

Contribuições do dialogismo do Círculo de Bakhtin e da Linguística Aplicada para o ensino de língua: uma proposta colaborativa em ação

Contributions of dialogism of the Bakhtin Circle and of Applied Linguistics for language teaching: a collaborative proposal in action

André Felipe P. de Souza¹
Selma M. Abdalla Dias Barbosa²

Resumo: Ao considerar o escopo bibliográfico, este artigo propõe discutir teoricamente as possíveis intercessões entre as teorias do Círculo de Bakhtin e da Linguística Aplicada à luz dos estudos da pesquisa colaborativa. Para tanto, este texto recupera as considerações da linguagem, sua natureza social e o papel do sujeito, conforme cada linha teórica. Com este estudo, pretendemos estabelecer alguns encaminhamentos sobre as contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin e dos recentes estudos da LA para o ensino de línguas.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin; Linguística Aplicada; pesquisa colaborativa.

Abstract: In considering the bibliographic scope, this article proposes to discuss theoretically the possible intercessions between the theories of the Bakhtin Circle and those of Applied Linguistics in the light of collaborative research studies. Therefore, this text retrieves the considerations of language, its social nature and the role of the subject, according to each theoretical line. With this study, we intend to establish some guidelines on the contributions of the Dialogic Theory of Language proposed by the Bakhtin Circle and recent LA studies for language teaching.

Keywords: Bakhtin Circle; Applied Linguistics; collaborative research.

¹ Universidade Federal do Norte do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura; Secretária de Educação do Pará, Mãe do Rio, Pará, Brasil. Endereço eletrônico: andre920530@gmail.com.

² Universidade Federal do Norte do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Araguaína, Tocantins, Brasil. Endereço eletrônico: selmaabdalla@uft.edu.br.

Início de uma conversa

Fazer imersões na área transdisciplinar da Linguística Aplicada, doravante LA, tem viabilizado reflexões sobre o papel social que exercemos, sobretudo, quanto às questões de ensino de língua. Parte desse aporte teórico atravessa os debates de Kleiman (1998; 2002), Moita Lopes (2006; 2008), Fabrício (2006), Bohn (2005), Pennycook (2018). De fato, essas discussões auxiliam na construção de pesquisas qualitativas com foco no ensino de língua, a contribuir com o trabalho teórico-metodológico do professor de língua portuguesa da educação básica, para que o aluno se torne um sujeito proficiente e seja capaz de interagir verbalmente nas mais variadas situações discursivas.

Diante da necessidade imediata de formação continuada de professores, a universidade precisa estreitar os vínculos com a educação básica, no sentido de fortalecer as bases formativas das gestões educacionais locais. Muitos pesquisadores têm dedicado atenção a essa famigerada situação, embora seja necessário avançar. Dito isso, o presente trabalho visa estabelecer alguns encaminhamentos sobre as contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, e dos recentes estudos da LA voltados ao ensino de leitura e análise linguística. Tal possibilidade de inter-relação estimulou a escrita deste texto.

Em linhas gerais, Rohling (2014, p. 48-49), ao discorrer sobre o alcance da pesquisa qualitativa em investigações que se utilizam teoricamente da Teoria Dialógica da Linguagem, ressalta que a abordagem qualitativa insere o professor-pesquisador em um “lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa”. Dessa feita, o tratamento dado ao objeto de pesquisa eleito para análise é visto pela autora numa dimensão do ato responsável, defendida por Bakhtin (2010 [1986]), ao aprofundar a reflexão sobre a responsabilidade do ato de existir-evento, longe de ficar presa a apenas um sujeito, mas ligada a outros tantos, de modo a estabelecer relações responsivas.

A própria ação da pesquisa de caráter qualitativo já sinaliza uma percepção de mundo variada, de modo a reconhecer a diversidade dos sujeitos emergentes de situações histórico-sociais diversas, as quais não são delineadas antes da ocorrência da interação discursiva em si. Nessa direção, Volóchinov (2017 [1929]) endossa a interação discursiva como a realidade fundamental da língua. Em conexão temática com o estudo aqui pretendido, o autor defende o fato de que as investigações ligadas às práticas sociais só são possíveis, a partir de produções discursivas nas mais distintas modalidades de linguagem, sobretudo, em práticas orais e escritas.

Nessa linha de pensamento, cruzar as vozes refletivas nas discussões do Círculo de Bakhtin e dos pressupostos teóricos da LA, com o fito de oferecer contribuições para o ensino de língua, nos faz reconhecer a língua viva (Volóchinov, 2017 [1929]) como objeto social de um sujeito engendrado social e historicamente situado. Por essa razão, a pesquisa qualitativa de caráter colaborativo tem muito a contribuir para a formação continuada dos professores e para o processo de ensino e de aprendizagem, além de servir de base metodológica para os encaminhamentos apontados ao longo deste trabalho.

Para fins didáticos, além desta introdução e das considerações finais, o trabalho está organizado em mais três seções, assim distribuídas: 1) A teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin; 2) Algumas considerações pertinentes sobre a Linguística Aplicada 3) Possíveis elos entre os estudos do Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada: aspectos da pesquisa colaborativa para o ensino de língua.

A teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin

Entendemos a língua como elemento constitutivo de um processo de evolução ininterrupto, que se realiza por meio da interação social dos interlocutores, ou seja, ela possui um caráter sócio-histórico-ideológico. De acordo com Volóchinov (2017 [1929], p. 124), também integrante do Círculo de Bakhtin, “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas nem no psiquismo individual dos falantes”. A partir dessa premissa, acreditamos que os pressupostos do Círculo podem contribuir para um ensino de língua na educação básica, de modo a explorar além da dimensão linguística do texto, mas também a enunciativa e a discursiva.

Para Faraco (2009), grande explicador brasileiro das obras do Círculo de Bakhtin, nas décadas de 1925/1926, o Círculo passa a conceber a linguagem a partir de sua natureza sócio-histórica, isto é, passa a ser compreendida como um fenômeno social dialógico. Progressivamente, a grande metáfora do diálogo ganhou espaço nas reflexões dos integrantes do Círculo. O diálogo é, para Volóchinov (2017 [1929]), uma das formas mais importantes de interação verbal, mas é necessário concebê-lo em sua acepção mais ampla, ou seja, “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 123).

Bakhtin e o Círculo não notam o diálogo como troca de turnos entre dois sujeitos, “mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (Faraco, 2009, p. 61). De fato, o diálogo face a face é

entendido como um dos cenários em que há o embricamento de forças sociais e ideológicas. Ao confirmar esse pensamento, Sobral (2009, p. 34) postula que “o diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva”.

Em linhas gerais, o diálogo é compreendido como contínuo lugar de luta entre forças socioideológicas entre vozes sociais, sendo possível o confronto das ideias desses sujeitos – discordâncias, refutamento, concordâncias, indagações, etc. Faraco (2009) clarifica esse raciocínio, ao expor que nesse espaço,

[...] atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica sobre o plurilinguismo real) e as forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos, tais como: a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.) (Faraco, 2009, p. 69-70).

Para facilitar a compreensão, Sobral (2009) nos apresenta três planos distintos sobre o conceito de dialogismo: a) é condição essencial do ser e agir dos outros, porque o sujeito existe em relação com outros e age a partir dos atos de outrem; b) é visto como condição possível para a produção de sentidos constituída com base nos dizeres anteriores e posteriores; c) é a base do diálogo na forma de composição de enunciados. Em vista disso, o dialogismo é característica da linguagem e da condição de sentido discursivo, em que o enunciador atravessa o discurso do outro e compartilha com ele uma interação dinâmica e tensa para compor o discurso (Bakhtin, 2011 [1979]).

Portanto, “não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto, da interação dialógica, e assim como não há um discurso sem outros discursos, não há eu sem outro, nem outro sem eu” (Sobral, 2009, p. 39). Dessa forma, esse pesquisador afirma que o locutor planeja sua fala muito antes de proferi-la, pois há preocupação com o seu interlocutor, pois ambos atuam responsivamente no processo dialógico de interação. Uma vez compreendido o enunciado (escrito ou oral), o interlocutor adota uma atitude responsiva, que está em elaboração constante durante o processo de compreensão, conforme esclarece Bakhtin (2011 [1979]),

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2011 [1979], p. 271).

A postura do interlocutor, desse modo, não se limita à condição de ouvinte, ele participa de forma ativa do diálogo, visto que a palavra é dirigida a ele, pois ele também define a enunciação. Nessa direção, Bakhtin (2011 [1979]) afirma que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte falante (Bakhtin, 2011 [1979], p. 271).

De toda forma, “ a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim com uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 132) e notabilizar uma responsividade ativa por parte dos integrantes da interação. Sob essa perspectiva, Menegassi (2009) conceitua responsividade, ao destacar que ela

Não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam. Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade (...) (Menegassi, 2009, p. 152).

De posse dessa contextualização, recordemos que Bakhtin (2018 [1963]) evidencia as relações dialógicas como relações de sentidos entre os enunciados, estando elas inscritas em vozes discursivas, em uma interação sócio-histórica. Dessa maneira, podemos dizer que o princípio dialógico carrega em sua finalidade uma camada de *não acabamento*, o que caracteriza o princípio de *inconclusibilidade*, da preservação, da heterogeneidade e da diferença (Bakhtin, 2018 [1963]). Conforme esse enfoque, a linguagem, sob o viés dialógico, é declarada como discurso, isso implica o reconhecimento de sua dialogicidade interna. Em situações de ensino, o professor precisa avançar as reflexões sobre a língua, pois além da forma composicional do gênero, há dimensões discursivas que constituem a materialidade do dizer dos sujeitos.

Algumas considerações pertinentes sobre a Linguística Aplicada

Nos anos de 1950, a LA surgiu e era vista como parte da Linguística, cuja função central era ligada às aplicações do desenvolvimento de línguas, sendo que o núcleo base das línguas estrangeiras trazia orientações fortemente estruturalistas e gerativistas em seus conceitos. Já no fim dos anos de 1980 e início dos anos 1990, a LA salta de sua condição secundária, de modesta

aplicabilidade da Linguística, e assume papel de uma área apartada, agora compreendida como campo de investigação autônomo, graças às discussões sólidas e pertinentes arroladas por Celani (1992), Moita Lopes (1996) e Signorini (1998), pesquisadores de vanguarda dos estudos da Linguística Aplicada, no Brasil.

Ao longo das últimas décadas, a Linguística Aplicada, doravante LA, tem se firmado como uma teoria científica autônoma. Para Celani (1992), a resistência em aceitar a LA como área de conhecimento independente ainda persiste. Face a esse contexto, a Linguística Aplicada ainda é vista pelas lentes de uma parte menor da Linguística como uma subárea científica. Indo de encontro a esse olhar, Bohn (2005) concebe essa área como uma disciplina independente, autônoma dos princípios da linguística teórica. Para esse estudioso, ela não é reduzida à aplicação prática das teorias discutidas pela Linguística, ou seja, a LA é uma ciência de base social e passa a alcançar protagonismo, ao facear polêmicas referentes aos mais diversos contextos interacionais, entre eles ressaltamos os de caráter social, econômico, geopolítico, cultural, ou seja, problemas concretos que emergem das situações de ensino e de aprendizagem de língua e, com isso, busca refletir como os princípios linguísticos podem colaborar com a intervenção sobre o contexto escolar e sua arena dialógica.

Apesar do entendimento recente de que a LA é uma área que dialoga com outros campos do saber, a interligação da LA com o ensino e a aprendizagem de línguas, mediante discussão teórica de Celani (1992), é atravessada por três conceitos epistemológicos bem distintos: 1) a LA vista como ensino e aprendizagem de línguas; 2) a LA interpretada como consumo, não como produção de teorias, isto é, seria mediadora entre os aportes teóricos e as implicações na prática; e 3) a LA concebida na função de espaço interdisciplinar. Ou seja, a autora compreende que a LA tem sua matriz ligada ao ensino e à aprendizagem de língua, mas as situações de interação discursiva podem ser mediadas também por outras áreas do conhecimento, para além da linguística dita teórica. A esse respeito, autora complementa que:

Não há dúvidas quanto o multi/pluri/interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial, se dão conta de que precisam buscar explicações para fenômenos que investiguem em outros domínios do saber que os da linguagem *scripto-sensu*. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (Celani, 1992, p. 113).

A pesquisadora reconhece o caráter multi/pluri/interdisciplinar da LA, por isso sugere que os estudiosos da área mergulhem em outros mares para melhor subsidiarem suas discussões. Nos anos 2000, a LA se fortalece e passa a ser refletida no horizonte social dos estudos da

linguagem, nas interações e nas dinâmicas sociais, no ato responsável de pensar alternativas para melhor convívio entre os sujeitos, por meio da interação verbal. Rojo (2008) reitera o papel do linguista aplicado: criar e aprimorar intervenções para as dificuldades voltadas ao emprego da (s) linguagem (ens), de modo que se alcance condições de produção de saberes aos integrantes de uma sociedade não idealizada.

Conforme as ideias de Kleiman (1998), muitos estudos desenvolvidos no Brasil passam a priorizar uma metodologia de construção da linguagem, seja a linguagem vista nos livros didáticos, seja a linguagem dos textos dos próprios alunos. Diante desse cenário, a LA realiza diálogos com outras áreas do conhecimento (Sociologia, Psicologia, Antropologia), dando início a novas reflexões teóricas, antes investigadas apenas pela Linguística. Mais tarde, Kleiman (2002) defende que a LA “tal qual desenvolvida no Brasil, situa-se definitivamente na tradição da pesquisa crítica, que não procura apenas descrever e explicar, mas também se posicionar em relação ao fato examinado e, ainda, oferecer encaminhamentos e soluções para os problemas estudados” (Kleiman, 2002, p. 189).

Ainda nessa esteira, no Brasil, Moita Lopes (2008) aponta uma atividade importante da LA quanto à divulgação de sua natureza investigativa. Isso porque, grande parte das pesquisas desse campo recaem em questões relacionadas à linguagem e o seu uso social, atingindo, em consequência, aspectos relativos ao ensino, à aprendizagem de línguas e à formação continuada de professores. Assim, para Moita Lopes (1996),

A LA tem como uma das suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas e o problema de uso da linguagem que pretende investigar. O corpo de conhecimento vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado (Moita Lopes, 1996, p. 20-21).

Os debates mais recentes ligados às práticas de investigação da LA, discutidos por Moita Lopes (2006), são caracterizados pela interdisciplinaridade. É sabido que esse autor e Celani (1992), já na década de 90, apontavam a heterogeneidade das pesquisas em LA, por acreditarem que os estudos da linguagem dariam suporte para debates empreendidos em outras áreas do conhecimento, sendo a língua o elo dessas discussões.

A obra *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*, publicada por Pennycook, em 2001, constitui estrutura basilar e imprescindível da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Desde a chegada dessas discussões, presencia-se uma transformação no cerne dos problemas abordados pela LA, em razão da admissão de uma concepção crítica, de modo a impulsionar o surgimento da LAC. O que se nota aqui, vai além de uma roupagem crítica revestida na

Linguística Aplicada, “ela envolve um ceticismo constante, um constante questionamento dos pressupostos normativos da Linguística Aplicada” (Pennycook, 2001, p. 10). Nessa linha de pensamento, Moita Lopes (2006) comunga da percepção defendida por Pennycook (2001) e assegura que a LA deve implementar “para o centro de atenção, vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, gênero, etnia, sexualidade, nacionalidade” (Moita Lopes, 2006, p. 25).

Não se pode desconsiderar o fato de que são incorporadas às relações de poder, a cultura e a aprendizagem da língua, o autor segue a argumentação afirmando que o ensino de línguas “continua a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais de aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que qualquer noção de acesso ao poder” (Pennycook, 1998, p. 27). Para o autor, enquanto professor-pesquisador, é necessário assumir posturas críticas e morais, a fim de combater o mundo alicerçado na desigualdade. Dessa maneira, é preciso transcender as teorias e os métodos de ensinar para dar visibilidade aos fatores sociais circunjacentes a que os indivíduos estão inseridos.

Possíveis elos entre os estudos do Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada: aspectos da pesquisa colaborativa para o ensino de língua

A partir do desenho teórico discutido nas seções anteriores, para a LA, é inevitável admitir a importância que a linguagem exerce sobre os sujeitos, pois, por meio dela, o indivíduo se expressa para e no mundo, além de oferecer condições para compreensão dos signos constituídos nas esferas de atuação social. Face a clara necessidade da linguagem, nas interações verbal-social, há tempos, muitos estudiosos se debruçam sobre o estudo desse objeto de pesquisa. Volóchinov (2013 [1930]), por exemplo, compreende a linguagem como um acontecimento social e histórico, pois é uma atividade instituída em um processo concreto, em que o signo se constrói ideologicamente e dialogicamente.

Para Volóchinov (2013 [1930]), o signo é materialmente constituído e sua produção dialógica se dá no contexto de todos os signos sociais. Nesse contexto, o sujeito também constitui e é constituído por seu enunciado, carregado de vozes de outros discursos. Diante disso, os pressupostos do Círculo encontram espaço de discussão no campo da LA, tendo em vista que os sujeitos são históricos e que há unidade dialética entre o mundo da cognição e o mundo da vida, esse espaço de debate dos problemas linguísticos muito interessa às ciências aplicadas da linguagem, sendo possível tratar da interação social e das diferentes práticas de linguagens. Por esse motivo, lançar mão de uma metodologia aplicada pode diversificar as

atividades de ensino, bem como propor maior envolvimento dos sujeitos educacionais no alcance dos objetivos de aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. Erickson (1992) opta pela terminologia *interpretativista*, com a qual concordamos, pois, além de distanciar a conotação de considerar as pesquisas qualitativas com maior qualidade que as demais, a ideia é mais abrangente, centra-se no sentido humano e focaliza o aspecto norteador da semelhança entre enfoques diferentes. Assim, Vasconcelos (2002, p. 282) defende que independente da denominação, esse tipo de pesquisa influenciou, de forma positiva, as recentes investigações na área educacional, sobretudo, no campo da LA. Ao partir das discussões de Lüdke e André (1986), a autora sistematiza os procedimentos da pesquisa qualitativa ou interpretativa da seguinte maneira:

[...] o pesquisador: 1) escolhe o local onde efetuará o estudo e estabelece os contatos necessários para a entrada em campo; 2) busca sistematicamente os dados já selecionados por ele como mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno; 3) empreende a tentativa de encontrar os principais subjacentes ao fenômeno ou de explicar aquela realidade delimitada (Vasconcelos, 2002, p. 283).

No que diz respeito à geração de dados, Bortoni-Ricardo e Pereira (2006) ressaltam a importância do momento da reescrita das anotações do diário do pesquisador. As autoras consideram essa prática fundamental para a reflexão do pesquisador, além de maior cuidado para elementos que tenham passado despercebidos. Elas sugerem ainda, para as pesquisas de campo, a gravação como instrumento de apoio na pesquisa:

A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo. Os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como notas de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos no local e gravações eletrônicas (Bortoni-Ricardo; Pereira, 2006, p. 158).

Nessa esteira, encaramos a pesquisa de caráter colaborativo como uma ferramenta metodológica bastante adequada para o trabalho de formação continuada, uma vez que “formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos na pesquisa” (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 159). Além dos pesquisadores aqui apresentados, outros autores como Magalhães (1998; 2002), Magalhães e Fidalgo (2010) e Ibiapina (2008) defendem a pesquisa colaborativa, ressaltando suas principais

características: a construção coletiva do conhecimento e a intervenção sobre a realidade estudada.

Alicerçada nas bases da pesquisa de cunho qualitativo, a pesquisa colaborativa possui conexões com a etnografia em contexto educacional e vem sendo bastante utilizada, na intenção de aproximar o pesquisador do *locus* de pesquisa: a sala de aula. Sua principal função toca no estreitamento dos vínculos entre escola e universidade, de modo a promover bons resultados ligados especialmente à prática docente, “contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca por soluções para as problemáticas aí apresentadas” (Horikawa, 2008, p. 27).

Sabemos das dificuldades que o pesquisador pode enfrentar para ser aceito pela comunidade escolar, este, por sua vez, é visto como observador com olhar avaliativo e, supostamente, pouco teria a oferecer à realidade em questão. Para contornar possíveis entraves, Bortoni-Ricardo (2011) destaca a pesquisa qualitativa de caráter colaborativo como grande responsável pelo desenvolvimento da formação continuada do professor e pela transformação da realidade social em que ele está inserido.

Magalhães e Fidalgo (2010) comentam que a colaboração é um processo compartilhado de avaliação e de reorganização das práticas, sobretudo, dos encaminhamentos metodológicos, os quais proporcionam contextos de ativa participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, as divergências de posições, valores, ideias são aspectos benéficos, pois a crítica é vista como ferramenta para a construção de novos saberes. Por não ser visto de forma negativa, o debate crítico é um dos grandes desafios à implementação da pesquisa colaborativa. As autoras salientam que a problematização de práticas já definidas representa a superação do individualismo e da alienação, ainda tão presentes no ambiente escolar, não o mero questionamento aos conhecimentos já adquiridos pelo docente (Magalhães; Fidalgo, 2010).

Encarada com um trabalho construído paralelo ao momento em que é implementado por docente e por pesquisador, sem o rigor cartesiano no cumprimento das etapas, a base da pesquisa colaborativa tem ganhado robustez, ao longo dos anos, à proporção que vem sendo utilizada em pesquisas, principalmente, no campo aplicado dos estudos da linguagem. Para Magalhães e Fidalgo (2010), essa abordagem de pesquisa sofreu diversas mudanças até chegar à organização atual, sendo esse aprimoramento próprio dessa base epistemológica.

Inicialmente, o trabalho colaborativo foi considerado sinônimo de cooperação. Um esforço conjunto que não necessariamente primava pela negociação, mas pela adesão das ideias de um pelo outro. Por conta disso, o questionamento e a crítica eram grandes entraves ainda

pouco explorados (Magalhães; Fidalgo, 2010). Logo depois, o processo de negociação ganhou espaço, pois esse viés crítico para a formação dos professores renderia benefícios à pesquisa. As ações linguísticas mediacionais (Magalhães, 1994) foram incorporadas às bases da pesquisa colaborativa, a destacar as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Entretanto, havia um agravante durante o processo, esperava-se do professor a reprodução/aplicação da teoria e da prática discutida, ao longo dos debates. Assim, para aprimorar a abordagem colaborativa de pesquisa, um terceiro momento se desenha pelo destaque dado ao discurso, ao contexto social e ao conteúdo. Para Fidalgo (2010), esse passo seguinte foi decisivo para a identificação dos papéis sociais dos interlocutores da pesquisa.

O atual momento pelo qual passa essa abordagem de pesquisa tem subsídios, principalmente, nos estudos vygotskyanos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A colaboração é encarada como trabalho essencialmente compartilhado, no sentido de criar uma ZDP recíproca com o foco nas atividades conjuntas e na interação (Magalhães; Fidalgo, 2010). A mudança das ações docentes não é resultado de uma mera aplicação, como pretendido anteriormente, mas de construção, coparticipação e responsabilidades partilhadas, em que professor e pesquisador aprendem e aperfeiçoam suas práticas discursivas. Com base nessa linha histórica proposta pelas autoras, notamos que, gradativamente, a pesquisa colaborativa foi tomando contornos sólidos, sendo possível a proximidade entre a educação básica e a universidade, a ocasionar uma colaboração mútua entre ambas.

Por sua tendência coparticipativa, não é difícil perceber que programas de formação continuada de professores recorrem a essa metodologia, como aporte pertinente para se distanciar da visão de muitos programas que propõem novas discussões teóricas ou práticas para serem implementadas pelo docente em sala de aula, sem orientar como deve ser feito ou mesmo sem considerar a realidade social do professor. Como discorre Horikawa (2008), do trabalho colaborativo emerge a necessidade de se construírem discursos cada vez mais polifônicos, de modo a validar as vozes sociais dos envolvidos no trabalho educativo. A autora ainda ressalta a importância de se considerar o contexto em que essas vozes estão inscritas, sobretudo, na movimentação feita da teoria para a prática.

Nessa linha de discussões, Magalhães (2002) aponta que, na pesquisa colaborativa, todo momento é adequado para “questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (2002, p. 28) e viabilizar o desenvolvimento profissional para os envolvidos, além da produção do conhecimento. Ao delinear a pertinência dessa pesquisa no contexto escolar, Ibiapina (2008) considera que:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (Ibiapina, 2008, 114-115).

Portanto, a correlação entre a prática e a teoria, os agentes envolvidos e o seu contexto são primordiais para um trabalho colaborativo efetivo. No caso do ensino de língua portuguesa, por exemplo, investigações sobre a oralidade, a escrita, a leitura e a análise linguística ganham roupagens contemporâneas dentro das ações e reflexões docentes, amparadas por pressupostos advindos de diferentes áreas do conhecimento, com a Filosofia da Linguagem, na qual se insere a Teoria Dialógica de que nos valem para subsidiar parte da discussão deste artigo.

Ainda sobre a pesquisa colaborativa, algumas características devem ser atendidas para legitimar suas etapas, as quais destacamos a responsabilidade, autonomia dos envolvidos e a participação voluntária. Sobre este último, vemos a importância de o professor se identificar com o objeto de estudo, querer aprofundar os conhecimentos sobre ele. Por ser um trabalho conjunto, é preciso fazer sentido para o pesquisador, assim a participação voluntária não será *forçada* e não terá centralidade nas ações deste. No trabalho colaborativo não há espaço para passividade por nenhuma das partes, o pesquisador não pode ser um mero observador, assim como o docente não pode ser um aplicador de etapas que lhe foram estabelecidas (Bortoni-Ricardo, 2011).

Outro ponto relevante diz respeito ao engajamento do docente (Ibiapina, 2008), decorrente da sua participação espontânea e dos esclarecimentos precisos pelo pesquisador durante todo o processo. Face a necessidade de encontros para o debate, chamados de sessões reflexivas (Magalhães, 2002), a responsabilidade do pesquisador e do professor são fundamentais, tanto na construção do projeto, quanto nas discussões constantes sobre ele, sobretudo, na avaliação das práticas e na construção do conhecimento, a resultar na revisão de condutas, na adequação de atividades previstas, etc.

Ao pontuar o movimento realizado entre coparticipação e autonomia, Magalhães (1998) nos esclarece que o “processo colaborativo não significa que todos os participantes tenham a mesma ‘agenda’ ou o mesmo poder institucional ou de saber, mas que tenham possibilidades

de apresentarem e negociarem representações e valores na compreensão da realidade” (Magalhães, 1998, p. 73). Além disso, a pesquisadora comenta sobre a atuação desses atores envolvidos na pesquisa, cada um agindo eficazmente no seu campo de atuação, desempenhando as atividades atribuídas conjuntamente.

A partir das considerações teóricas expostas, sistematizamos as ações pertinentes à pesquisa colaborativa, conforme o quadro 1:

Quadro 1- Ações da pesquisa colaborativa

1) Extensão universidade-escola: pretende-se muito mais que entender as problemáticas da escola ou das práticas de ensino, mas conduzir o docente à compreensão e à construção de intervenções possíveis para implementação;
2) Interação e negociação: durante as etapas do estudo teórico-metodológico e de construção de conhecimentos, o debate de ideias, valores, conceitos é bem-vindo, fazendo com que o trabalho atinja positivamente ambas partes. É por meio do processo de interação pela linguagem (Bakhtin, 2011 [1979]) que o pesquisador e o docente percebem os benefícios da colaboração mútua;
3) Engajamento e responsabilidade: cabe ao pesquisador o papel de conduzir todo o processo, pois, mesmo em coparticipação, ele deve certificar se as negociações estão ocorrendo satisfatoriamente, assegurar espaços para críticas. A responsabilidade do pesquisador é a peça-chave para o envolvimento do docente, pois, ao se sentir seguro diante de um contexto de avaliação e autoavaliação conjunta das práticas, ambos compreendem que até as divergências podem caminhar no mesmo sentido para o cumprimento do objetivo final;
4) Autonomia e coparticipação: elaboração de objetivos, fases do processo, atividades a serem desenvolvidas são ações realizadas em conjunto, a troca de experiências, vivências podem fertilizar a conexão entre teoria e prática. Porém, as tarefas não precisam ser necessariamente todas desenvolvidas em conjunto, podem ser divididas, essa negociação prévia estimula a autonomia dos envolvidos. Esse exercício de autonomia faz com que cada um colabore, conforme sua habilidade;
5) Elo teoria+prática+contexto+sujeito: a chegada de novas orientações, não deve ser precedente desconsiderar os conhecimentos do professor, pelo contrário, há a soma, a incorporação dessas novas informações a experiências anteriores. Justamente o não apagamento desse sujeito é o que proporciona uma conexão teoria e prática mais consistente, com ações que efetivamente possam ser implementadas;
6) Sessões reflexivas: sistematizar uma agenda de encontros é fundamental, pesquisador e docente manifestam-se em constante negociação e interação. Esses encontros podem ser para discussões do andamento das atividades desenvolvidas, aprofundamento teórico-metodológico, avaliação, reavaliação, reformulação de objetivos ou de atividades. Dada a relevância, recomenda-se a gravação das sessões, em razão da riqueza do material construído.

Fonte: Autores da pesquisa (2023).

Aliada às características levantadas, Bortoni-Ricardo (2011) apresenta valiosas contribuições na sistematização dessa abordagem de pesquisa. Defensora da pesquisa etnográfica colaborativa para trabalho com professores em exercício, a autora elenca as fases pelas quais o trabalho atravessa, de modo a contribuir para o desenvolvimento docente, tendo em vista que vários estudos mencionam as características da pesquisa colaborativa, mas poucos apresentam um roteiro de como pode ser desenvolvida, conforme mostra o quadro 02.

Quadro 2 - Algumas ponderações feitas por Bortoni-Ricardo (2011)

1) Questionamentos exploratórios: eles norteiam o trabalho do pesquisador, definindo o ponto de partida;
2) Observação inicial: esse procedimento permite a sondagem do ambiente onde a pesquisa será realizada;
3) Delineamento dos objetivos do estudo;
4) Levantamento de questionamentos do trabalho;
5) Conhecimento da realidade/contexto da pesquisa: sendo as “amostras coletadas via observação participante, entrevistas, material documental recolhido no ambiente de pesquisa ou pelo emprego de recursos tecnológicos, como a gravação em vídeo ou em áudio, fotografias” (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 76);
6) Interação e diálogo: nesse tipo de pesquisa as relações são baseadas em constante interação, pois, por intermédio dela é que se constroem e compreendem teorias e práticas;
7) Processo avaliativo: outro procedimento que percorre o estudo. Se o propósito é um trabalho colaborativo, é necessário criar espaços para avaliação dos pontos positivos e negativos percebidos na pesquisa;
8) Revisão: avaliar resulta boas ações do processo. Ao revisar os objetivos estabelecidos, analisando-os pode levar à reformulação de atividades, à reformulação de etapas;
9) Ações futuras: em sua proposta, a autora fala da importância de o pesquisador e o docente fazerem registros individuais sobre o desenvolvimento da pesquisa. Segundo ela, eles podem ser ponto de partida para ações futuras com o acesso aos resultados do trabalho colaborativo com outros professores.

Fonte: Os autores da pesquisa, a partir de Bortoni-Ricardo (2011).

Fica claro, portanto, que as etapas não seguem, rigorosamente, uma ordem linear, pois algumas ocorrem do início ao fim do estudo, mas sua organização prévia facilita a execução e o cumprimento dos prazos e dos objetivos da pesquisa colaborativa.

Uma pausa [breve] nas discussões

Ao longo das considerações feitas aqui, percebemos o quanto a LA avançou para se tornar uma ciência autônoma. São inúmeras as direções dos estudos à luz da LA, principalmente, os ligados à linguagem como fruto das práticas discursivas sociais. De fato, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos de natureza elástica, flexível e híbrida, adotados no campo da LA, as pesquisas e suas implicações de forma prática, nos conduzem ao entendimento de que essa área pode contribuir substancialmente para o ensino de língua, atendendo anseios de todo um público educacional. Nessa esteira, a LA ocupa espaços fluidos, mantém contato com outras áreas do conhecimento, sendo relevante promover essa interface com os estudos da linguagem propostos pelo do Círculo de Bakhtin e por outros teóricos.

Esperamos que os horizontes da abordagem qualitativa sejam ampliados, objetivando que haja realmente pesquisas situadas em práticas sociais, principalmente naquelas praticadas

e norteadas por sujeitos em situação de exclusão e fragilidade social, como os alunos das escolas públicas. Lançar mão do potencial da pesquisa colaborativa nos faz perceber as possibilidades de ressignificação de diferentes práticas, pois os sujeitos são históricos e há uma unidade dialética entre o mundo da vida e o mundo individual/social, de modo a demarcar a nítida contribuição acadêmico-social deste trabalho.

Ao considerar os limites deste texto, esperamos ter contribuído para novas discussões sobre as conexões entre os estudos da Linguística Aplicada e os pressupostos do Círculo de Bakhtin, pensando nas pesquisas qualitativas ligadas ao ensino de língua.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1986].

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução direto do texto russo por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979], p. 261-306.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do texto russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018 [1963].

BOHN, H. I. As exigências da Pós-Modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *In*: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F.; FREIRE, M. M. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 11-23.

BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **MOARA-Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA**. Belém: CLA/UFPA, v. 1, n. 26, p. 149-162, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo, 2011.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. *In*: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

ERICKSON, F. Ethnographic Microanalysis of Interaction. *In*: **The Handbook of Qualitative Research in Education**. Nova York: Academic Press, 1992, p. 201-224.

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. Interação e linguagem: balanço e perspectiva. **Calidoscópico**, v. 3, n. 3. P. 214-221, set./dez 2005. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244>. Acesso em: jun. 2023.

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

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, n. 10, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de acontecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. An understanding of classrooms interactions for literacy development. In: MERCER, N.; COLL, C. **Teaching, Learning and interaction**. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1994.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESpecialist**, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula. In: Congresso da Sociedade Internacional para pesquisa cultural e teoria da atividade, 5., 2002, Amsterdam. **Anais..Amsterdam**: VrijeUniversity, 2002. p. 18-22.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Collaborative critical research: focus on the meaning of collaboration and mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: O traçado de um percurso. Um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I & CAVALCANTI, M. C. (Org). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

KLEIMAN, A. B. Interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada. In: SILVA, D. E. G. & VIEIRA, J. (Org.) **Análise do Discurso- Percursos Teóricos e Metodológicos**. Brasília: Editora Plano, 2002, p. 187-202.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas e Letras**. v. 10, n. 18, 1, p. 147-170, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 17-25.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 13-42.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PENNYCOOK, A. **A Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist applied linguistics**. New York: Routledge, 2018.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 253-275.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas de professores de português. *In*: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: IP-PUCSP/ EDUC, 2002, p. 277-297.

VOLÓCHINOV, V. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. Introdução ao problema da poética sociológica. Tradução de João Wanderley Geraldi. *In*: VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930], p. 213-250.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

Sobre os autores

André Felipe P. de Souza (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2339-7448>).

Doutorando em Linguística pelo programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLIT-UFNT). Mestre em Letras pelo ProFLetras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Licenciado Pleno em Letras pela UEPA. Professor efetivo da rede estadual do Pará e da rede municipal de ensino de Mãe do rio-PA.

Selma M. Abdalla Dias Barbosa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6696-7845>).

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho-Unesp (2014). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura PPGLIT-UFNT(Nível: Mestrado e Doutorado) e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS-UFNT, Campus de Araguaína.

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.