

DIALOGISMO E PRODUÇÕES RESPONSIVAS ATIVAS: ANALISANDO PRÁTICAS DISCURSIVAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lúcia de Fátima SANTOS

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2007). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: produção de textos, leitura, ensino, livro didático, gramática, letramento e formação de professores de língua materna. E-mail: lfsmar@hotmail.com

Antonio Carlos Santos de LIMA

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da FALE/UFAL. É professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio e Superior do Instituto Federal de Alagoas (Campi Murici e Maceió) e da Universidade Aberta do Brasil/-IFAL. Atua na área da Linguística Aplicada com ênfase em ensino de leitura e letramento de professores de línguas. E-mail: professorantoniolima@hotmail.com

Resumo

Neste artigo propomos uma discussão sobre fenômenos linguístico-discursivos em textos escritos, a partir da análise de dados de um trabalho com leitura e produção de textos realizado com uma turma da educação básica de uma escola pública. Para isso, nos pautamos nas reflexões de Bakhtin (2003, 2006) sobre dialogismo e compreensão responsiva ativa, analisando a produtividade desses conceitos nas respostas dos alunos às atividades desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa. Os dados que apresentamos resultam de uma prática de ensino e pesquisa de auto-observação, na qual professor e alunos assumiram a condição de sujeitos de pesquisa.

Palavras-chave

Dialogismo; Compreensão responsiva ativa; Atividades de leitura e escrita; Educação Básica.

Introdução

O número expressivo de trabalhos acadêmicos que adota as reflexões de Bakhtin e de seu Círculo como embasamento teórico é uma demonstração da importante representação dessas idéias nas orientações de uma diversidade de pesquisas, como também nas reflexões sobre ensino de línguas. Nas discussões sobre as mudanças no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, desencadeadas a partir de década de oitenta, os pressupostos bakhtinianos têm contribuído para um redimensionamento das

concepções que embasam as práticas pedagógicas. A ênfase sobre a forma, a estrutura, nas reflexões dos temas desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa, tem cedido o lugar para um foco centrado na interação, na dialogicidade, num trabalho cujo objetivo principal consiste na articulação entre leitura, produção de textos e gramática. Mesmo havendo resistência de alguns professores na efetivação dessa proposta em diferentes níveis de ensino, as contribuições dos trabalhos desenvolvidos numa vertente discursiva têm interferido na formação dos professores e nos documentos que embasam as orientações curriculares. Sob essa perspectiva, a interlocução tem sido concebida como “espaço de produção de linguagem e constituição dos sujeitos”, como afirma Geraldini (2010, p. 34).

Adotando como base essa concepção de linguagem e de sujeito, interessa-nos discutir neste artigo fenômenos linguístico-discursivos evidenciados em dados provenientes de um trabalho com leitura e produção de textos, realizado com uma turma da educação básica de uma escola pública, analisando a produtividade dos conceitos de dialogismo e compreensão responsiva ativa nas respostas dos alunos às atividades de leitura e produção de textos, desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa. Os dados que apresentamos resultam de uma prática de ensino e pesquisa de auto-observação, na qual professor e alunos assumiram a condição de sujeitos de pesquisa. Portanto, trata-se de reflexões que partem de dentro da sala de aula, nas quais o professor assume simultaneamente o papel de pesquisador e de observador-participante em uma pesquisa de cunho etnográfico.

Essa condição assumida pelo professor tem um caráter importante porque ele se propõe a analisar o trabalho que desenvolve de outro lugar, permitindo-se, assim, tentar perceber “os pontos cegos” (ERICKSON, 2001, p.13) não observados do lugar de professor, no cotidiano das aulas. Desse modo, os dados que apresentamos resultam de uma prática de ensino e pesquisa de auto-observação, na qual professor e alunos caracterizam-se como sujeitos de pesquisa.

1. Dialogismo e responsividade

O conceito bakhtiniano de dialogismo está estritamente ligado ao de compreensão responsiva ativa. Nesse processo de compreensão, mobiliza-se uma gama de experiências históricas e socialmente construídas que são ativadas para emitir-se uma resposta a determinado discurso, demarcando uma posição, um juízo de valor do locutor, numa dada esfera da comunicação verbal, para a qual ele prevê uma resposta ou uma compreensão ativa do interlocutor, de um auditório social. Bakhtin/Volochinov (2006, p. 113) alertam para que essa projeção que o locutor faz de seu interlocutor não ultrapasse as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. Assim, quando falamos ou escrevemos, sempre devemos considerar a caracterização do interlocutor, como: posição social, formação intelectual, graus de intimidade com o locutor, entre outros fatores. Em função desses fatores, é feita a escolha do gênero do enunciado, dos procedimentos composicionais e dos recursos linguísticos, visando-se à instauração de espaços de dialogicidade.

Para Bakhtin/Volochinov (2006) e seu Círculo, a língua é dialógica. Dialógica não no sentido restrito da palavra, mas no sentido mais amplo, o que significa dizer que todo discurso produzido leva em conta outros anteriormente produzidos e busca dialogar com outros a serem produzidos posteriormente. Nesse sentido, de acordo com a concepção de linguagem bakhtiniana, o sujeito não se expressa apenas, ele age, atua com seu

interlocutor, esperando deste uma resposta. Assim, cada ato enunciativo, integra diversas vozes, ou seja,

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (BAKHTIN, 2003, p. 300-1).

Essa resposta só é construída quando o ouvinte dialoga com o interlocutor com o qual tem contato através dos enunciados. Quando ao sujeito ouvinte é emitido um enunciado, ele já é passível de resposta, já a requer. E é a compreensão quem favorece essa atitude.

Desse modo, Bakhtin/Volochinov (2006) redefinem o papel dos principais componentes da interação verbal. Para eles, não existe o ouvinte e o entendedor, porém existe o falante e o ouvinte, e este último, ao perceber o significado do discurso, ocupa uma ativa posição responsiva, uma (re)ação (BAKHTIN, 2003). Mas a (re)ação do ouvinte só é passível de acontecer se houver compreensão, que sempre se dá ativamente. Isso ocorre a partir da mobilização de uma atividade mental com os signos envolvidos na interação verbal que, em diálogos com outros anteriores, promovem outros discursos.

Emerge dessas postulações de Bakhtin/Volochinov (2006) o conceito de enunciação, definida como “um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 126). Nesse sentido, uma palavra, uma frase ou até uma sequência de frases constituem a enunciação que, compreendida como uma réplica do diálogo social, dá conta da interação entre os sujeitos. Entretanto, essa palavra, ou grupo de palavras, só se constitui um enunciado quando se configura como signo ideológico.

Um signo, para Bakhtin/Volochinov (2006), é todo produto ideológico, construído histórico e socialmente, que faz parte de uma realidade (natural ou social) que a reflete e a refrata, além de possuir um significado e remeter a algo situado fora de si mesmo. É através da palavra, enquanto signo ideológico, que os enunciados são produzidos. Ela está, nesse sentido, “*sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN /VOLOCHINOV, 2006, p. 99, grifos dos autores).

Nessa perspectiva, as interações dialógicas se dão através desses signos, considerando uma espécie de mobilidade específica que as palavras adquirem nessas interações.

Assim, a interação pela linguagem se estabelece em inter-relações recíprocas, orientadas, mas sem excluir uma contra-ação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.16), o que se configura numa atitude responsiva ativa. Isso porque cada sujeito utiliza o enunciado para imprimir seu ponto de vista, o que, dialeticamente, também se constitui numa resistência, como afirma Gnerre (1987, p. 3): “as pessoas falam para serem, ‘ouvidas’, às

vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que se realizam os atos linguísticos”.

Isso significa dizer que toda leitura é passível de uma responsividade oriunda das relações sociais. Daí emerge o conceito de atitude responsiva ativa, como afirma Bakhtin:

[...] 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 processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (2003, p.271).

Embora nessa assertiva de Bakhtin a atitude responsiva ativa seja mencionada apenas na oralidade, podemos também identificá-la no texto escrito, ou seja, a responsividade não é uma atitude exclusivamente oral.

A partir desse conceito bakhtiniano de atitude responsiva ativa, podemos entender a “prática da leitura como uma relação dialógica inserida na produção discursiva. O sujeito que lê estabelece uma relação de sentido entre os enunciados existentes nos textos escritos que tem como referência o todo da interação verbal” (BENEVIDES, 2008, p. 100).

Na sala de aula, essas reflexões podem contribuir para um trabalho com a leitura e produção de textos por meio de atividades que rompam com o modelo de reprodução de práticas que não atendem a uma demanda social que requer um sujeito ativamente responsivo, ou seja, um sujeito que, mesmo em meio às determinações de toda ordem (sociais, políticas, econômicas, culturais, ente outras), consegue imprimir traços de autonomia e singularidade ao seu dizer e as suas ações.

2. Revisitando práticas discursivas em sala de aula

A partir da adaptação das reflexões bakhtinianas para uma abordagem das práticas de ensino e aprendizagem, algumas atividades podem ser planejadas e executadas para desenvolver ou aprimorar a compreensão responsiva ativa, bem como os espaços de interlocução, de dialogicidade na sala de aula.

Nas atividades realizadas e descritas a seguir, procuramos contrapor-nos a um trabalho com a leitura que usa o texto apenas como pretexto para o estudo da gramática e também com a concepção redutora que o concebe como uma somatória de palavras (MATÊNCIO, 1994). Essa abordagem de trabalho com o texto já tem lugar comum em críticas de pesquisadores no âmbito nacional e internacional, é a concepção de leitura como decodificação. Na perspectiva adotada neste estudo, a decodificação é apenas parte do processo de compreensão. Esse conceito de decodificação está associado ao de descodificação, segundo Bakhtin/Volochinov (2006). O primeiro conceito pode ser associado à ideia de identificação da materialidade linguística (compreensão passiva) e o segundo, ao de compreensão (ativa). Segundo Fiorin (2008, p. 6), “isso quer dizer que a compreensão passiva de significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta.”

Em geral, os professores, ao adotarem uma concepção de língua centrada na identificação de termos ou na primazia da estrutura sobre a forma, estagnam nesse processo de compreensão passiva, não possibilitando os alunos a tomar atitudes ativas a

partir do que leem e do que escrevem. Além disso, uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa centrada apenas nos aspectos formais e estritamente linguísticos propicia um distanciamento dos usos reais e efetivos da língua, das práticas discursivas das quais os sujeitos participam no seu cotidiano. Segundo Bakhtin (2003, p. 283),

Todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela idéia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido.

Assim, uma prática de ensino fundamentada numa perspectiva dialógica proporciona uma integração entre aspectos linguísticos e discursivos. Para que haja a instauração de outros discursos, que acontecem em função da compreensão, é necessário que se vá além da materialidade linguística do texto, como também que o leitor valha-se de conexões com conhecimentos e informações anteriores associadas a elementos implícitos ou explícitos no texto. A falta dessas informações, concebidas como conhecimento de mundo, pode comprometer o processo de compreensão.

No processo de observação e intervenção em sala de aula, percebemos que um dos fatores que interferem na produção de uma atitude responsiva ativa não é apenas a limitação de conhecimentos anteriormente adquiridos, é também a capacidade de identificação de informações implícitas, que, em alguns casos, fica a depender de experiências de leitura e do uso corrente da língua. Nesse sentido, o professor exerce significativo papel.

Esse papel que o professor pode exercer deve estar em consonância com uma concepção de língua que vai além de um sistema abstrato de formas, alheio à realidade social do indivíduo; uma concepção que considera o enunciado como discurso (MAINGUENEAU, 2008). Um discurso que “reencontra o discurso do outro em todos os caminhos que levam a seu objeto, e um não pode não entrar em relação viva e intensa com o outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 33).

A partir da apropriação das ideias de Bakhtin/Volochinov (2006) e de seu Círculo, é possível adotar uma metodologia para a interação entre os sujeitos a partir da natureza do discurso associada ao ensino da língua. Segundo esses autores (2006, p. 95),

a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem-determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação.

De acordo com esse posicionamento e com a finalidade de contribuir para que os alunos lessem além da decodificação, na atividade de leitura exposta a seguir, o professor apresentou aos alunos um texto de um livro didático¹, intitulado “Para preservar um

¹ O livro didático utilizado foi da sétima série e intitula-se Língua Portuguesa: rumo ao letramento, das autoras Rossana Aparecida Finau e Ângela Mari Chanoski-Gusso, publicado pela Base Editora, em 2002.

amigo.” Esse texto, segundo a perspectiva do professor, permitiria atitudes responsivas ativas e contribuiria para a ampliação do repertório de informações necessárias à compreensão da turma do quarto ano do ensino médio em que atuava como professor de língua portuguesa. Vale salientar que se tratava de uma turma do Curso Normal. Tratava-se, portanto, de um grupo de professores em formação inicial.

Em relação à escolha de textos, Dell’isola (2001) sugere que é interessante selecionar textos que proporcionem um certo “incômodo íntimo” no leitor. Esse incômodo deve ser originário de seu contexto sociocultural, que é um reflexo de uma postura ideológica ligada à classe social a que o sujeito pertence. Assim, ao ler alguns textos, o professor tinha consciência de que neles havia determinadas informações contidas em suas materialidades linguísticas que “escondiam” outras de grande importância que poderiam ser evidenciadas no plano discursivo. Também ele acreditava que, no momento em que os alunos estabelecessem um diálogo com o autor através do texto, sob uma perspectiva linguístico-discursiva, os alunos começariam a apresentar evidências de compreensão ativa.

Ainda de acordo com o professor da turma em foco, a utilização de textos contidos em livros didáticos era importante, pois eles poderiam ser, na prática, talvez a única forma de subsidiar as aulas, principalmente em escolas públicas onde não há recursos pedagógicos suficientes para o exercício da docência, como era o caso da escola em que atuava. Sob essas circunstâncias, o livro didático é, quase sempre, o único suporte pedagógico utilizado para as atividades de leitura. Por essa razão, ele escolheu o texto que estava contido num livro didático como a alternativa mais acessível.

Para Verçosa (1999, p. 50), não é impropriedade utilizar textos contidos no livro didático, entretanto cabe ao professor uma eficiente utilização, pois:

O texto didático não tem autonomia no âmbito escolar; ele é, apenas, um dos instrumentos de articulação de uma determinada visão de mundo, cujo estudo passa, inevitavelmente, pela mediação do professor. Será a prática deste sobre o texto que irá determinar, de modo predominante, a direção da orientação ideológica da prática escolar, nascendo dela um dos momentos críticos da reprodução ou superação da ideologia dominante.

O texto escolhido, então, na atividade desenvolvida pelo professor foi o seguinte:

Para preservar um amigo

Clonar animais de estimação pode virar uma alternativa.

Em 1998, um casal de milionários americanos, que até hoje não se identificou, ofereceu 2,3 milhões de dólares a quem quisesse clonar sua cadela. Um exemplar de raça rara? Não. Missy é uma legítima vira-lata. Mas que vira-lata! Fiel, obediente, charmosa. Um amor. A Universidade Texas A&M topou na hora. “Pelo nosso compromisso de sigilo, não posso dizer quantos embriões já fizemos com o DNA da Missy”, disse à SUPER o veterinário Mark Westhusin, que lidera a equipe envolvida. “Mas temos feito progressos.”

A universidade é séria. Tem até um clone de touro no currículo. Afirma que aceitou a encomenda porque quer estudar a clonagem de canídeos em geral. Donos de cavalos também andam procurando quem queira clonar seus alazões. Mas nesse caso dá pra entender: são bichos que



valem fortunas e, quando morrem, *bye bye* galinhas dos ovos de ouro. O veterinário João Junqueira Fleury, dono do Centro de Reprodução J. O., em São José do Rio Pardo, interior de São Paulo, inaugurou a moda no Brasil, mas só para armazenamento de DNA. Começou com Turbante, garanhão que era de seu avô, e agora já tem genes de quinze cavalos congelados. O serviço custa 1500 reais. Revista *Superinteressante*, dez. 1999. (adaptado)

A utilização desse texto teve como objetivo motivar os alunos para a elaboração de contra-argumentos sobre a argumentação expressa pelo autor do texto, visando aprimorar ou desenvolver a compreensão responsiva ativa. Para isso, ele selecionou um texto com um tema que, de acordo com sua perspectiva, correspondia aos interesses dos alunos. Essa preocupação do professor nos remete à sugestão de Dell’isola (2001) acerca da escolha do texto que provoque o incômodo no leitor e que está relacionado à questão da argumentação e da subjetividade. Tanto a argumentação quanto a subjetividade levam em conta a questão da materialidade linguística como língua e como discurso. Na análise da materialidade linguística, consideram-se as estruturas formais da língua, a exemplo dos conectores interfrasais que estabelecem determinada relação semântica entre os enunciados. Já os componentes da materialidade como discurso são as estruturas não formais da língua utilizadas como suporte para argumentação.

Embasado nessa argumentação, após a leitura do texto, o professor indagou aos alunos se era possível perceber o ponto de vista do jornalista em relação ao fato citado. Feita essa pergunta, e depois de um tempo de reflexão, alguns deles responderam que não. Essa posição dos alunos talvez se justifique como consequência de uma prática de leitura que se destina apenas à decodificação, porque eles não conseguem extrapolar a materialidade do texto, exercendo, pois, uma atitude responsiva num plano reduzido.

Diante dessa situação, o professor recorreu a estratégias de instigar o debate sobre diferentes trechos do texto, a fim de possibilitar que os alunos travassem outro diálogo com o autor e, assim, contribuir para outra compreensão deles. Tal orientação nos remete

à reflexão de Bortoni-Ricardo (2008), quando afirma que o professor precisa se valer de uma intermediação que sirva de andaime para tornar o texto lido mais compreensível. Nesse sentido, a ação do professor, que deve expressar mais experiência e maior conhecimento de mundo, converte-se numa assistência eficaz para o aluno ampliar a constituição de sentidos sobre o texto.

Assim, após a constatação da compreensão inicial dos alunos, o professor levantou os seguintes questionamentos, intermediando outras possibilidades de compreensão para o texto:

P: Bem gente, a partir daquele conceito de notícia... que tem aquelas três características, lembram?

A1²: Interesse geral, ela deve ser inédita e o jornalista não deve se envolver na notícia?

P: Certo, a notícia deve ser de interesse coletivo, deve ser inédita e o noticiador, nesse caso o jornalista, deve ser imparcial, ou “não se envolver na notícia”

Mas vamos voltar pro texto... ele é uma notícia, certo? Então deve ter essas características, mas pelo menos uma delas não está presente nesse texto. Podemos perceber que a opinião do jornalista em relação ao fato citado está presente no texto. Qual é a opinião, então? Em duas passagens do texto podemos ver essa opinião do jornalista.

Em seguida, o professor pediu que os alunos relessem o texto e atentassem para as seguintes passagens, observando o uso do conector *mas*: “A universidade é séria. Tem até um clone de touro no currículo.” [...]; “Donos de cavalos também andam procurando quem queira clonar seus alazões. Mas nesse caso dá para entender: são bichos que valem fortuna...”

Após essa orientação apresentada pelo professor, os alunos começaram a demonstrar indícios de atitude responsiva ativa, conforme ilustram os fragmentos abaixo:

A1: Professor, é: quando ele diz que a universidade é séria, ele não tá querendo dizer que é uma besteira clonar uma cachorra?

P: Exatamente, então essa é uma das passagens que revela a opinião do jornalista. Concordam?

Como a pretensão era contribuir para o desenvolvimento da compreensão ativa, o professor continuou instigando os alunos a percepção de outros aspectos do texto:

A2: Ah, professor (...) tá na cara. Ele acha isso um absurdo e eu concordo com ele. Clonar cavalos de raça é uma coisa e uma guenza é outra.

P: Ok, A2, mas como você percebeu essa intenção do produtor?

A2: É: é como se ele tivesse explicando que é adequado clonar um cavalo de raça e não é clonar uma cachorra.

² Para preservar a identidade dos alunos, eles serão mencionados como A1, A2 e assim sucessivamente.

Essa conduta adotada pelo professor sinaliza para uma postura metodológica distanciada do estudo da metalinguagem, que concebe a língua como um sistema abstrato de normas. Porém, concebendo a língua como interação, ele incentiva os alunos a analisar o texto a partir de sua constituição linguístico-discursiva e, desse modo, a produzir novos efeitos de sentido.

Assim, atribuindo à forma linguística o caráter de signo, o professor discutiu com os alunos o seguinte trecho do texto: “Mas nesse caso dá para entender: são bichos que valem fortunas...”, indagando o porquê de o produtor ter utilizado o conector *mas*: “mas como você percebeu essa intenção do produtor?”

Analisando as respostas apresentadas pelas alunas, percebemos que, devido à orientação adotada pelo professor, a compreensão ativa pode ser efetivada nas aulas, e as reflexões sobre os fenômenos linguístico-discursivos, utilizadas como recurso para a promoção da interação, logo, da dialogicidade.

Um dado relevante que merece ser mencionado é que, para que o aluno compreendesse a provável intenção discursiva do enunciador, o professor não recorreu a nomenclaturas, mas apenas à identificação da relação semântica estabelecida pelo conector *mas*. E, após os momentos de discussão, sob a orientação dele, os alunos compreenderam o papel desse conector nos sentidos produzidos acerca do texto.

Num momento posterior à discussão sobre a leitura do texto, o professor propôs uma produção escrita onde os alunos expuseram os contra-argumentos sobre uma das intenções do enunciador: posicionar-se contra à clonagem de uma cadela vira-lata. Analisando algumas das produções dos alunos, percebemos várias adesões a essa posição do jornalista.

Outro aspecto também observado nas produções foi a defesa de ideias semelhantes de um grande grupo de alunos quanto ao não uso do valor financeiro destinado para a clonagem, propondo que fosse utilizada para outros fins. Muito provavelmente essa semelhança em relação aos argumentos justifica-se pelo fato de eles estarem situadas no mesmo horizonte social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). É como se o dinheiro apenas servisse para satisfazer as necessidades básicas, como moradia, alimentação, saúde. Nesse sentido, é pertinente retomar o pensamento de Dell’isola (2001), pois o incômodo íntimo do leitor aparenta estar relacionado à postura ideológica oriunda da classe social da qual os sujeitos fazem parte, como observamos em trechos das produções apresentadas seguir:

A3: “Para se ter uma ideia no bairro onde moro essa quantia de 2,3 milhões de dólares daria para comprar no mínimo umas 100 casas populares. Irônico, não é? Saber que dinheiro existe porem mas nas mãos de poucos que tenhe tanto que não sabem mais o que fazer para gastar [...]”³

A4: “Quanto vale 2,3 milhões de dólares? Um grande investimento em um animal vira-lata, mas no mundo hoje, estamos vivendo uma grande miséria, pessoas com fome, sem moradia com condições absurdas de vida. O dinheiro existe demais no nosso planeta, mas a forma de divisão dele é feita de maneira covarde e egoísta.

³ Os textos foram transcritos sem correção.

Essas produções representam manifestações de compreensão ativa que integram o ato comunicativo como ordem natural do diálogo e se estabelece nas relações sociais. Nesse sentido, essa homogeneização das produções dos alunos em favor de o valor gasto com clonagem ser revertido para questões sociais poderia ser vista como uma posição passiva, determinada pelo professor. Entretanto, sob nossa perspectiva, ela constitui-se como posições dialógicas e responsivas ativas que são elaboradas, segundo Menegassi (2008, p 136),

inicialmente com o próprio indivíduo que recebe a mensagem, numa manifestação primeira de caráter silencioso – idiossincrática, para, depois manifestar-se como compreensão ativa, através de aspectos da responsividade inerentes ao dialogismo.

A homogeneização dessas vozes também revela o contexto ideológico e vivencial (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) dos alunos na condição de sujeitos sócio-históricos. Nos textos, a sugestão de gastar o dinheiro da clonagem com necessidades sociais básicas - como saúde, alimentação e moradia, justifica-se pelas carências prementes na realidade dos alunos e ilustra os mais diversos perfis que cada sujeito ou grupo social apresenta.

Considerações finais

Essas experiências de leitura e de escrita desenvolvidas com os alunos do Curso Normal confirmam o papel decisivo dos professores nas orientações das atividades no ensino de língua portuguesa (seja com leitura, produção de textos ou gramática) para que os alunos desenvolvam uma posição de dialogicidade e responsividade nos diferentes contextos interlocutivos de que participam, seja na escola ou em outros de seu cotidiano. Para isso, um dado essencial é a participação dos professores em formação continuada, através da qual eles, numa parceria com os professores-orientadores (em geral, acadêmicos que se comprometem com um trabalho *na* e não *sobre* a sala de aula) ressignificam continuamente a sua formação quando assumem o lugar de professores-pesquisadores, como foi o caso do professor que orientou a prática pedagógica dos dados aqui mencionados.

Mesmo considerando todos os possíveis cerceamentos advindos das orientações do professor nas ilustrações aqui apresentadas, um dado que merece ser considerado é o redirecionamento da proposta inicial da atividade para que os alunos pudessem compreender o texto sob outra perspectiva, permitindo-se outras produções de sentido tanto acerca do texto do outro, autor, quando na contra-palavra proposta escrita sobre o dizer desse outro, instaurando, assim, espaços de dialogicidade, reafirmando a importância dos pressupostos bakhtinianos para um redimensionamento das concepções que embasam as práticas pedagógicas sobre ensino e aprendizagem.

LIMA, A. C. S. DE. DIALOGISM AND ACTIVE RESPONSE PRODUCTIONS: ANALYSING SPEECH PRACTICES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Abstract

This paper proposes a discussion about linguistic-discursive phenomena in written texts, from the analysis of data originated from a study of reading and text production conducted

with a group of basic education in a public school. For this, we have used Bakhtin's reflections (1992, 2003) on dialogism and active responsive understanding, analyzing the productivity of these concepts in the students' responses to activities in Portuguese classes. The data presented are the result of a practice of teaching and research of self-observation in which teacher and students took on the condition of subjects.

Keywords

Dialogism; Active responsive understanding; Reading and Writing Activities; Basic Education.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.(Tradução Paulo Bezerra).

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e OLIVEIRA, Maria Bernadete de (orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON (Org.). *Cenas de sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João ed., 2010.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994 [Coleção Letramento, Educação e Sociedade].

MENEGASSI, Renilson José. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, Pedro (org.). *O discurso dos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.