

Aspectos dialógicos na construção do “outro” durante uma atividade em pares em uma aula de língua estrangeira-inglês

Dialogic aspects in the construction of the “other” during an activity in pairs in a foreign language-English class

Victor Hugo Oliveira Magalhães

Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professor de língua inglesa no Sesc Idiomas. Goiânia – GO – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1841-0900>
victorvhom@hotmail.com

Carla Janaína Figueredo

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora efetiva da Área de Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9097-6290>
cfigueredo2@hotmail.com

Resumo: O presente estudo busca investigar quais aspectos dialógicos do Círculo de Bakhtin surgem nas interações entre alunos durante uma atividade em pares de cunho intercultural e crítico em uma aula de língua inglesa. A partir da atividade examinada no estudo, pôde ser observado que esses alunos se engajaram em um processo dialógico intercultural e crítico, onde não só a prática da língua estrangeira estava em questão, mas também visões de mundo. A conclusão que pode ser traçada é de que essa dinâmica pode ser útil em sala de aula, pois incentiva os alunos a desempenharem um papel autoral na língua estrangeira.

Palavras-chaves: Linguística aplicada. Língua estrangeira. Círculo de Bakhtin. Ensino crítico.

Abstract: The present study aims at investigating which dialogical aspects of the Bakhtin Circle emerge in the interactions between students during an intercultural and critical pairwork activity in an English language class. From the activity examined, we could observe that these students engaged themselves in an intercultural and critical dialogical process, where not only the practice of the foreign language surfaced, but also world views. The conclusion that can be drawn is that this dynamic can be useful in the classroom, for it pushes students to perform their authorial role in the foreign language.

Keywords: Applied Linguistics. Foreign language. The Bakhtin Circle. Critical teaching.



Introdução

Na empresa de entender este mundo transfronteiriço, além de não linear e errante, em que vivemos, teorias que valorizam a relação entre indivíduos em seus contextos particulares parecem melhor contemplar a condição da existência humana. Nesse ponto, os estudiosos do Círculo de Bakhtin propõem uma teoria que vislumbra investigar com grande profundidade o ser em uma dinâmica inescapável de relação interindividual, dependente do outro e da linguagem para criar significado, comunicar-se, e daí, de fato, existir.

No presente trabalho, a teoria do Círculo de Bakhtin será utilizada no campo da educação, mais especificamente na área de língua estrangeira. Sua aplicação é válida justamente porque “não há educação fora da relação entre o eu e o outro” (GERALDI, 2013, p. 15), ou seja, não há como se pensar no ato de educar sem considerarmos o diálogo como seu objeto constituinte principal. A partir dessas reflexões, espera-se responder à pergunta central deste estudo, a saber: quais aspectos dialógicos surgem nas interações entre alunos durante uma atividade em pares de cunho intercultural e crítico em uma aula de língua estrangeira-inglês? Na tentativa de responder tal pergunta, partimos para uma discussão teórica sobre alguns conceitos da teoria do Círculo de Bakhtin, para depois explicar a metodologia do estudo, em seguida fazer a análise dos dados sob a ótica da teoria discutida, e, finalmente, traçar algumas considerações finais sobre o estudo como um todo.

O dialogismo do Círculo de Bakhtin

O conceito de dialogismo parece ser o conceito que segura todos os outros do Círculo de Bakhtin em uma rede uníssona de significado. Para entendê-lo em sua plenitude, se faz inicialmente necessário compreender como o Círculo concebia língua. Bakhtin e os outros teóricos refutavam a concepção estruturalista saussuriana de e voltavam-se para o plano dos atos discursivos como unidade de real valor na linguagem. Essa visão, portanto, implica enxergar língua sempre atrelada à ação humana, e daí passível de tensões dialéticas, estabilidades e instabilidades de significado (SOBRAL, 2009). É dizer também que a língua nunca é neutra, já que é povoada (ou superpovoada) com as intenções tanto do falante como de outros (BAKHTIN, 1981).

Ao entender a ideia de língua respaldada pelo Círculo, se torna mais claro alguns dos outros aspectos atrelados ao dialogismo, como o “eu” e o “outro”, os sujeitos em interação. Nessa relação, o “eu” não somente se expressa para o “outro”, mas em relação ao “outro” (MOLON, 2012), ou seja, constrói um diálogo que é sempre uma estrada de duas vias aberta a novas negociações e construções (GERALDI, 2013, p. 15). Esse diálogo é também fruto de interações passadas com “outros” distintos, nos levando à “compreensão de que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez concretizado, abre-se à resposta de enunciados futuros” (MOLON, 2012, p. 152). Dessa forma, tudo o que o “eu” diz não parte apenas de si mesmo, mas recupera vozes dos “outros” que o constituem, pois depende do que já foi dito para criar novos dizeres.

A esse conjunto de vozes que nos constituem e que formam nossa subjetividade (ou, talvez, intersubjetividade (SOBRAL, 2009)), encaixa-se o conceito de ideologia. O termo se refere às representações do mundo compartilhadas por diferentes grupos sociais (FARACO,

2013). Possui caráter descritivo, porém, é subordinada a um tom volitivo-emocional do próprio “eu”. Dessa forma, quando nos expressamos sobre a materialidade do mundo através de signos compartilhados pelo grupo social a qual pertencemos, o fazemos sempre de modo a não somente refletir essa materialidade, mas refratá-la, ou seja, expressá-la sob o filtro de nossas opiniões e avaliações. Logo, cada sujeito tem formas únicas de expressar suas ideologias, e, por conseguinte, são sujeitos também únicos, irrepetíveis.

O Círculo vê o sujeito e suas identidades de forma descentralizada e não essencial (VITANOVA, 2005, p. 151). De fato, para Bakhtin, somos interminados e intermináveis, e, além disso, únicos, “eventos” no mundo (PIRES; SOBRAL, 2013). Na busca da saída da condição de incompletos, “a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias” (GERALDI, 2013, p. 18). Apenas com o diálogo com o “outro” é que conseguimos nos realizar como sujeitos, isto é, conseguimos existir. Essa imprescindibilidade da interação se liga diretamente ao conceito de alteridade do Círculo. Geraldi (2013, p. 12, 13) afirma que “a alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o “outro” que dá ao “eu” uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é”. Para que o “eu” exista, é preciso o “outro” e vice-versa.

Ao se considerar esses movimentos, os conceitos de excedente de visão e de exotopia do Círculo precisam ser trazidos à discussão. A partir das diferenças que todos os indivíduos possuem, instaura-se o que chamamos de excedente de visão, que consiste em enxergar no “outro” aquele que ele não vê em si e vice-versa. Esse modo de enxergar é naturalmente parcial e momentâneo, mas configura o primeiro passo para que ocupemos um lugar exotópico em relação ao “outro” (GERALDI, 2010). A exotopia prevê o deslocamento do “eu” para o “outro”, a fim de que assumamos suas posições momentaneamente e possamos entender suas intenções. Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015, p. 122), elaboram essa definição ao dizer que ela

está além da simples ação de se colocar no lugar do ‘outro’ para buscar compreender sua esfera volitiva e suas axiologias acerca do mundo que o cerca; essa mesma ação também envolve a busca pelo sentir o que o ‘outro’ sente e, ao mesmo tempo, agir em relação a ele, mostrando, assim, que há uma responsabilidade em relação à sua existência.

As autoras também reconhecem que a trajetória exotópica é de duas vias, e partem de Bakhtin ao dizer que o caminho de volta do “outro” para o “eu” é essencial, pois é nele que refletimos sobre quem somos e quem somos em relação ao “outro”, dando início a um processo de reflexão sobre questões éticas, por exemplo.

Quando importamos tal reflexão para o campo da educação, percebemos que é nessa direção dialógica que estudos recentes de Linguística Aplicada vislumbram o âmbito da escola e das relações nela realizadas. Educar se torna um ato responsável e “pressupõe, portanto, a consciência de que nossas opções epistemológicas são sempre de natureza ideológica e política e tem implicações éticas na vida de outrem” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 198). Revogamos qualquer tipo de neutralidade presente nos enunciados e nas relações dialógicas sob a ótica bakhtiniana, e passamos a entender a sala de aula como espaço capaz de refletir e refratar o mundo, por meio de enunciados carregados de ideologias, que se encontram em uma arena de constantes movimentos de centralização e descentralização do discurso.

Ao se considerar essas relações entre os discursos em sala de aula, se torna imperativo mencionar também os conceitos de força centrípeta e centrífuga do Círculo de Bakhtin. Essas duas forças representam, respectivamente, o estável e o instável, o monológico e o dialógico (SEVERO, 2013). Do lado do estável e do monológico, as forças centrípetas se direcionam ao fechamento e centralização de discursos, monologizando-os, ou seja, tornando-os uniformes, imutáveis e autoritários. Já do lado do instável e dialógico, as forças centrífugas produzem brechas e descentralizações, dialogizam discursos, pluralizam significados, rompem com a fixidez. O conflito infindo entre essas duas forças é constituinte de nossos enunciados e deve ser observado com atenção nos nossos diálogos em diferentes contextos.

Entre os discursos que podem ser caracterizados como centrífugos, a teoria bakhtiniana destaca o discurso carnavalesco. De forma mais geral, “o carnaval na concepção do autor é o *locus* privilegiado da inversão, onde os marginalizados apropriam-se do centro simbólico, numa espécie de explosão de alteridade, onde se privilegia o marginal, o periférico, o excludente” (SOERENSEN, 2011, 320). Esse movimento aponta para um dismantelamento de hierarquias, e concede aos enunciadores voz e força a seus atos de autoria. Ao se apoderarem de seus papéis de autores de seus próprios enunciados, esses indivíduos se realizam como sujeitos agentivos no contexto que vivem, em detrimento de meros propagadores de discursos de caráter centrípeta.

Levando tudo isso em consideração, o ensino de língua estrangeira submetido a uma postura bakhtiniana configura-se dentro dos preceitos de uma linguística aplicada crítica (LAC). Molon e Vianna (2012, p. 155), a partir de Fabrício (2006, p. 48), expõem tais preceitos fundadores da LAC, a saber, a linguagem como prática social, parcial e plural. Enquanto prática social, a linguagem é tanto constituinte quanto constitutiva, pois é através dela que construímos nossas relações como sociedade. No que tange à parcialidade da língua, a LAC assume que não existe neutralidade nas práticas discursivas de indivíduos atravessados por relações de poder, intenções ideológicas e políticas. Ao mesmo tempo e talvez devido a esse grande esquema de poderes, cria-se plurais sistemas semióticos que produzem os mais diversos sentidos. Desvestindo a língua de sua suposta neutralidade e assumindo para nós mesmos a responsabilidade inerente a ela, o ensino de uma língua estrangeira, seja qual for, constitui prática delicada e desafiadora a todo momento.

O estudo

O estudo aqui presente foi realizado em uma aula de inglês básico de um curso livre de idiomas em Goiânia, Goiás. Se voluntariaram para a pesquisa, ao todo, dois pares de alunos, mediante apresentação da proposta da pesquisa e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes são aqui referidos por seus pseudônimos Joana, Maria, Ayesha, Marcos.

A tarefa aqui em questão foi realizada em uma das aulas finais do semestre letivo, e tinha como produto final a confecção colaborativa de um texto traçando o perfil de uma personagem anônima a partir de uma imagem (DAILY BRUIN, 2018). Essa imagem era uma foto de uma mulher de pele negra, que vestia um hijabe (véu típico de culturas islâmicas), e que posava com uma expressão séria em frente a um fundo escuro. Os alunos tiveram que lançar mão de seus conhecimentos interculturais para realizar a tarefa, fazendo suposições e utilizando seus conhecimentos prévios criar o perfil da personagem.

Os alunos participantes da pesquisa gravaram suas interações¹ durante a composição do texto por, aproximadamente, vinte minutos. Partimos agora para a análise dos excertos (aqui representados como E1, E2 etc) de seus diálogos sob a ótica dos conceitos da teoria bakhtiniana previamente abordados.

Análise dos dados

A partir do caráter da atividade proposta e dos dados coletados, podemos estabelecer a presença de três sujeitos envolvidos. Dois deles, os alunos do par, nos são mais óbvios. No entanto, mesmo sem expressão verbal, a mulher da figura é responsiva a enunciados através de sua mera existência no contexto dialético da tarefa. Partindo da premissa bakhtiniana de que “não há álibi para a existência” (BAKHTIN, 1986, p. 22), podemos concluir que o sujeito não necessariamente precisa se manifestar oralmente ou por escrito para estabelecer relações dialógicas no mundo que vive, pois sua simples existência já é em si um enunciado que, por conseguinte, cria outros também.

Na análise dos dados coletados para este trabalho, trata-se, grosso modo, de um verdadeiro diálogo a três, entre o “eu” e o “outro” (os alunos), junto com o “outro ‘outro’” (mulher da imagem). O terceiro elemento, o “outro ‘outro’”, se trata de um sujeito mais distante culturalmente dos dois alunos, e daí exigirá deles certo nível de entendimento intercultural, o qual Bakhtin enxergava como concomitantemente “entrar em uma outra cultura e permanecer fora dela” (MARCHENKOVA, 2005, p. 178). As fronteiras e os movimentos entre elas serão examinados e ilustrados a partir das falas dos alunos durante a criação do perfil da mulher da figura.

Ao serem apresentados ao sujeito da imagem, a primeira constatação aparentemente feita pelos alunos observados foi a de que a mulher era de outra região, parte de outra comunidade e por consequência participante de práticas culturais e sociais distintas das deles:

Excerto 1

Maria: She is mulçumana, mas daonde ela é?

Maria: Vamos colocar que ela é do Paquistão?

Marcos: Quer dar um nome afrodescendente pra ela ou não?

Observando suas indagações, vemos que os alunos se preocuparam inicialmente com fatores tais como religião, país de origem e etnia. As hipóteses criadas por eles provavelmente derivam dos aspectos visuais aparentes na imagem: o uso do véu islâmico e a pele negra. No entanto, ao criar tais hipóteses, os alunos não têm absoluta certeza sobre esses fatos e agem em seus excedentes de visão, ou seja, completam a identidade do sujeito perante eles com o conhecimento prévio de mundo que possuem. Este aspecto é também ilustrado nas seguintes falas:

Excerto 2

Joana: Como é aquelas danças africanas mesmo? Zumba?

Excerto 3

Ayesha: Qual o nome daquele corredor?

Marcos: Usain Bolt

Acima observamos que os sujeitos dos pares tentam, juntos, recordar o que sabem sobre culturas de origens africanas. Durante a conversa, citam personalidades e artefatos culturais como o programa de fitness com ritmos latinos, Zumba (E2) e o atleta jamaicano Usain Bolt (E3). É no mínimo curioso notar que, apesar de parecerem idealizar a personagem como africana, trazem para a sua descrição elementos de outros países e culturas fora da África. Esses discursos são resultados de forças centrípetas que centralizam identidades e apagam diferenças e individualidades. A África é vista como única, simples, e não plural. Outras posições influenciadas por forças centrípetas podem ser observadas nas falas abaixo:

Excerto 4

Joana: Her email is. . .

Maria: Ela tem email? (*risos*)

Excerto 5

Marcos: Africa não é um país né. . .

Ayesha: Mas o sul da África é um país, né?

Excerto 6

Ayesha: Profissão ela é professora? Ela tem cara de professora. . . Qual matéria?

Marcos: Ou voluntária de alguma coisa (. . .) ela pode ajudar as pessoas com algum problema.

Aos enunciados monológicos descritos acima são comumente dados nomes de estereótipos, preconceitos, senso comum etc.. No excerto 4, por exemplo, Maria desacredita que a mulher da imagem possa ter um e-mail. No excerto 5, Marcos e Ayesha revelam seus conhecimentos sobre a geografia do continente africano, que se mostram limitados. No sexto excerto, Marcos e Ayesha indagam sobre o trabalho em geral feito em comunidades africanas, revelando um imaginário também limitado, pois o exercício de voluntária se liga a ideia de pobreza que demonstra estar sempre presente quando o assunto é continente africano. Todos estes discursos, apesar da problemática que carregam, são também dialógicos, pois “também constituem um gesto responsivo no oceano da heteroglossia” (FARACO, 2009, p. 70). É dizer que, mesmo que as forças centrípetas sejam monológicas, elas inevitavelmente corroboram com a pluralidade de significados, ao suscitar contradiscursos e enunciados de resistência, como veremos a seguir.

Por meio das reflexões culturais feitas durante a tarefa, os alunos participantes conseguiram dar o próximo passo em seus projetos enunciativos para além do senso comum e se dedicaram a criar, ou autorar, sobre o sujeito da figura e a narrativa por trás dele. Entende-se que autorar “é orientar-se na atmosfera heteroglóssica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras” (FARACO, 2009, p. 87). Através de seus atos de autoria, romperam com paradigmas e criaram suas próprias realidades, mais dialógicas e éticas.

Uma das maneiras as quais tal rompimento foi cumprido se fez por vias de aproximação cultural com a cultura do “eu”:

Excerto 7

Joana: This is Taís Araújo.

Maria: Vamos falar que ela vive no Brasil.

Joana: She lives in Goiânia.

Maria: Põe que ela gosta de açaí!!!

Maria: Her favorite music is MPB? Ela se acostumou com o ritmo daqui. (*risos*)

Observa-se acima o abandono dos signos estereotipados antes contemplados pelos alunos pela adoção de elementos mais próximos da cultura deles próprios, a dizer, a brasileira. Esse ato aproxima as duas culturas e, por consequência, os dois sujeitos, situando-os em dependência fronteiriça.

Em algumas das falas amostradas, um certo tom carnavalesco pode ser inferido pelos enunciados proferidos pelos alunos. Ao aproximarem a cultura enigmática do sujeito da foto com a dos próprios alunos, elementos tão propriamente locais são escolhidos de modo a dar ao texto um caráter engraçado e debochado. Faraco (2009, p. 82) aponta que “rir dos discursos deixa clara sua unilateralidade e seus limites, descentrando-os”, e, daí, foge do padrão centrípeto de enunciação e passa para um centrífugo, de liberdade, diferença e criatividade. O fato de a mulher da figura poder se chamar Taís Araújo (famosa atriz brasileira), viver em Goiânia (cidade onde os participantes vivem) e gostar de açaí (prato típico da região norte do país) e de música popular brasileira apontam para um olhar prospectivo das possibilidades de um sujeito, deixando-o livre para ser o que quiser e puder.

Partindo de Vitanova (2005, p. 167), podemos dizer que “em seus atos de autoria, esses sujeitos também resistiram discursos monológicos e opressivos de outros, desafiando-os na sua própria língua ou usando estratégias de resistência, subvertendo relações de poder de maneiras carnavalescas”. Adicionalmente, os próprios sujeitos-alunos puderam refletir sobre sua própria cultura:

Excerto 8

Joana: A gente pode falar também que ela veio embora para cá por causa da pobreza do país. She doesn't like poor. . . (*risos*)

Maria: E vem pra um país pobre também aqui! (*risos*)

Mesmo que de forma sutil, ao dialogar sobre aspectos culturais do “outro”, é inevitável que reflexões como essa surjam, visto que “Bakhtin enxergava estar fora não como uma limitação, mas um incentivo para a expansão da perspectiva de alguém” (MARCHENKOVA, 2005, p. 178). Novamente, a reciprocidade entre o “eu” e o “outro” se faz presente. Dada tal interdependência, não adotar uma postura exotópica de se colocar no lugar do outro e voltar a si mesmo para reflexão constituiria uma violência não só ao “outro”, mas ao próprio “eu”. Talvez, por isso, o tom volitivo-emocional evidenciado mais próximo do final da tarefa esteja mais preocupado com a integridade e com o valor do “outro”:

Excerto 13

Ayesha: Não sei. . . ela é bem fantástica! Tem sangue bem azul! She's beautiful!
Eu acho ela bonita!

O fato de que Ayesha finaliza a atividade com considerações positivas sobre a personagem em questão pode sinalizar que um processo de empatia se realizou durante a atividade. Ao invés de distanciar esse sujeito e mantê-lo na posição de diferente e alienado, Ayesha, assim como os outros participantes durante a atividade, aproximaram esse sujeito de si mesmos e a partir disso teceram uma narrativa imprevisível e carnavalesca. Nesse diálogo de construção do "outro", "o tom emocional-volitivo de alguém (um complexo de sentimentos, desejos e avaliações morais de alguém) é o aspecto-chave da autoria do 'eu' porque torna as respostas de alguém às realidades sociais únicas e inerentemente morais" (VITANOVA, 2005, p. 158). Certamente, acreditamos que essa preocupação deve perpassar nossos atos enunciativos em todos os âmbitos de nossas existências, mas em especial na escola, que é um ambiente onde significados são dialogados e a formação de novas ideologias se faz mais propensa.

Considerações finais

Dada as considerações elaboradas a partir da reflexão dos enunciados dos participantes do presente estudo, resta-nos traçar as últimas. Porém, importantes linhas a respeito da valia da teoria do Círculo de Bakhtin para a sala de aula, em específico a de língua estrangeira-inglês. Como se sabe, o papel de muitos programas de língua estrangeira "têm frequentemente se alinhado com a construção de representações culturais homogeneizadoras e tem realizado um papel social distinto na modulagem de subjetividades de alunos culturalmente diferentes" (KOSTOGRIZ, 2005, p. 190). A nosso ver, isso é altamente prejudicial aos alunos, pois os desproveem de suas criatividade dialógicas e de um entendimento mais profundo e ético do que é diferente.

Considerando esse contexto, a teoria do Círculo de Bakhtin nos ajuda a trazer à tona a voz do aprendiz, juntamente com as vozes que o constituem, para desse modo dissolver homogeneidades. Nossa missão como professores de língua estrangeira é a de, primeiramente, enxergar alunos como sujeitos responsivos, e em seguida, incentivá-los a agirem dialogicamente sobre os materiais ou tópicos aos quais são expostos.

Em complemento a essa ideia, sob uma ótica bakhtiniana, a educação deve ser, como descreve Kramer (2013), responsável. Isso implica "atuar contra todo tipo de preconceito, discriminação, estereótipo, negação, exclusão ou eliminação de alguém (criança, jovem ou adulto), pelas ideias que expõe, por sua deficiência, etnia, religião, nacionalidade, opção política, idade, gênero ou orientação sexual" (p. 34). Essa educação também reconhece que "os discursos estabelecem entre si relações dialógicas, e tais relações não são neutras, mas produzem embates, conflitos, polêmicas, aceitação, tensões, resistências" (SEVERO, 2013, p. 157). Ao permitir esses embates, fabrica um espaço de heteroglossia, ou de pluralidade de enunciados, que permite aos alunos tornar a língua estrangeira uma língua propriamente deles. Se tornam, em outras palavras, autores em uma língua estrangeira também.

Alinhando-se à LAC, o ensino de língua estrangeira tem o potencial de contribuir com o empoderamento de aprendizes de culturas não-hegemônicas. Como seres enunciativos, o que fazemos é sempre uma resposta a algo e essa resposta é sempre carregada de teor político, pois, novamente, a premissa da qual partimos é de que a língua nunca é neutra. Tornar a sala de aula um espaço heteroglôssico é fundamental e inevitável, pois

os movimentos que buscam estabilizar espaços estão fadados a serem enfrentados por uma profusão de enunciados que justamente desestabilizam, questionam e transgridem.

Partindo das premissas bakhtinianas aqui tratadas, a sala de aula pode se tornar um espaço de liberdade de expressão, livre e receptivo de enunciados diversos, contrapostos a outros, discutidos em um diálogo não menos ético que rico. Dessa maneira, é muito útil que professores se familiarizem com a teoria do Círculo de Bakhtin, para que possam trazer para suas práticas tarefas que promovem diálogos interculturais e críticos. O diálogo é outra vez a aposta para o desenvolvimento humano no mundo cada vez maior e mais complexo que vivemos.

Nota

- 1 As interações nesse trabalho foram transcritas de maneira a evitar repetições e hesitações dos participantes, sem prejudicar a integridade dos enunciados.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. *The Dialogical Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin and London: University of Texas Press, 1981.
- DAILY BRUIN. Muslim students to unveil truth behind stigmas at the Hijab Monologues. Disponível em: <www.dailybruin.com/2016/05/24/muslim-students-to-unveil-truth-behind-stigmas-at-the-hijab-monologues/>. Acesso em: 20 maio 2018.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45-65.
- FARACO, C. A. A ideologia no/do círculo de Bakhtin. In: PAULA, L. De.; STAFUZZA, G. (Org.) *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 167-182.
- FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 45-97.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.
- GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. De.; STAFUZZA, G. (Org.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 179-292.
- KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. A. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. p. 29-46.
- KOSTOGRIZ, A. Dialogical imagination of (inter)cultural spaces: rethinking the semiotic ecology of second language and literacy learning. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.;
- MARCHENKOVA, L. Language, culture, and self: the Bakhtin-Vygotsky encounter. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Ed.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 171-188.
- MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, 2012.

- OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2. p. 184-205, 2014.
- PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 205-219, 2013.
- SEVERO, C. G. Bakhtin e Foucault: apostando em um diálogo. In: PAULA, L. De.; STAFUZZA, G. (Org.) *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 143-166.
- SILVESTRE, V. P. V.; FIGUEREDO, C. J.; PESSOA, R. R. Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 115-134, 2015.
- SOBRAL, A. Enunciado concreto e discurso. In: SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 89-104.
- SOERENSEN, C. A. Carnavaização e o riso segundo Mikhail Bakhtin. *Travessias*, v. 5, n. 1, 2011.
- VITANOVA, G. Authoring the self in a non-native language: a dialogic approach to agency and subjectivity. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Ed.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 149-170.

recebido em 29 mai. 2018 / aprovado em 1º out. 2018

Para referenciar este texto:

MAGALHÃES, V. H. O.; FIGUEREDO, C. J. Aspectos dialógicos na construção do “outro” durante uma atividade em pares em uma aula de língua estrangeira-inglês. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 123-132. jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n31.8730>>.