

INTERAÇÃO E DIÁLOGO NO “TERCEIRO LUGAR”: A FORMAÇÃO DA ESFERA DE INTERCULTURALIDADE EM AULAS DE INGLÊS COMO L2/LE

CARLA JANAÍNA FIGUEREDO*

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre como a interação e o diálogo, dois grandes conceitos discutidos por Vigotski e Bakhtin, respectivamente, contribuem com a formação de uma esfera intercultural em que professor e alunos de inglês como L2/LE revelam suas perspectivas culturais. Trata-se de um estudo qualitativo cujos resultados nos mostram que a interação e o diálogo determinam o reconhecimento das dimensões culturais dos participantes diante daquelas que caracterizam a língua/cultura-alvo. É nos processos interacional e dialógico que novas perspectivas culturais surgem e, com isso, contribuem para o desenvolvimento de uma competência intercultural diretamente associada à apropriação do inglês pelos aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: interação, diálogo, “terceiro lugar”, interculturalidade, inglês como L2/LE.

INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas no campo da linguística aplicada, mais especificamente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sempre foram marcadas por sua disposição em dialogar e interagir com outras áreas do conhecimento – daí o seu caráter essencialmente interdisciplinar. Com o presente artigo, isso não será diferente, tendo em vista que seu objetivo central é refletir sobre as práticas discursivas dos membros de uma sala de aula de inglês como L2/LE¹ por meio de dois construtos, a interação e o diálogo,² ambos fundamentados pelas teorizações de Vigotski, da psicologia, e de Bakhtin, da literatura.

* Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e professora da Faculdade de Letras da UFG.
E-mail: cfigueredo@hotmail.com

Reconhecemos que as ideias de Vigotski e de Bakhtin, desenvolvidas também com o apoio de seus colaboradores, não foram elaboradas pensando no modo como elas poderiam perscrutar os fatores determinantes do processo ensino-aprendizagem de uma L2/LE. Contudo, são inúmeros os estudos que não somente têm adotado alguns dos conceitos de Vigotski e de Bakhtin para melhor compreender o universo da sala de aula de L2/LE – em áreas como a interculturalidade, a produção oral, o processo da escrita, da leitura, a revisão colaborativa etc. –, como também têm promovido novas concepções acerca da importância do dialogismo, da mediação da linguagem e de suas relações com a aprendizagem da língua-alvo (KRAMSCH, 2001 e 2004; FIGUEIREDO, 2006; FIGUEREDO, 2007). Freitas (2005) enfatiza a relevância desse caráter interdisciplinar, afirmando:

Com base nas ideias de Vigotski e Bakhtin, pode-se pensar numa nova dimensão do espaço escolar que possibilite a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento, acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes. A ação compartilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional. (Ibid., p. 307)

É nesse sentido que encontramos, nos pensamentos vigotskiano e bakhtiniano, os subsídios necessários para compreender melhor a dialogicidade presente no processo interacional promovido pelo professor e os alunos participantes de nossa investigação. Além disso, Vigotski e Bakhtin também nos auxiliam em nossas reflexões acerca da esfera de interculturalidade emergente no contexto da sala de aula, bem como sobre o desenvolvimento de uma competência intercultural aliada ao processo de apropriação da língua inglesa por parte dos aprendizes.

No próximo tópico, discutiremos um pouco mais sobre o entrecruzamento das ideias vigotskianas e bakhtinianas.

O fato de nunca terem se encontrado pessoalmente não impediu que Vigotski e Bakhtin superassem as barreiras do tempo e do espaço para compartilhar questões não somente pertinentes para a sua época, mas também para o mundo contemporâneo. E isso porque ainda conseguem responder a inúmeras indagações da atualidade sobre a importância e o uso da linguagem nas interações sociais, bem como acerca dos elementos que governam o processo comunicativo. Tanto Vigotski quanto Bakhtin acreditavam em um princípio dialético, responsável por caracterizar a atividade humana e a construção do conhecimento como processos inacabados e que permanentemente transformam a realidade circundante.

Vigotski, por exemplo, jamais concebeu o homem como um mero objeto, nem tampouco os fatos sociais como coisa. Pelo contrário, sempre defendeu que, por meio do pensamento dialético, o homem se constitui pelo seu todo, em sua relação com o Outro nas interações sociais, promovendo, assim, um movimento contínuo e dinâmico entre o seu universo exterior (interpsicológico) e a sua subjetividade (intrapicológico). Em síntese, o social e o individual não se excluem, mas se interpenetram e se complementam mutuamente (WERTSCH e SMOLKA, 1993; EMERSON, 2002; JOBIM e SOUZA, 2004; FREITAS, 2002 e 2005; MARCHENKOVA, 2005). Molon (1999) acrescenta que a grande riqueza da reflexão de Vigotski está no fato de o sujeito e a subjetividade não serem

[...] conceitos idealistas nem materialistas, com isso não estão no subjetivo abstrato e nem no objetivo mecanicista, mas são constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem. (Ibid., p. 53)

Semelhantemente, para Bakhtin (2004), a linguagem sempre será uma construção conjunta por meio da qual os interlocutores do processo comunicativo são vistos como sujeitos ativos e interativos que, além de promoverem o desenvolvimento de um ambiente sócio-histórico, tornam a língua viva em suas interações verbais. Em outras palavras, a noção de sujeito, na concepção bakhtiniana, implica, acima de tudo, o princípio dialógico, formado pela situação social e histórica concreta do

indivíduo e pelas várias “vozes” expoentes de pontos de vista diversos (MOLON, 1999; FARACO, 2003; VITANOVA, 2005).

Em meio a essas considerações, é perceptível, portanto, que, ao compreenderem o homem como um sujeito social da e na história, os principais fios condutores do diálogo entre Vigotski e Bakhtin sejam a sua ênfase na cultura, na linguagem e no papel do Outro na formação do indivíduo, inserido nos elementos anteriores. A cultura, por ser o meio de existência pelo qual a natureza humana se constitui histórica e socialmente em toda a sua diversidade; a linguagem e suas dimensões semiótica e ideológica, por ser o instrumento mediador das interações sociais e o espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e sociocultural; e a alteridade, por ser o fundamento do sujeito e fator determinante na construção de sua subjetividade.

De acordo com Freitas (2005), o ponto central de intersecção no diálogo entre Vigotski e Bakhtin encontra-se na figura do Outro, e, sendo assim, a autora afirma que:

O outro é, portanto, imprescindível, tanto para Bakhtin como para Vigotski. Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias. (Ibid., p. 305)

Dito de outra forma, o Outro não somente participa da constituição do sujeito, em suas relações de reciprocidade, como também é capaz de promover, por meio de suas interações, a intersubjetividade, que, por ser significativa, é substancialmente marcada tanto por diferenças quanto por semelhanças, tanto por conflitos e tensões quanto por harmonia. No diálogo entre Vigotski e Bakhtin, além de compreendermos o sujeito como interativo –constituindo-se subjetivamente nas interações concretas da vida por meio de suas relações com o Outro –, o concebemos também como sendo autônomo, pois, na dinâmica dialógica, “os sujeitos no mundo são constituídos sujeito do e no discurso” (MOLON, 1999, p. 72). Por essa razão, Morin (1996) afirma que a noção de sujeito nos leva a uma relação paradoxal, visto que sua definição “supõe a autonomia-dependência do indivíduo, ainda que não se reduza a isso” (ibid., p. 48).

Também não nos é possível esquecer que, nas visões de Vigotski e Bakhtin, o ser humano, quando inserido em suas relações interpessoais, torna-se um sujeito semiótico, cuja subjetividade jamais pode ser formada na ausência de uma mediação simbólica, na qual, nesse caso, a linguagem ocupa a posição central. É por meio da linguagem que os sujeitos se aproximam e instauram seus diálogos, e é na relação do Eu com o Outro que um de seus principais signos – a palavra – desempenha a função primordial de contato social, sendo, portanto, elemento constituinte do comportamento, da consciência e, é claro, do sujeito como um todo. De acordo com Vigotski e Bakhtin, os signos são sempre socioculturais, e a palavra só garante sua vivacidade – isto é, seu poder de significar e produzir sentidos – quando inserida em contextos sociais, históricos, culturais e ideológicos concretos.

De fato, os textos de Vigotski e Bakhtin nos revelam que a palavra é um instrumento semiótico altamente influenciador das relações interpessoais e que, ao mesmo tempo, reflete o modo mais puro de interação social. Na verdade, a palavra é responsável pelo desenvolvimento e pela evolução histórica do pensamento, sendo, também, o local onde valores contraditórios são confrontados, de forma que os conflitos da língua deixam transparecer os conflitos da cultura (FREITAS, 2005). Na interpretação de Emerson (2002) acerca da visão de Vigotski e Bakhtin sobre a palavra, o autor afirma que ela representa um “evento humano significativo. A pessoa constrói sua individualidade por meio das palavras que aprendeu, molda sua própria voz e seu discurso interior por uma apropriação seletiva das vozes dos outros” (ibid., p. 154-155).

Se levarmos em consideração as perspectivas teóricas de Vigotski e Bakhtin como um todo, veremos que, obviamente, seus objetivos eram diversos. No entanto, o ponto-chave de seu diálogo está no valor dispensado ao social, que se mostra como mola propulsora de todos os processos discutidos até aqui, pois, como vimos, a constituição do sujeito e de sua subjetividade somente se concretiza no confronto Eu-Outro das relações sociais, que, por sua vez, são mediadas pela linguagem. A realidade social não é, na concepção de Vigotski e Bakhtin, um evento circunstancial, ou mesmo um episódio ocasional, abstrato e indiscriminado (MOLON, 1999), mas sim um social constituído e constituinte de sujeitos determinados pela história e pela cultura, que, na dinâmica dialógica de suas interações, promovem também a

intersubjetividade expoente de suas diferenças e semelhanças. Em outros termos, a constituição de um homem não depende apenas de seu nascimento biológico, mas também de um nascimento social que lhe abre espaço para a construção de uma intersubjetividade que implica, ao mesmo tempo, subjetividade. Jobim e Souza (2004, p. 115) acrescenta que, para Vigotski e Bakhtin, “o homem é visto na sua realidade social não porque viva agrupado em sociedade, mas porque, necessariamente, seria incompreensível fora do social” (ibid., p. 115).

Apesar de identificarmos muitos pontos em comum nas teorias de Vigotski e Bakhtin e, dessa forma, desvelarmos um diálogo entre ambos, observamos, entretanto, que talvez a grande diferença implícita em suas concepções encontra-se no tratamento dispensado ao papel mediador da linguagem. No pensamento bakhtiniano, a maior preocupação está em salientar a relação indissociável entre a linguagem e a realidade, as quais estão ancoradas, sobretudo, na dialética dos aspectos históricos e socioculturais do homem. O que Bakhtin se preocupa em destacar é o fato de o princípio dialógico e seu poder de constituir subjetivamente os sujeitos ser totalmente dependente de uma língua contextualizada, pela qual as interações verbais expressam não somente o valor comunicativo dos signos, como também a ideologia contida na palavra. Nesse sentido, Bakhtin consegue ir além de Vigotski, tendo em vista que a perspectiva vigotskiana se deteve mais particularmente na construção de uma teoria social do conhecimento, para a qual a mediação semiótica, auxiliada sobretudo pela linguagem, constitui os sujeitos em suas relações sociais. A palavra e a dimensão da fala, na visão de Vigotski, estão mais restritas aos contextos imediatos de comunicação, embora haja uma relação intrínseca de ambas com o seu meio cultural e histórico. Já para Bakhtin, o uso da palavra no dialogismo corresponde a possibilidades mais densas de manifestações ideológicas e de relações de poder, as quais afloram entre os interlocutores, revelando, assim, que nem sempre o diálogo é capaz de gerar uma intersubjetividade isenta de conflitos e tensões. Freitas (2002), ao situar o diálogo de Vigotski e Bakhtin no âmbito pedagógico da sala de aula, reitera esse assunto afirmando que,

[...] enquanto Vigotski atende mais especificamente aos aspectos psicológicos e pedagógicos, Bakhtin coloca a dimensão ideológica, tornando possível discutir a diversidade cultural, a variedade lin-

guística, as lutas de poder dentro da sala de aula. Vigotski apenas aponta algumas dessas questões, mas é Bakhtin que completa a dimensão ideológica, colocando a questão do psiquismo – a atividade mental do “eu” e do “nós” – imersa nesse ideológico. (Ibid., p. 132)

Tendo em vista tais considerações e as premissas vygotskiana e bakhtiniana que nos auxiliam na compreensão de um processo interacional em que os participantes constroem e compartilham conhecimentos com base em sua formação cultural, discutiremos, no próximo tópico, a noção de “terceiro lugar” introduzida por Kramsch (2001).

O “TERCEIRO LUGAR”

Alguns autores defendem que o sucesso na aprendizagem de uma L2/LE está condicionado à aquisição de um conhecimento cultural que procura assegurar ao aprendiz habilidades diversas no processo comunicativo, bem como auxiliá-lo na compreensão da língua/cultural-alvo (JIN e CORTAZZI, 1998; KRAMSCH, 2001). Sendo assim, o que realmente estimula a aprendizagem da língua não é a cultura por si só, mas o processo em que novos sentidos são construídos e negociados em virtude das diferenças e das tensões provenientes do encontro de diferentes culturas.

Fundamentada nesses pressupostos e sendo fortemente influenciada pelo princípio dialógico de Bakhtin, Kramsch (2001) concorda que “a aprendizagem de uma língua ocorre quando aprendemos a projetar duplamente uma voz social e uma voz pessoal” (ibid., p. 233). Por essa razão, a autora argumenta serem as interações entre as culturas do aprendiz e as novas culturas que lhe são introduzidas na sala de aula as que lhe fornecem uma espécie de “terceiro lugar” ou “terceira cultura”, quando a língua a ser aprendida pode representar um instrumento que serve tanto para manter seus padrões usuais de pensamento e de comportamento quanto para promover mudanças em suas atitudes e em seu modo de ver o mundo. Porém, isso também significa que a dimensão do “terceiro lugar” abrigada pelo contexto da sala de aula nem sempre garante aos seus membros os subsídios necessários para um encontro intercultural bem-sucedido, sustentado pelo diálogo que abre espaço para novas interpretações culturais.

Em face desses fatores, o que se busca, primordialmente, no processo ensino-aprendizagem de inglês como língua/cultura estrangeira é tão somente um “terceiro lugar” em que a voz do sujeito/professor e a voz do sujeito/aprendiz sejam valorizadas e, ao mesmo tempo, se mostrem sensíveis à escuta de outras múltiplas vozes, “desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional” (MOTA, 2004, p. 41). Em outras palavras, é justamente nesse “terceiro lugar” que a esfera de interculturalidade se estabelece e inclui reflexões que abarcam tanto a língua/cultura dos membros da sala de aula (L1-C1) quanto a língua/cultura-alvo (L2-C2). Para Kramsch (2001), o único modo de construir uma compreensão mais significativa e menos parcial acerca da L1-C1 e da L2-C2 é por meio desse “terceiro lugar”, mediante o qual esses mesmos membros têm a oportunidade de ampliar suas concepções sobre ambas línguas/culturas.

Presentes nesse “terceiro lugar” encontrado pelo aprendiz de L2/LE estão, de igual modo, as identidades de cada aluno frente a frente com as práticas e crenças da língua/cultura-alvo. À medida que os aprendizes se inserem em um processo de compreensão das identidades do Outro da L2/LE e de negociação com elas, cabe ao professor respeitar a cultura de seus alunos de modo que a comunicação intercultural preserve a autonomia de suas escolhas e evite, conseqüentemente, o domínio da cultura-alvo sobre a identidade e a cultura do indivíduo aprendiz, ou vice e versa (JIN e CORTAZZI, 1998).

A partir dessas considerações, podemos conceber melhor esse “terceiro lugar”, onde as interações culturais da sala de aula de língua estrangeira ocorrem, por meio da representação da Figura 1.

A figura apresentada aqui nos leva a compreender que o “terceiro lugar”³ abordado por Kramsch (2001) não se restringe somente a um espaço em que as interações entre a L1-C1 e a L2-C2 dos membros da sala de aula se desenvolvem. É justamente nesse “terceiro lugar” que professor e aprendizes de L2/LE expõem seus valores e identidades culturais em face dos elementos reveladores da língua/cultura-alvo. O encontro desses dois universos pode, certamente, ser marcado tanto por compreensões interculturais, capazes de promover a competência intercultural de seus falantes, quanto por conflitos interculturais, normalmente fundamentados em estereótipos não discutidos crítica-

mente e em comportamentos etnocêntricos. No entanto, se o que buscamos alcançar é uma pedagogia crítica e de apropriação no processo ensino-aprendizagem de uma L2/LE, espera-se que o “terceiro lugar” seja caracterizado não só pelo desejo dos integrantes da sala de aula de compreenderem sua língua/cultura e a língua/cultura do Outro, mas também por sua disposição de rever e desconsiderar conceitos erroneamente pré-concebidos, sem negar, porém, suas identidades

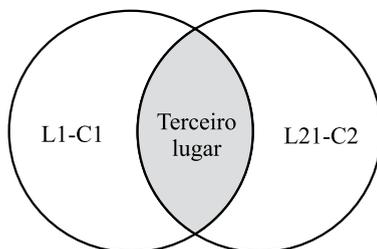


Figura 1. O “terceiro lugar” das interações entre L1-C1 e L2-C2.

Discutiremos, em seguida, a metodologia adotada em nosso estudo.

METODOLOGIA

Para a realização do presente estudo, adotamos os princípios da pesquisa etnográfica, que é, essencialmente, qualitativa, conforme os direcionamentos apontados por Spradley (1980), Spindler e Spindler (1992) e Fetterman (1998). Trata-se de uma investigação contextualizada em que os comportamentos comunicativo e cultural dos participantes foram observados no contexto em que os eventos ocorreram: a sala de aula.

A coleta dos dados para esta pesquisa ocorreu na única turma *Oral/Written Communication in English* – nível avançado, do Projeto de Extensão Comunitária de Educação Continuada em Línguas Estrangeiras (PECEC/LEs), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Os dados foram coletados ao longo de um semestre e a pesquisa contou com a participação de sete alunos brasileiros (Sofia,

Renata, Maria, Laura, Ana, Morgana e Fábio) e de seu professor, de origem irlandesa (Jack). Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: gravações em vídeo, diários, questionários e entrevistas. Para este artigo, discutiremos um recorte proveniente das gravações em vídeo. É importante destacar que os participantes escolheram nomes fictícios.

Discutiremos, na próxima seção, o trecho selecionado, que nos revela a interação e o diálogo promovidos pelos participantes no “terceiro lugar”.

DISCUSSÃO DOS DADOS

O trecho a ser discutido fez parte de uma aula centralizada em torno de uma atividade intitulada *Verb Gymnastics*, cujo objetivo era apresentar aos alunos os contextos comunicativos específicos em que determinados verbos em inglês são utilizados. A atividade em questão visava ampliar o vocabulário da L2/LE dos aprendizes. Entretanto, ao longo das enunciações, algumas dessas estruturas linguísticas suscitaram questionamentos por parte de determinados alunos, visto que o campo semântico de tais expressões provocou o seu estranhamento em relação à L2/LE, que não permite, na maioria das vezes, uma relação correspondente com as formas linguísticas e culturais de sua L1-C1. Em decorrência das discussões, percebemos que a dialética ensino-aprendizagem nos revela diferentes diálogos por meio dos quais a L1-C1 e a L2-C2 dos participantes se entrecruzam. As implicações dessa dimensão dialógica serão apropriadamente exploradas após a leitura do trecho. Vejamos a seguir.

[Recorte 1]

1. *Laura/Jack: We don't say "get" old?*
2. *Jack/Laura: Yes, we do, but the most common mistake//*
3. *Morgana/Laura: Think about the vegetables.*
4. *Jack: Yes, vegetables, grow, "we grow vegetables"..., "I'm getting old", also, grow old.*
5. *Morgana/Jack: But we can "get" vegetables!*
6. *Jack/Morgana: You can, you can get the vegetables.*

7. *Morgana/Jack: But you can get “the” vegetables?*
8. *Jack/Morgana: You can get the vegetables.*
9. *Morgana/Jack: But you grow vegetables.*
10. *Jack/Morgana: But you can’t “get” a beard, you can grow a beard, no, you can’t grow a beard either, you’re women!*
(risos)
11. *Jack: I can grow a beard, yeah, I’m growing a beard!*
12. *Laura/Jack: Do we grow coffee?*
13. *Jack/Laura: Yes, you grow vegetables, yes!*
14. *Renata/Jack: A speech ... make a speech.*
15. *Jack: And a baby?*
16. *Renata: Have a baby.*
17. *Jack: You don’t make a baby, either. So, how do you call the action of birth? A baby is born//*
18. *Ana: Having a baby!*
19. *Jack: Having a baby, yes//*
20. *Laura: Give?*
21. *Jack: We talk about the delivery of a baby, the delivery, the doctor delivers a baby.*
22. *[Ana: So, deliver a speech?*
23. *Jack: So, you deliver a speech, and you deliver a baby. The doctor delivers a baby, yes?*
24. *Ana/Jack: I said, “have a speech”?*
25. *Jack/Ana: No, you could make a speech, but you couldn’t make a baby, yeah?*
26. *Ana/Jack: But, we could have a baby!*
27. *Jack: You could have a baby, yes, but anyway, the word is deliver.*
28. *Sofia: I don’t know.*
29. *Jack: You deliver a speech, you deliver from, it’s a formal word, like in congress, you deliver a speech, and you deliver a baby, the doctor delivers the baby, it’s called delivery, the birth of the child, yes?*
30. *Sofia: It’s different!*
31. *Jack: Deliver is the birth of a baby, ok, so, deliver a letter is hand it in. So, deliver has a very different meaning, deliver a speech, deliver a baby, deliver a letter.*

32. Sofia/Jack: *I say “The doctor delivers a baby”, not the mother?*
33. Jack/Sofia: *Yes, not the mother.*
34. Sofia: *I don’t agree! The doctor won’t do anything! His job is very easy! The woman will have the problem!*
35. [Jack: *Of course, but it’s because of the use of the verb.*
36. Sofia: *Ok, but I don’t agree!*
37. Jack: *Number 13.*
38. Morgana: *Take off?*
39. Ana: *Put on.*
40. Jack: *Yes, “put on” a lot of weight, “put on” your hat, “put on” the light.*
41. Ana/Jack: *Can it also be “put off”?*
42. Jack: *“Put off” a lot of weight? No.*
43. Ana/Jack: *Yes, when you lose, you lose//*
44. Jack/Ana: *No, you cannot say that.*
45. Ana/Jack: *You put on weight, but you don’t put off?*
46. Jack/Ana: *No, we don’t put off weight!*
- (risos)
47. Ana: *That’s why it’s very difficult to put off weight!*
- (risos)
48. Jack: *So, will we check them? Yeah?*
49. Alunos: *Yes.*
50. Jack: *So, first, “lose”, you lose your way, lose your temper, what’s that mean, Laura?*
51. Laura: *Ah, out of control.*
52. Jack: *You’re out of control, you lose your temper; you lose your head, yeah? Ok, number 2.*
53. Fábio: *Journey.*
54. Ana: *“Go on”.*
55. Jack: *“Go on”, a phrasal verb, yeah, you need “on”, don’t you? Go on a journey, go on a diet or go on strike. What does “go on” strike mean?*
56. Renata: *What Lula loves.*
57. Jack: *What Lula loves? No, he doesn’t love it anymore, yes?*
58. Ana: *Ah, yes!*

59. *Laura: Stop working.*
60. *Jack: To stop working.*
61. *Renata/Jack: Talking about this ... what would you say about Lula, ehr...//*
62. *Jack/Renata: What do I think?*
63. *Renata: Yes, what happened to the American journalist// (referindo-se ao episódio em que um jornalista americano chamou o presidente Lula de beberão)*
64. *Maria: The reporter.*
65. *Renata: Yes.*
66. *Jack: Oh, I think it's terrible, ridiculous!*
67. *Ana/Jack: But, what is ridiculous, what the reporter did or what Lula did?*
68. *Jack: Both, I mean, I think, in my opinion, my opinion is that ..., he, ok, yeah, it was irresponsible, the act of the reporter, I think ..., the New York Times, it's an opinion forming newspaper, and it was irresponsible, it was ..., even if it was just a small little note with a few lines, but it was an article, really, and it raised out the president, so I think it was irresponsible.*
69. *Renata/Jack: But it was, what he did (referindo-se a Lula) was something that was...*
70. *Morgana: He's creating a big problem!*
71. *Jack: Yeah, now I think that there's, too, a big problem, and he called attention to him, and certainly//*
72. *Renata/Jack: I think he called more attention than it was necessary.*
73. *Jack: Yes, I think, more than necessary, the reaction was out of proportion, I think.*
74. *Renata/Jack: But I think this is something we expected, you know, he does things before thinking on the consequences.*
75. *[Jack: The government? Our government, my government?*
76. *[Morgana: He loves Lula, ok? (referindo-se a Jack)*
77. *Renata: And it is a shame, I think it was a shame.*
78. *Jack: And it's very hard, I think, it's very hard to be ... I think that Brazilian people//*
79. *Ana: But, what's a shame? What Lula did or cancelling his visa//*

80. *Jack: I think that it was an exaggeration, but I think most Brazilians would be in favour of a stronger reaction because of affirming, yes, maybe not middle class, like ourselves, but I think the poor Brazilians would like the idea of “How dare they ...//*
81. *Morgana/Jack: The consequences of this act of Lula is gonna come!*
82. *Jack/Morgana: I don't think so!*
83. *Morgana/Jack: Internationally!*
84. *Jack/Morgana: No, I don't think so!*
85. *Renata: I think he could have asked the journalist to come to television and to retreat?*
86. *[Jack: Right, to apologise.*
87. *[Morgana: Apologise.*
88. *Renata: I think, what he did was not, ehr, how can I say, have the liberty, and we are in the democracy, it's against democracy.*
89. *Jack: It was, undemocratic.*
90. *Renata: Undemocratic, so I think it was a shame, I think.*
91. *Jack: Yes, it was.*
92. *Renata: I felt really embarrassed!*
93. *Jack: Ok, so, number 3.*
94. *Alunos: Make.*
95. *Jack: Make a mistake, make a bed, make a fuss. What's “make a fuss”?*
96. *Renata: What he did! (referindo-se ao presidente Lula)
(risos)*
97. *Alunos: Yes!*
98. *Ana: It's what we were talking about!*
99. *Jack: Yes.*

Como vimos, ao longo dessa interação, o professor Jack procura inicialmente solucionar as dúvidas de seu grupo quanto ao uso dos verbos *grow* e *get* e seus possíveis complementos (linhas 1 a 13); posteriormente, direciona seus esclarecimentos para o uso de *make*, *have* e *deliver*, sendo esse último o grande responsável pelo estranhamento de Sofia (linhas 28 e 30) diante do seu significado na L2-C2. Mesmo após sua tentativa de convencer Sofia acerca das particularidades da

língua inglesa, “*Deliver is the birth of a baby, ok, [...] deliver has a very different meaning*”, linha 31, o professor Jack não encontra na aprendiz uma aceitação da expressão “*deliver a baby*”, por isso ela afirma na linha 30, “*It’s different!*”. Os sinais de estranhamento de Sofia são explicados pelo fato de ela compreender que as mães são as responsáveis pela execução do trabalho de “trazer a criança ao mundo”, ou seja, de “entregá-la” nas mãos do médico, já que são elas as verdadeiras “detentoras” da criança, e não o médico. Na concepção de Sofia, *The doctor won’t do anything! His job is very easy! The woman will have the problem!*, linha 34. Na verdade, o que Sofia não compreende é que o sentido de *deliver* nesse contexto não é o de “entregar” a criança, mas, sim, de “assistir” à mãe e “realizar” o parto. Jack compreende o conflito cultural pelo qual Sofia expressa sua incompreensão e discordância diante do uso do termo da L2-C2, visto que ele conhece bem a cultura e as formas linguísticas que governam ambos os contextos, e sabe que, para o universo cultural que cerca a aprendiz, há uma coerência. Por isso ele afirma na linha 35, *Of course, but it’s because of the use of the verb*. O fato de ela dizer, na linha 36, *Ok, but I don’t agree!* mostra que sua aceitação do termo é parcial, pois em seu uso e compreensão da L2-C2 encontra-se o que Faraco (2003) afirma sobre o caráter ideológico da palavra na visão bakhtiniana, isto é, que “com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações desse mundo” (ibid., p. 50). Em outras palavras, o horizonte apreciativo e valorativo de Sofia é preenchido por diferentes “verdades”, que não apenas refletem seus inúmeros modos de dar sentido ao mundo, como também suas contradições e confrontos.

O mesmo acontece com Ana quanto ao uso da expressão *put off weight* (linhas 41, 43 e 45) que, segundo Jack, não existe em língua inglesa. O estranhamento de Ana nesse caso se dá pelo fato de a preposição *on* (no sentido de adicionar algo) ter, em alguns contextos, como oposição, a preposição *off* (no sentido de retirar). Daí a sua associação entre *put on weight* (ganhar peso) e *put off weight* (perder peso), na linha 45. Diante da fala do professor, que lhe reafirma não ser possível o uso dessa expressão na L2-C2 (linha 46), Ana promove um diálogo com a cultura do emagrecimento e sua busca exaustiva pela boa forma do corpo. Ao

dizer *That's why it's very difficult to put off weight!* (linha 47), a aprendiz refere-se ao fato de ser difícil emagrecer, tão difícil que nem mesmo o termo, aparentemente o mais adequado para o contexto, pode resolver o problema. O termo criado por Ana e o novo sentido dispensado a ele nos colocam, mais uma vez, em consonância com Vigotski (2003b) e com a concepção bakhtiniana de que o caráter multissêmico dos signos é a condição de seu funcionamento nas sociedades, pois é justamente essa plurivalência social que os torna vivos e móveis. Segundo Bakhtin (1997), os interlocutores diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, “captam com facilidade e prontidão o *intuito discursivo*, o querer-dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o *todo* de um enunciado em processo de desenvolvimento” (ibid., p. 301; grifos do autor).

Levando-se em conta as considerações do autor, que nos conduzem a um entendimento maior da prática discursiva desenvolvida por Sofia e Ana nesse momento da interação, observamos que, mais uma vez, a produção da L2/LE pelas aprendizes é compreendida pelos outros interlocutores em virtude de sua inserção na dimensão cultural e dialógica apresentada por elas. Faraco (2003) destaca que um domínio cultural não deve nunca ser pensado como um território fechado em si mesmo, “mas deve ser visto como vivendo sempre na interseção de múltiplas fronteiras. E isso porque cada ponto de vista criativo torna-se necessário e indispensável somente em correlação com outros pontos de vista criativos” (ibid., p. 51-52).

Não há dúvida de que o objetivo orientador da atividade *Verb Gymnastics* é levar os aprendizes não só à compreensão dos verbos e de seus complementos, mas, principalmente, à sua prática nas interações sociais. O estranhamento de Sofia e Ana, no entanto, nos faz perceber que os conflitos e embates gerados pelo diálogo entre sua L1-C1 e L2-C2 devem ser trazidos à tona em discussões mais profundas sobre as diferenças existentes na forma como cada cultura interpreta o mundo. Apesar de Vigotski (2003b) enfatizar a necessidade de os interlocutores do processo comunicativo se empenharem na busca pela concordância, Bakhtin (1997) salienta que a dialogicidade não é construída necessariamente com base no consenso. Para o pensamento bakhtiniano, o Eu e o Outro são iguais em seus direitos de projetar suas vozes, mas é no encontro de suas diferenças que o diálogo se torna

mais produtivo. Nesse sentido, compreendemos que é esse dialogismo, nem sempre marcado pela harmonia de convicções, que enriquece o processo interacional em L2/LE no “terceiro lugar”, pois é a interação sociocultural entre as múltiplas vozes presentes no diálogo que o torna mais amplo e, possivelmente, capaz de alcançar a compreensão intercultural sem grandes equívocos.

O redirecionamento da atividade para o uso da expressão *go on* faz novos diálogos surgirem para dar início a uma nova fase na dialética ensino-aprendizagem que marca essa interação. O termo *go on strike*, por exemplo, trazido pela pergunta de Jack na linha 55, é imediatamente contextualizado por Renata (linha 56), que o insere em um evento específico da cultura brasileira. Ao dizer na linha 56, *What Lula loves*, Renata projeta o sentido da expressão *go on strike* no diálogo para a história política do Brasil; esse sentido só é compreendido pelos interlocutores porque lhes são comuns o conhecimento e a compreensão da situação. A avaliação desse enunciado, também comum por parte dos interagentes, vem logo em seguida nas falas de Jack: “[...] *No, he doesn't love it anymore, yes?*” (linha 57); de Ana: “*Ah, yes!*” (linha 58) e de Laura: “*Stop working*” (linha 59), cuja compreensão acerca do diálogo deixa claro que a ação de “fazer greve”, ou “parar de trabalhar”, costumava ser uma ação habitual de Lula ao lado do seu partido político, mas que não o é atualmente, por causa da sua condição de presidente do Brasil. Essas informações implícitas são as responsáveis por todo o dialogismo que interliga os discursos dos interagentes e, de acordo com Vigotski (2003a), nos mostram que “todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas” (ibid., p. 185).

A dialogicidade se estende a partir do momento em que Renata (linha 61) pergunta ao professor Jack sobre o que ele pensa dos últimos acontecimentos envolvendo a figura do presidente Lula. Por meio da língua-alvo, Renata abre espaço para uma discussão referente ao incidente diplomático entre duas pessoas públicas, o presidente Lula e o jornalista americano do *The New York Times*. Sobre esse diálogo e suas implicações, somos levados ao ano de 2004, quando o presidente Lula teve sua imagem divulgada pelo jornal americano, que publicou, além de uma foto sua bebendo cerveja, uma nota do referido jornalista sugerindo que o presidente brasileiro era um “beberrão”. Em resposta à atitude do

repórter, que, na época, se encontrava no Brasil, o presidente ordenou que seu passaporte fosse apreendido, causando, assim, diferentes reações na opinião pública. É justamente esse fato, mencionado por Renata, que desencadeia outros diálogos, pelos quais são discutidas as atitudes do Outro brasileiro e do Outro americano. Apreendemos, assim, a importância dos contextos culturais na compreensão dos inúmeros diálogos emergentes ao longo das interações, os quais podem ser explicados por sua indissociabilidade com cada uma das esferas da vida e da realidade.

A situação é, de início, definida pelo professor como sendo “*terrible*”, “*ridiculous*” (linha 66), enfatizando que os comportamentos de Lula e do jornalista haviam sido irresponsáveis (linha 68), opinião que o levou a concordar com Morgana, sobre o problema diplomático criado pelo presidente (linha 71), e com Renata, acerca da reação desproporcional de Lula diante do ocorrido (linha 73). O dialogismo entre a L2-C2 dos aprendizes e sua L1-C1 forma uma esfera de interculturalidade em que o “terceiro lugar” revela não somente negociações de aspectos linguísticos do inglês, mas, sobretudo, culturais, uma vez que a prática discursiva dos interagentes nos mostra seus posicionamentos sociais e identitários, os quais certamente influenciam os aprendizes em sua apropriação crítica da língua/cultura-alvo. Um exemplo disso é o posicionamento da identidade política do professor Jack quando ele responde ao comentário feito por Renata (linha 74): “*I think this is something we expected, you know, he does things before thinking on the consequences*”, que deixa transparecer que o presidente não pensa muito antes de agir, algo não muito surpreendente, segundo ela. Em vista disso, Jack questiona, na linha 75, “*The government? Our government, my government?*”, revelando, assim, sua simpatia pelo Partido dos Trabalhadores e pelo próprio presidente. A avaliação de seu questionamento vem com a confirmação de Morgana (linha 76) diante dos seus colegas, “*He loves Lula, ok?*”. Na verdade, percebemos que Jack, em todo o processo dinâmico das enunciações, é o único que nos revela uma identidade política, marcada, ao mesmo tempo, por um nacionalismo em favor da defesa da integridade brasileira, diferenciando-se, assim, dos posicionamentos críticos e identitários assumidos principalmente por Renata e Morgana. A prática discursiva do professor Jack (linha 81) reflete bem sua indignação frente ao fato de

o repórter americano ter sido ousado sugerindo que o presidente do país fosse um alcoólatra e implicitamente afirmando que o Brasil estaria nas mãos de uma pessoa desqualificada. Mesmo sendo de origem irlandesa, Jack se coloca muito mais a favor da atitude de Lula, principalmente no que diz respeito às críticas consideradas por ele como injustas e à imagem negativa que o Outro apresenta acerca do Brasil na figura de seu presidente. Por outra parte, apesar de não deixarem explícito de qual lado elas estão, as alunas participantes dessa interação dispensam críticas duras somente ao comportamento de Lula e enfatizam sua reprovação quanto à forma como ele lidou com o jornalista americano (linhas 74, 77, 81, 85, 90, 92), como na fala de Renata, “*I think, what he did was not, ehr, how can I say, have the liberty, and we are in the democracy, it’s against democracy*” (linha 88).

Após revelar seu posicionamento político, não concordando com algumas ideias ali apresentadas (linhas 80, 82, 84), o professor dá sequência ao processo dialógico frente à opinião contrária de suas aprendizes sobre o evento em questão, como no caso das críticas apresentadas por Renata, “*I think he could have asked the journalist to come to television and to retreat?*” (linha 85). Jack não deixa de lhes fornecer os termos da L2-C2 requeridos por elas na expressão de suas ideias (*apologise* no lugar de *retreat* – linha 86; e *undemocratic* para falta de liberdade de expressão – linha 89). Todavia, ao procurar redirecionar os rumos da atividade proposta, “*Ok, so, number 3*”, linha 93, Jack nos mostra seu desejo de encerrar esse assunto e, ainda, deixa transparecer como as relações de poder sutilmente situadas nesse processo dialógico se organizam. É importante esclarecer, no entanto, que a voz do professor Jack não se constitui aqui como uma representação autoritária e monológica, tendo em vista sua interação com as diferentes opiniões advindas dos aprendizes. Na verdade, em todo esse processo de construção socioideológica do sujeito, tal qual nos afirma Faraco (2003), as vozes funcionam de diferentes modos, “algumas entram como vozes de autoridade e outras como vozes internamente persuasivas” (ibid., p. 81). Acreditamos que essa última seja a que mais se aproxima do comportamento comunicativo do professor. Além disso, sua solicitação pelo contexto em que a expressão “*make a fuss*” é utilizada o surpreende novamente, uma vez que Renata retoma o diálogo anterior sobre o evento político envolvendo Lula,

dizendo “*What he did!*” (linha 96), contextualizando, assim, a forma de sua L2 no espaço cultural de sua L1, e promovendo um novo diálogo entre sua L2-C2 e L1-C1 na esfera intercultural desse “terceiro lugar”. Sobre a atitude de Renata, acreditamos que Bakhtin (1997) a explica bem ao dizer que “a palavra é expressiva, mas esta expressividade não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual” (ibid., p. 313).

Percebemos, então, que a interação nessa sala de aula assume a função primordial não somente de construir e gerar conhecimentos, como também de permitir que tudo isso seja internalizado e apropriado criticamente pelos aprendizes. Sendo assim, a dialética ensino-aprendizagem não envolve somente os componentes estruturais da L2/LE utilizados pelos interagentes, mas também suas intenções comunicativas, suas perspectivas socioculturais, bem como seu diálogo com a L1-C1 dos aprendizes. Dito de outra forma, com base no diálogo entre os pensamentos vigotskiano e bakhtiniano, é imprescindível reconhecermos a importância do Outro na formação das subjetividades inseridas no dinamismo das interações verbais e dialógicas. De acordo com Vigotski (1981), “nós podemos dizer, portanto, que é por meio dos outros que nos tornamos o que somos. [...] A essência do processo de desenvolvimento cultural também se constitui assim” (ibid., p. 161). Marchenkova (2005) nos auxilia nessa compreensão ao afirmar que tanto Bakhtin quanto Vigotski concordam que o diálogo é o elemento fundamental no processo de construção do Eu, uma vez que a participação ativa nos contextos comunicativos pode proporcionar ganhos na compreensão intercultural, levando os indivíduos não somente a compartilharem diferentes concepções de mundo, como também a reconhecerem como o Outro as interpreta a partir de sua cultura.

Ao permitir a participação ativa de seus alunos no processo de construção do conhecimento, dando-lhes a oportunidade de expandir suas formas de pensar em um engajamento contínuo com os tópicos em discussão, o professor assegura a seus aprendizes a abertura necessária para que eles se apropriem de suas ideias e convicções por meio da L2/LE. Diante da dialogicidade que marca o discurso dos aprendizes, é possível perceber que o entrelaçamento de suas vozes produz, em uma escala maior, o delineamento do discurso produzido por essa sala

de aula. O reconhecimento das contribuições trazidas pelos aprendizes para a sala de aula auxilia, desse modo, a construção de uma comunidade de aprendizagem inclusiva, em que nenhum membro da interação é colocado à margem das discussões.

Ao construir reflexões acerca do processo interacional desenvolvido por Jack e seus alunos no contexto da sala de aula de inglês como L2/LE, percebemos que é por meio dos inúmeros diálogos surgidos em suas interações socioculturais que os participantes têm a oportunidade de conhecer outras formas de interpretar as relações humanas que os envolvem. Esse tipo de interação, além de ser mediada pela língua-alvo expoente de múltiplas discussões e visões de mundo, pode contribuir para que a L2/LE seja apropriada criticamente pelos aprendizes, tendo em vista sua consciência acerca do entrelaçamento que ocorre entre a dimensão cultural de cada um e as dimensões culturais apresentadas pelo inglês.

De uma perspectiva social, reconhecemos que esse “terceiro lugar” caracterizado pela esfera de interculturalidade surgiu a partir da colisão entre o que é familiar para a cultura do aprendiz e os elementos inesperados advindos da cultura-alvo, ou seja, os fatores culturais que anteriormente eram desconsiderados podem subitamente ser questionados, desafiados e colocados à prova. Diante disso, faz-se necessário, porém, que os alunos aprendam a articular suas novas experiências com aquelas já existentes, criando e recriando uma nova cultura para si mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos nossas discussões acerca da interação e do diálogo no “terceiro lugar”, pudemos perceber que o processo interacional essencialmente dialógico certamente direciona os participantes para novas e inesperadas perspectivas culturais, além de abrir espaço para que a competência intercultural seja construída.

Com base em nossas discussões e na premissa de que a língua se torna viva e concreta quando se constitui no instrumento mediador das interações socioculturais – de acordo com as visões de Vigotski e de Bakhtin –, nos convencemos de que, ao promover os diálogos entre o Eu e o Outro, a sala de aula investigada cria oportunidades

para o ensino e para a aprendizagem do inglês como língua e como cultura estrangeira, além de, constantemente, buscar a integração com as culturas individuais de seus membros. No âmbito dos alunos, essa aprendizagem está muito além de formas linguísticas e de fatos comportamentais acerca do Outro da língua/cultura-alvo. No contexto de todos os participantes, o “terceiro lugar”, em toda a sua dimensão, nos ensina lições importantes, dentre elas a de que o Eu e o Outro só podem existir quando inseridos em uma relação de interdependência.

INTERACTION AND DIALOGUE IN “THE THIRD PLACE”: THE FORMATION OF AN INTERCULTURAL SPHERE DURING ESL/EFL CLASSES

ABSTRACT

This article aims at reflecting about the way interaction and dialogue, two important conceptions discussed by Vygotsky and Bakhtin respectively, contribute with the formation of an intercultural sphere where the teacher and his students of English as a SL/FL reveal their cultural perspectives. This research is qualitative, and its findings point out that interaction and dialogue determine the recognition of the participants’ cultural dimensions as well as the ones from the target language-culture. The interactional and dialogical process generate new cultural perspectives, contributing to the intercultural competence development which is directly associated to learners and their English acquisition process.

KEY WORDS: interaction, dialogue, “third place”, interculturality, English as a SL/FL.

NOTAS

- 1 Neste estudo, não faremos distinção entre segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), mesmo cientes de suas diferenças nos diversos contextos sociais em que são utilizados.
- 2 O princípio dialógico presente nas interações verbais revela-se por meio da produção e da compreensão dos significados, os quais estão impregnados de singularidades sempre afetadas e alteradas pelas relações construídas entre o Eu (locutor ou falante) e o Outro (receptor ou destinatário). Trata-se, na verdade, de relações marcadas por uma profunda originalidade na

construção dos sentidos e que não se restringem apenas às réplicas de um diálogo comum, formado por perguntas e respostas.

- 3 A metáfora do “terceiro lugar” não se refere a um espaço físico, mas sim à representação dos encontros entre as culturas e os diálogos ocorridos entre elas no contexto da sala de aula de L2/LE. Todavia, dependendo da forma como abordemos esse construto teórico, podemos nos referir a ele como um “espaço” ou “dimensão”, no intuito de viabilizar a compreensão do leitor acerca da interculturalidade e suas implicações.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- EMERSON, C. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 139-163.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FETTERMAN, D. M. *Ethnography Step by Step*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
- FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.
- FREITAS, M. T. de A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. São Paulo: Papirus, 2002.
- FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 2005. p. 295-314.
- JIN, L.; CORTAZZI, M. The Culture the Learner Brings: A Bridge or a Barrier? In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 98-118.

- JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 2004.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- KRAMSCH, C. Social Discursive Constructions of Self in L2 Learning. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 133-153.
- 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*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 171-188.
- MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: Educ, 1999.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.
- MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. M. S.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2004. p. 35-60.
- SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Cultural Process and Ethnography: An Anthropological Perspective. In: Lecompte, M. D.; Millroy, W. L.; Preissle, J. (Ed.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Londres: Academic Press, 1992. p. 53-92.
- SPRADLEY, J. P. *Participant Observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.
- 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*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 149-170.
- VYGOTSKY, L. S. The Genesis of Higher Mental Functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Nova York: M. E. Sharpe, 1981. p. 144-188.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. Continuing the Dialogue: Vygotsky, Bakhtin, and Lotman. In: DANIELS, H. (Ed.). *Charting the Agenda*. Londres/Nova York: Routledge, 1993. p. 69-92.