensar sobre as problematizações que surgem no contexto do ensino de língua estrangeira, uma vez que a pesquisa-ação, segundo o autor supracitado, interessa-se por questões da coletividade, procurando ações mais interativas, como discussões e reflexões em grupo na busca de articulações que visem agir no contexto deste grupo. Nesse tipo de estudo, o pesquisador deve construir condições favorecendo uma análise de conjuntura de um “problema em questão e uma tomada de consciência das condições que o criam. Ele é um animador



de grupo que organiza os temas de discussão e propõe novas pistas a explorar em termos de ação” (BARBIER, 2007, p. 54).

Nesse viés, apresentaremos propostas de atividades no ensino da LI, em uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal de um povoado turístico no interior de Alagoas. Há poucos quilômetros de Maceió, essa cidade, marcada pela prática da pesca, revela os traços culturais da região bem evidenciados, vistos nos modos de vida e costumes. E, motivado por esses traços, é que a pesquisa enveredou no caminho da busca do sentido, tentando construir com os/as alunos/as um contato com a LI mais concreto, uma vez que todos/as eles/as já a utilizavam em seu contexto de vida. Estamos nos referindo a alunos/as que pescam, fazem artesanato, trabalham em restaurantes e guardam carros dos turistas e visitantes, principalmente na alta temporada.

A escolha da análise de um anúncio publicitário e da produção de um cardápio como base para essas atividades se deu em virtude da necessidade de promover a utilização de recursos discursivos para a persuasão e boa apresentação de propostas no mundo publicitário. Tendo isso em mente, a professora selecionou uma propaganda da Coca-Cola, veiculada em janeiro do ano de 2013, cujo enfoque era desvincular a imagem da bebida ao problema da obesidade. Sendo assim, apresentaremos abaixo todo o processo elaborado a partir da apresentação do vídeo, mas nos deteremos na análise da discussão sobre práticas culturais nas quais já se estimulava a inscrição de um debate situado, a partir de uma mediação dialógica docente (LUZ, 2017), a fim de estabelecer espaços de re/ação cultural.

Sobre o vídeo - O material de base para as discussões foi um vídeo que apresentava diversas atividades praticadas por pessoas, garantindo o humor e fazendo com que o problema abordado fosse transmitido de forma mais descontraída. Tendo isto como objetivo, uma das atividades na aula de LI foi construída com o objetivo de utilizar o verbo modal *can* aliado à proposta do vídeo da Coca-Cola, além de considerar os valores instituídos pelos discursos veiculados, num trabalho de compreensão e reflexão sobre valores sociais, sentidos compartilhados, aspectos culturais, geracionais etc.

Sobre as aulas - Configurando-se em três momentos, a aula foi iniciada com uma dinâmica em que foram coladas, no quadro, diversas gravuras que remetiam a algumas habilidades, como: cozinhar, dançar, jogar futebol, pescar e navegar na internet. Cada aluno/a dirigia-se ao quadro e falava em inglês a sua habilidade, por exemplo: *I can dance forró*. Conhecida como “warm-up”, a referida atividade teve como objetivo envolver os/as alunos/as e saber as suas preferências em relação ao time que torciam, ao peixe pescado na comunidade por alguns/mas estudantes, ao prato





regional que alguns/mas disseram ter habilidade de preparar, entre outros aspectos. Com essa atividade, o grupo tinha a oportunidade de se reconhecer em atividades comuns e de se particularizar pelo que era mais individual. O conhecimento de mundo e o saber compartilhado eram, naquele momento, estimulados, mas também problematizados pela professora.

No segundo momento, a professora reproduziu o vídeo da campanha publicitária Coca-Cola “BE OK= 140 HAPPY CALORIES”, pedindo aos/às alunos/as que descrevessem as atividades físicas que a propaganda estava sugerindo ao/à consumidor/a, refletindo, em seguida, sobre algumas questões que foram direcionadas de acordo com a discussão. Entendiam, assim, que a amarelinha, a pesca com os pais, as brincadeiras na praia eram atividades próprias daquele lugar que viviam.

Enfim, no terceiro momento, visando à promoção da interação entre os/as alunos/as, a professora propôs que esses/as criassem um produto e, em inglês, e tentassem vendê-lo, por meio da gravação de um vídeo, usando os recursos disponíveis. Desse modo, os/as alunos/as fizeram a propaganda do seu próprio produto, usando todos os recursos discursivos, conforme orientação da docente, para persuadir o consumidor. A atividade foi feita em grupo e três propagandas foram produzidas em inglês: 1. O palito da sorte; 2. A guarina mágica e 3. Samsung Galaxy. O primeiro anúncio está vinculado a um palito que traz sorte a quem o mantém sempre com ele; o segundo vídeo propõe a guarina como solução para aqueles que têm dificuldade em falar inglês; e, por fim, a propaganda de um celular com vários recursos modernos para o consumidor.

Além disso, os/as alunos/as foram orientados/as a relacionar a discussão às práticas e aos hábitos locais. Neste momento da aula, a participação dos/as discentes foi mais intensa. Entendemos que trazer à tona aquilo que nos é conhecido e familiar pode tornar o ensino e aprendizagem um processo mais significativo. Desse trabalho, esses/as estudantes fizeram uma produção escrita: um cardápio local. Adiante apresentaremos a análise de atividades de debates para as duas produções: uma propaganda e a produção de um cardápio da região.

6 DO DEBATE SITUADO À PRODUÇÃO TEXTUAL EM ETAPAS DO TRABALHO COM A PROPAGANDA *BE OK*

Considerando que a escola se configura também como um lugar de reflexão sobre as diversas formas de conhecimento, proporcionar momentos de discussão é uma forma de desenvolver o pensamento reflexivo no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a escuta e a valorização das respostas e hipóteses levantadas pelos/as alunos/as e suscitadas pelas discussões e produção





textual devem ser ressaltadas no ensino de línguas. Analisaremos, a seguir, alguns recortes das discussões e produções dos/as alunos/as nessas pesquisa.

Atividade de debates para a produção de uma propaganda - Como ponto de partida para as discussões sobre sentidos e cultura, a professora escolheu reproduzir o vídeo da propaganda Coca-Cola *Be OK*, com o intuito de refletir sobre os valores instituídos pelos discursos veiculados no anúncio publicitário.

Figura 1: Primeira imagem retirada da propaganda Be Ok = 140 Happy Calories



Fonte: Youtube⁵

Essa imagem introduz a noção de caloria como algo positivo, representada pelo acréscimo de “happy calories” após o numeral, uma forma de desvincular a sua imagem ao problema da obesidade, apresentando uma relação entre o aspecto positivo de se praticar exercícios físicos, atrelados ao discurso da felicidade e à reformulação de um discurso envolvente (refrigerante engorda, refrigerante não é saudável). Abaixo apresentamos momentos de sala de aula em que a docente estimulava o debate dos/as alunos/as:

Fragmento 1: Calorias

P: pelo que vocês viram, qual é a sugestão da Coca-cola?
MARIA: tomar coca-cola
DIOGO: ganhar calorias
PAULO: vender mais
P: mas por que você acha que ela quer vender mais?
TEREZA: pra ganhar dinheiro.
MARIA: pra o mundo ser mais feliz
P: pra que o mundo seja mais o quê? Mais feliz?
Então, se é mais feliz é tomando o quê?
JOSÉ: coca-cola
P: vocês concordam com isso?
MARIA: não. Que a pessoa não pode viver tomando só coca-cola.

P: (xxx) o que vocês acharam dessa expressão 123 calorias dentro de uma latinha de refrigerante?
TEREZA: não existe isso não, professora. Caloria feliz? Como a caloria é feliz, se pra gente é ruim?
P: se é ruim (xxx). Então qual é a intenção da propaganda com a história da caloria feliz?
Ay: pra vender mais
P: vocês acreditam que as atividades mostradas ajudam a perder caloria?
As: ajuda
MARIA: AJUDA, professora
P: quais são as atividades?
MARIA: correr
JOSÉ: dançar
[...]

Fonte: Dados do autor 2

⁵ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yfh0BeNMxGY> . Acesso em: 25 maio 2021.





O acontecimento da subversão de um determinado discurso envolvente na referida propaganda – o de que caloria é algo negativo e está relacionado à obesidade – está encoberto por um discurso que se empenha a nos assujeitar às condições que a sociedade globalizante nos oferece. Com isso, a propaganda tenta nos convencer da confiabilidade de um produto consumido e respeitado mundialmente. Esse olhar deslocado, provocado pela campanha publicitária, convence-nos de um modo de vida desprendido de uma visão estática do mundo, o que é notado pelos/as alunos/as quando guiados/as pelas questões propostas pela atividade. A pergunta da aluna Tereza “[...] *Caloria feliz? Como a caloria é feliz se pra gente é ruim?*” apresenta o lado crítico de questionamento, de avaliação dos discursos (envolventes). Essa aluna não toma como verdadeiro tudo aquilo que é oferecido e isso é um aspecto do trabalho com o saber situado (SOUTO MAIOR, 2018). A docente estimula a reflexão e discussão desses enunciados, considerando que o aspecto semiótico e papel contínuo da comunicação social “como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem” (BAKHTIN, 1996, p. 36).

O discurso da Coca-Cola nasce e ganha força na era da globalização, como os discursos midiáticos de um modo geral. Esse discurso geralmente “tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades [...] mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas” (HALL, 1997, p. 94). Outro fator a ser observado é o consumismo de importação de valores, das prioridades, das formas de vida ocidental (HALL, 1997). Somos frutos de uma sociedade moderna que dá ênfase nas prioridades instantâneas e pela busca incessante pela felicidade. (BAUMAN, 2001).

Nesse sentido, a focalização do ensino da língua não se centra em uma atividade estrutural ou no uso do texto como pretexto; a focalização está no questionamento do que está sendo efetivamente dito, no saber situado (SOUTO MAIOR, 2018). Encontra-se, assim, uma funcionalidade mais “real” do acontecimento de língua (divulgação de um produto), assumindo assim a concepção de que para que haja uma compreensão e uma explicação da comunicação verbal é necessária uma vinculação com situações concretas do discurso (BAKHTIN, 1996). Desse modo, podemos dizer que esses momentos de debates proporcionados por uma mediação docente de perspectiva dialógica (LUZ, 2017) propiciam um envolvimento desses/as alunos/as com a atividade e revelam suas re/ações culturais sobre os discursos.

O anúncio em tela, a nosso ver, possui marcas, como elos discursivos numa cadeia verbal (BAKHTIN, 1996), de um momento globalizante ao qual nos deparamos hoje. Somos orientados e seduzidos pela “felicidade” que as superpotências nos disponibiliza, como discurso envolvente.



Porém, ao serem questionados sobre qual é a intenção apresentada pelo anúncio, respostas como “*tomar Coca-Cola*”, “*ganhar calorias*” e “*vender mais*” nos mostram que os/as alunos/as conseguiram ir além do sentido esvaziado de “felicidade”. Ao refletirem sobre o consumo do produto, eles/as externaram também aspectos relacionados ao lucro, quando atentaram para o aspecto do tão desejado lucro (vender mais significa ganhar mais dinheiro), ainda que essas ações estejam também ligadas ao aspecto da saúde (calorias da bebida). Esses discursos estão em relação dialógica constante, no sentido bakhtiniano (BAKHTIN, 1996, 2003), e o trabalho pedagógico pode orientar reflexões sobre eles e sobre como alguns desses discursos se configuram como discursos envolventes.

Vemos, dessa maneira, a autoafirmação do indivíduo refletido “no direito de os indivíduos permanecerem diferentes e de escolherem à vontade seus próprios modelos de felicidade e de modo de vida.” (BAUMAN, 2001, p. 38). Sendo assim, ainda segundo Bauman (2001), o “mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais delicado comensal poderia esperar provar de todos. [...] A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha.” (BAUMAN, 2001, p. 75). Sobre esse último trecho, a discussão relatada no fragmento 1, no momento em que Tereza questiona: “*Caloria feliz?*”, revela-nos a voz pronunciada no estranhamento de sentidos, respaldada em determinado discurso envolvente.

Por fim, a propaganda termina reforçando a noção de felicidade levando o consumidor a perceber que este sentimento tão almejado na era pós-moderna pode ser encontrado no prazer de ingerir a bebida. Sobre esse aspecto, a discussão também nos mostrou como foi possível estimular um olhar crítico dos/as alunos/as acerca da associação entre a Coca-Cola e a felicidade. Ao serem questionados/as pela professora se eles/as concordavam com essa associação, a resposta da aluna Maria: “*Não. Que a pessoa não pode só viver tomando Coca-Cola*” nos revela uma re/ação cultural à persuasão construída nos discursos, num movimento de reflexão/refração sobre índices e valores constituídos historicamente por um grupo social (BAKHTIN, 1996). Portanto, as reflexões alcançadas pelos/as alunos/as atingiram o objetivo proposto pela atividade.

Atividade de debates para a produção escrita de um cardápio - Como a atividade que se seguia era de produção de um cardápio, nesse momento a professora-pesquisadora direciona seu trabalho pedagógico com a LI num movimento de re/ação cultural, tentando depreender o significado local da prática globalizante envolvida no sentido, ou nos sentidos, veiculados na imagem da propaganda abaixo:



religiosas proporcionam interpretações morais e práticas de vida pessoal e social, bem como do mundo natural, o que representa um ambiente de segurança para o crente.” Sendo assim, a religião torna-se um meio organizador dos membros que vivem naquele local e que passam a imagem de confiança e segurança. Tais aspectos são marcas constantes nos discursos dos/as alunos/as durante diversos momentos ao longo do trabalho. Como discurso envolvente, encontramos a noção de que evangélico não bebe bebida alcoólica e isso institui uma identidade para o/a aluno/a em relação a sua leitura de mundo. Ao mesmo tempo configuramos esse ato como re/ação cultural.

Para falar sobre a valorização do produto, percebemos que a influência do global em relação ao local, ou a re/ação cultural no trabalho com o saber situado, pode se dar de forma tímida, mais atuante. Isso fica registrado na fala de alguns/algumas alunos/as, principalmente no discurso de José, quando esse ugere que “[...] a pessoa compra uma e compra quatro reais de pão, mete pra cima, oxe é bom demais”. Porém, percebemos que a maioria disse preferir um produto local (a água de coco) à Coca-Cola.

Embora a propaganda faça o apelo para associarmos a bebida ao aspecto saudável, a resposta da maioria dos/as estudantes mostra a preferência à água de coco, um produto comum da região. A fala José foi bastante representativa nesse sentido, quando afirma: “porque a água de coco é um (SORO) saudável e barato pra gente e a coca cola é uma droga e a gente não pode tomar muito ele senão buf (no sentido que pode causar morte)”.

Através de sua fala, levantamos dois aspectos de uma posição crítica nessa relação global/local que provoca re/ação cultural de um saber situado, a saber: 1. destaque para o traço da saúde: a consciência de que a água de coco seria mais saudável e a associação do produto anunciado a uma droga; 2. destaque para o traço financeiro: a água de coco é mais acessível financeiramente, de acordo com o contexto de vida desses/as alunos/as.

A proposta de produção que seguiu (a criação de cardápio ao *breakfast, lunch, snack* e *dinner*) reviveu esses fenômenos, com discussões e produções que evidenciaram a escolha de produtos relacionados à pesca, típicos da cultura e economia local, mesmo diante da grande variedade de produtos oferecidos pelo mundo globalizado, considerando que, ao construirmos o nosso discurso, estamos em perspectiva de alteridade em relação à comunidade discursiva e às representações do nosso interlocutor (BAKHTIN, 2003). Toda essa prática só foi possível graças ao trabalho coletivo implementado nessa turma de LI que, além de estar envolvida com o conhecimento que construía na língua alvo, também estava envolvida com a descoberta e desvelamento desses discursos que não eram trazidos para serem aceitos, mas sim para serem compreendidos, como discursos envolventes,



glocalmente (global e localmente) (BAUMAN, 2001). Essas discussões que preparam para a produção de textos, em diversas modalidades, instigam-nos a pensar sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas numa prática reflexiva, apresentando a cultura do outro em relação à cultura do eu, não como forma excludente, mas valorizando-a. Essa proposta assume, dessa feita, a perspectiva significativa de ensino que parte do caráter dialógico do discurso constituído das respostas ativas desses/as alunos/as, estudantes de um povoado do interior de Alagoas, que vivem a prática da pesca e o turismo como perspectiva e que se apresentam no mundo a partir de posições sociais assumidas de acordo com os campos sociais a que pertencem (BAKHTIN, 2003).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos uma proposta de atividade de ensino de LI que considerou o trabalho com a linguagem em sua incompletude, reafirmando as ações dos sujeitos que estão em contato com “outra” língua e que se fizeram produtores de re/ações culturais, entendidas, aqui, como reelaborações de sentido dos Discursos Envolventes e posicionamento na perspectiva da alteridade.

Ressaltamos que o ensino de línguas de um modo geral ainda não considera o contexto cultural do/a aluno/a, em algumas situações, quando não o/a integra no processo de conhecimento da língua como integrante de sua própria vivência linguística, atuando com o saber como um saber situado. Muitas vezes o contato do/a discente se dá como visitante de um espaço, alheio à realidade vivida em sala de aula, agindo como mero observador de um processo. Para nós, esse sentimento, que, às vezes, até antecede o próprio contato inicial com a LI, poderá romper com qualquer possibilidade de verdadeiro encontro cultural para uma reação e ação cultural.

A observação e problematização de discursos e dos discursos envolventes em textos “reais” que configuram a prática social de um falante de uma determinada língua poderá promover a inserção nas relações sociais, no estilo de vida, nos sentidos construídos da cultura alvo e da própria cultura. Essa penetração pode ser entendida de forma negativa quando a compreendemos como busca de uma homogeneização cultural (HALL, 1997; BAUMAN, 1999, 2001; ORTIZ, 2006) e é nesse sentido que o/a docente de Língua estrangeira se estabelece como mediador. Esse processo pode ser observado “quando as hierarquias e as linhas de força, que certamente existem, são desiguais”, mesmo assim não podemos afirmar que estas “implicam necessariamente a eliminação das diversidades.” (ORTIZ, 2006, p. 18).

Desse modo, entendemos, por fim, que o trabalho com uma propaganda que produziria um efeito centralizador, mediante seus discursos envolventes globais, reintegram, a depender do trabalho





pedagógico assumido, outros sentidos no confronto com discursos envolventes locais, promovendo re/ações culturais que fazem surgir outros sentidos e saberes situados. O trabalho pedagógico numa perspectiva de mediação dialógica docente pode promover esse encontro, fecundado sempre nas possibilidades de novos significados.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. *In*: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed, 1997.
- LEFFA, V. J. Dialogando com o professor Vilson Leffa. [Entrevista concedida a] AZEVEDO, A. C. O. *et al.* **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 7-20, jan./jun., 2019.
- LIMA, A. C.; SOUTO MAIOR, R. C. Responsividade e Discursos Envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. **Eutomia**, v. 2, n. 9, p.94-413, 2012.
- LUZ, L.S.F. **As práticas linguístico-discursivas em consígnias e as identidades do docente na constituição de saberes: estudo interpretativo em turmas de letras EAD do IFAL**. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.
- LUZ, L. S. F.; SOUTO MAIOR, R. C. Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância. **Calidoscópio**, Porto Alegre, v. 17, n. 2 p. 395-413, maio/ago., 2019.
- MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.





MOREIRA JÚNIOR, R. S.; SOUTO MAIOR, R.C. As relações dialógicas e os discursos envolventes sobre a condição histórico-social de uma mulher amante. **Bakhtiniana** - Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 122-148, out./dez., 2020.

ORTIZ, R. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada Pós-Occidental. *In*: CORACINI, M. J. R. J.; BERTOLDO, E. S. (org.). **O desejo da teoria e a contigência da prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 21-60.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. *In*: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, P. P. **O humor como alternativa para uma produção situada de sentido em LI**: uma proposta de estudo em uma escola pública na vila de pescadores no litoral de Alagoas. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de *ethos* e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. 2009. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SOUTO MAIOR, R. C. Conversando com a Professora Rita Souto Maior. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. São Paulo: Pontes, v. 1, 2013. p. 251-264.

SOUTO MAIOR, R. de C. Os saberes docentes e a constituição de *ethos* no PIBID/Letras: a construção de uma ética discursiva. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. **Contribuições da Linguística Aplicada para a educação básica**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 133-186.

SOUTO MAIOR, R. C.; SANTOS, W.P.; SANTOS, A. C. Produção escrita e mediação dialógica para reelaboração textual: análise de um contexto na educação básica. **Signum**: Estudos da Linguagem, v. 23, n. 3, p. 79-97, dez. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Artigo recebido em: 17/08/2021

Artigo aprovado em: 09/11/2021

Artigo publicado em: 08/12/2021

COMO CITAR

SOUTO MAIOR, R. de C.; SILVA, P. P.; LUZ, L. S. de F. A mediação dialógica e o ensino-aprendizagem de língua inglesa como re/ação cultural: debates para a produção textual. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02131, 2021.

