



SOUZA, R. V. de; ALMEIDA, M. de F. A compreensão responsiva em aulas de leituras.

Revista Diálogos. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, 2017.

[<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia>]

A COMPREENSÃO RESPONSIVA EM AULAS DE LEITURAS

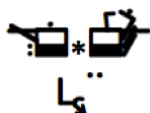
—†□—†←: .\<7./\<7.#.□.....llll. //—†□□□—↓: —†.ll.□□□□□—†→

The responsive understanding in reading classes

Ramísio Vieira de SOUZA¹
v.ramisiomestrando@gmail.com
Maria de Fátima ALMEIDA²
falmed@uol.com.br

¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba-Proling/UFPB (2017) e especialista em Ciência da Linguagem com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa CLELP/CLEaD/2017.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). É professora associada I do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, é membro do Programa de Linguística / PROLING atuando na área de Teoria Linguística, Linguagem e Ensino, na linha Discurso e Sociedade, participando principalmente no campo da: linguagem, discurso e leitura. É líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Enunciação e Interação/GPLEI.





1. INTRODUÇÃO

O processo da leitura em sala de aula exige que o professor assuma um papel fundamental na formação do aluno leitor. Dessa maneira, o ato de ler, no contexto escolar, torna-se real quando deixa de ser uma atividade enfadonha e sem sentido e passa a ser prazerosa e com uma finalidade definida. Para isso, o docente poderá desenvolver estratégias que promovam o gosto por ler e desenvolva novas habilidades leitoras.

Nos PCN (1998) a prática leitora do texto é vista como uma atividade dinâmica em que os modos de ler diferem de um grupo a outro, não sendo estanques nem exatamente definidos e imutáveis, porque a situação, o gênero, o contexto de produção determinam como o ato de ler será conduzido, exigindo um profissional capacitado para que suas finalidades sejam cumpridas e que o educando possa avançar na sua formação enquanto leitor.

Atualmente, discussões sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica foram promovidas nos Estados e Municípios com o propósito de definir a Base Nacional Comum Curricular- BNCC. O documento de versão preliminar, publicada em abril de 2016, reserva uma parte para o debate sobre o ato de ler, apresentando-o como uma prática social que exige a compreensão do gênero lido e de suas condições de produção (circulação, autoria, época, esferas ideológicas), reconhecimento das várias vozes presentes nos enunciados e o desenvolvimento de estratégias leitoras que sejam relevantes à compreensão dos variados gêneros que estão ligados às práticas comunicativas reais do ser humano.

Apesar de nessa versão preliminar da BNCC não encontrarmos uma menção clara à teoria dialógica da linguagem, as ideias de Bakhtin e o Círculo são mencionadas e demonstram o quanto as pesquisas recentes nessa perspectiva têm contribuído para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Na área de leitura não é diferente, essa versão aborda a prática social, o ensino do gênero e as estratégias dialógicas, utilizadas pelo professor, que são relevantes à construção de sentidos na sala de aula.





Compreendemos também que a compreensão responsiva é responsável pela produção de sentidos, porque ela provoca um posicionamento ativo no aluno durante as interações verbais com o texto e os demais envolvidos no processo aprendizagem do ato de ler na escola.

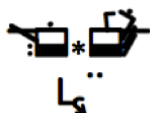
Nessa linha de pensamento, Almeida (2004) ressalta que ler é uma atividade multifacetada em que estão envolvidos o leitor/autor/texto que participam ativamente do processo interativo de construção de sentido do texto. Em trabalhos mais recentes, apresenta estratégias de interação, interpretação, produção textual, análise linguística e avaliação e sugestão de leitura.

Esses aspectos mostram-se relevantes para o ensino de ler no contexto escolar, porque contribuirá com a formação do professor na perspectiva dialógica da linguagem e, conseqüentemente, do aluno leitor, capaz de promover um senso crítico daquilo que ler e realizar a escolha de suas próprias obras a ser lidas. Na formação leitora dele, a compreensão responsiva, nosso objeto de estudo, é uma categoria importante na construção do sentido em sala de aula. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a compreensão responsiva do aluno em aulas de leitura dos gêneros conto e crônica no 9º ano do Ensino Fundamental.

O *corpus* desse estudo é formado pela gravação de quatro aulas de leitura, totalizando oitenta e um minutos de duração, sendo duas do professor da rede Estadual e duas do professor da rede Municipal. Neste artigo, apresentamos apenas fragmentos que interessam a análise. O professor (A)⁴ realiza a leitura da crônica *Atitude Suspeita* de Luiz Fernando Veríssimo e o professor (B)⁵ *As cocadas* de Cora Coralina. Como aporte teórico principal, revisitamos a teoria da enunciação de Bakhtin/Volochínov ([1929]2014), a perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (2011), a leitura como uma prática social na qual os sentidos são construídos por meio da interação entre leitor/autor/texto, de Almeida (2004/2008/2013/2015), o conceito de dialogismo com base nas

⁴ Na sequência do artigo será identificado pela sigla P.(A).

⁵ Na sequência do artigo será identificado pela sigla P.(B).





discussões do Círculo bakhtiniano de Sobral (2009) e noção de compreensão responsiva ativa no ensino de Zozzoli (2012).

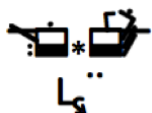
2. A ENUNCIÇÃO E A COMPREENSÃO RESPONSIVA DO SUJEITO

Para Sobral (2009), nas atuações verbais dos sujeitos, a enunciação apresenta uma entoação avaliativa que é oriunda da relação dialógica com seu interlocutor a partir uma posição social, porque todo ato verbal ou não apresenta um tom avaliativo em que o sujeito se responsabiliza pelo que é dito e o ouvinte não apenas decodifica ou recebe passivamente aquilo que é dito, mas participa da produção de sentido.

O ato carrega um tom avaliativo em que o sujeito se responsabiliza, por envolver um conteúdo e um processo que passa pela entoação avaliativa responsável pelo sentido e a responsividade ativa que levam à produção de sentidos. Logo, todo ato envolve uma valoração em que os sujeitos fazem quando em interação. Nesse sentido, “[...] todo ato é “interação” nunca ação isolada, o que impede que se entenda a valoração como ato puramente subjetivo: o sujeito só avalia em interação, o que molda sua valoração. Essa valoração é a entoação ativa” (SOBRAL, 2009, p.84). Portanto, a responsividade ativa é resultado da valoração que ocorre quando os sujeitos interagem durante a comunicação.

Durante a interlocução, o locutor avalia antes mesmo de o interlocutor falar, pois “[...] a um dado tom avaliativo, ou entoação avaliativa, corresponde um dado “tom” responsivo, uma atividade “ativa” de resposta [...]” (SOBRAL, 2009, p.87). Em decorrência disso, o Círculo chama de “responsividade ativa” a recepção avaliativa ativa realizada pelo interlocutor.

Na interação entre os sujeitos a entoação avaliativa de um tem relação com a resposta ativa do outro e vice-versa. O discurso traz a valoração do locutor daquilo que é dito e de seu modo de dizer, que poderá antecipar, refutar ou provocar as reações do outro. Então, todo discurso





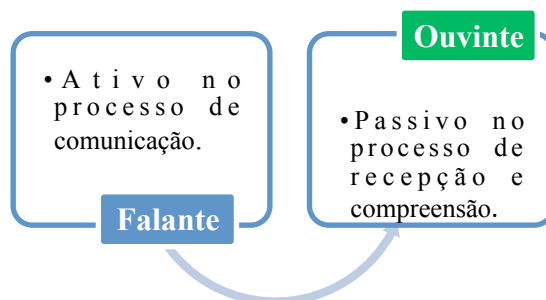
permite as negociações e ajustes entre a entoação avaliativa e a responsividade ativa, realizada antes mesmo de os sujeitos envolvidos no processo anunciarem a primeira palavra.

A produção do discurso envolve o individual e o social dos sujeitos, porque as avaliações e respostas entre eles dependem do papel social de cada um que participa da interação comunicativa. “A entoação avaliativa e a responsividade ativa são assim atitudes vitais presentes em todo ato e em toda enunciação, vinculados com todo processo de apropriação social e histórica do mundo pelos sujeitos” (SOBRAL, 2009, p.88).

Os estudos linguísticos do século XIX, mais especificamente do Wilhelm Humbolt, colocam em primeiro plano a função relacionada à formação do pensamento que não depende da comunicação, deixando em segundo plano a função comunicativa da linguagem. Além dele, os partidários de Vossler estudaram a função expressiva em primeiro plano. Nesse sentido, a língua era reduzida a expressão individual do homem, isto é, “[...] deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se de objetivar-se” (BAKHTIN, 2011, p.270).

A função comunicativa da linguagem era vista do ponto de vista de um falante, sem necessariamente ter relação com outros falantes que participam da comunicação. Nesse caso, o outro assume o papel apenas de ouvinte que compreende passivamente o que era dito pelo falante. Por outro lado, nos estudo bakhtinianos, “O enunciado satisfaz a seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador” (BAKHTIN, 2011, p.270).

Gráfico 1- A formação do pensamento independe da comunicação



Fonte: Elaborado pelos autores





Bakhtin (2011) aponta como fator que altera o processo de comunicação ativa as formas esquemáticas que envolvem o falante e ouvinte, sendo esse passivo de recepção e compreensão do discurso e aquele ativo, durante o ato comunicativo, tratadas pelos Cursos de Linguística Geral (como o de Saussure). No entanto, não podemos negar os esquemas na comunicação, mas é necessário entender que eles não atendem à realidade discursiva, pois o ouvinte percebe e compreende o discurso e ocupa uma posição ativa responsiva em que ele concorda, discorda, completa, aplica e, até mesmo, prepara-se para usá-lo. Portanto, o processo responsivo se forma ao longo da interação entre falante e ouvinte durante o processo comunicativo.

Gráfico 2- O discurso ocupa uma posição ativa responsiva entre locutor e interlocutor



Fonte: Elaborado pelos autores

No esquema podemos perceber que a seta vai e volta, porque o discurso apresenta um posicionamento ativo e responsivo entre locutor e interlocutor. A compreensão do enunciado ocupa um posicionamento ativo no ouvinte, tornando-o falante. Por outro lado, a compreensão passiva, corresponde uma abstração da ativamente responsiva, posteriormente se atualizará por meio da resposta.

Toda compressão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de respostas, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2011, p.271).



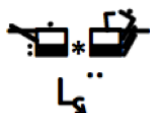


Ademais, é esse movimento discursivo entre os interlocutores que provoca a responsividade ativa entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo. Desse modo, a compreensão passiva do discurso é um momento de abstração da compreensão ativa responsiva que é atualizada através da resposta. No entanto, entende-se que a resposta pode não vir logo depois da pronúncia do enunciado, porque a compreensão responsiva pode ser realizada da seguinte maneira: imediatamente na ação (cumprimento de ordem, comando entendidos e outros); como compreensão responsiva silenciosa, denominada também de compreensão responsiva retardada, pois o que dito é ouvido ativamente e será respondido nos discursos seguintes, utilizando-se, até mesmo, do comportamento como resposta.

Portanto, toda compreensão plena real é relativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes) (BAKHTIN, 2011, p.272).

Além disso, Bakhtin (2011, p.272) ressalta que todo falante é por si mesmo respondente, pois ele não é o primeiro falante nem aquele que viola o silêncio e que não só pressupõe o sistema da língua que usa como também os enunciados que são antecedentes aos seus (alheios) e mantém relação com eles. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente de outros enunciados”. Nesse sentido, a enunciação, por mais significativa e completa, constitui apenas uma parcela da corrente ininterrupta de comunicação verbal, no que condiz à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento e outros, porque corresponde apenas a um momento da evolução contínua, em todas as direções, de um determinado grupo social.

Entende-se que as representações esquemáticas, isto é, divisão e decomposição da língua que apresenta o locutor como ativo e o interlocutor





como passivo no processo de produção do discurso, não corresponde à realidade discursiva da comunicação, pois a deformam, suprimem os momentos essenciais e esquecem o papel do outro no processo comunicativo. Além disso, há um desconhecimento da unidade real da comunicação, isto é, o enunciado. Esse que acontece por meio da enunciação concreta entre os falantes que são os sujeitos do discurso e são responsáveis por definir os limites de alternância dos enunciados concretos no ato comunicativo da linguagem.

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silenciosa que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 2011, p.275).

Infelizmente, muitas vezes, a escola esquematiza o ensino de língua, dedicando-se a um estudo fragmentado e descontextualizado. Dessa forma, o outro é esquecido do processo de aprendizagem e o aluno é visto como um depósito⁶ de conhecimento. Quando esses estudos tomam o enunciado como realidade comunicativa entre os sujeitos o processo de aprendizagem se torna mais significativo para a vida do aprendiz que passa a perceber que a língua ensinada na escola não é diferente da que ele usa nas suas práticas reais do cotidiano.

Nesse sentido, o ensino de língua pautado na compreensão responsiva exige um trabalho com a leitura de gêneros, interação entre os sujeitos e diálogos entre enunciados. Esses elementos, no ato de ler, mantêm relações dialógicas, através das experiências que o aluno traz de leituras anteriores e do conhecimento de mundo acerca da temática do texto, provocam a resposta e conseqüentemente a construção do sentido na sala de aula.

⁶ Termo referente à educação bancária, apresentada por Paulo Freire (2005) em *Pedagogia do Oprimido*, que vê apenas o professor como sujeito e o aluno como o depósito, receptor de conteúdos, mecanicamente, sem a dialogicidade do processo de ensino- aprendizagem.





Nas produções oral e escrita, oriundas do processo de compreensão responsiva, o material linguístico veicula as informações, construindo o uso real e social da língua, o que impossibilita uma análise que desvincule o contexto de produção.

Observações e ações em sala de aula de LM e de LE levam a defender a ideia de que o aluno é capaz de constituir sua própria reflexão gramatical, suas próprias regras com o auxílio do professor (ZOZZOLI, 1999), mais uma vez com o recurso ao diálogo e à compreensão e à produção responsivas ativas nas aulas, o que torna os conhecimentos linguísticos por sua vez também ativos para novas compreensões e novas produções a serem efetuadas dentro do processo. Bem entendido, essas reflexões e regras não correspondem nem à classificação nem à formulação encontrada nas gramáticas normativas, mas é essa gramática que poderá efetivamente ser utilizada pelo aluno em seu discurso em situações práticas cotidianas (ZOZZOLI, 2012, p.264-265).

A compressão responsiva contribui para o ensino aprendizagem do aluno, tanto no que se refere à leitura, produção escrita e análise linguística, fazendo-o perceber a língua em uso nas diferentes situações comunicativas, como também que a língua ensinada na escola não é diferente da que ele utiliza nas suas interações verbais. Portanto, [...] a formação de alunos cada vez mais responsivos ativos fará uma grande diferença na qualidade da educação [...] (ZOZZOLI, 2012, p.268). Na sequência do nosso estudo veremos como a compreensão responsiva aparece nas aulas de leitura e como contribui para a construção do sentido dos gêneros crônica e conto.

3. COMPREENSÃO RESPONSIVA DOS ALUNOS NAS AULAS DE LEITURA DO CONTO E DA CRÔNICA

Nos diálogos produzidos com o gênero crônica, os alunos participam ativamente do processo de construção de sentido e a compreensão responsiva é o resultado do processo de interação entre P.(A), aluno e texto. As estratégias de leitura utilizadas pelo P. (A) contribuem para o





posicionamento ativo e responsivo nas aulas de leitura do 9º ano do ensino fundamental. As manifestações responsivas são verificadas nas respostas dos alunos à crônica *Atitude suspeita* de Luiz Fernando Veríssimo. Nesse sentido, destacamos alguns posicionamentos do professor e trechos de respostas que indicam uma compreensão responsiva do aluno em relação ao texto. O P.(A) questiona indiretamente: [...] *assim eu queria que vocês falassem alguma coisa*. Vejamos a voz dos alunos⁷ acerca do pedido do professor:

A. 12- *Eu acho que as pessoas jogam muito pela aparência [...].*

A. 1- *Sem nem uma prova eles seguiram o rapaz e prenderam.*

A. 13- *Se a pessoa vê uma pessoa bem arrumada, bem vestida, na verdade aquela pessoa é uma pessoa ruim e a pessoa que agente está jogando é uma pessoa boa.*

Nas respostas dos alunos, verificamos um posicionamento ativo em relação ao questionamento do professor, pois as respostas vão além do dito literalmente no texto e constroem os sentidos. Assim, a compreensão responsiva é uma reação dos alunos, uma contrapalavra, a atitude dos policiais, isto é, a discordância acerca da atitude desses agentes. A palavra, nesse contexto, é o veículo de transmissão de valores que provocam uma atitude responsiva dos alunos.

Constatamos também que a compreensão, realmente, é de natureza responsiva, porque ela possibilita o aluno se tornar falante, favorecendo o elo dialógico de sentido da crônica, ou seja, a construção de sentido nas aulas de leitura. Ademais, a compreensão responsiva é manifestada de diferentes formas pelos alunos, porque instiga o aluno a refletir, produzir, avaliar o que o texto diz e debater a partir da sua visão de mundo e do autor.

Compreendemos que as manifestações responsivas contribuem para o ensino de da leitura, porque é o resultado de um processo ativo e interativo entre os interlocutores da sala de aula com o texto. Nesse sentido, o aluno é o sujeito do seu próprio aprendizado, porque ele

⁷ Nas transcrições os alunos são identificados pela sigla A.





compreende os fios dialógicos de sentidos veiculados nas diferentes atividades interativas da linguagem com o texto na escola. A voz do P.(A) soa: *Que não era maloqueiro era somente o estilo de vida [exatamente]. Se o país melhorar, só basta olhar para dentro de si e não julgar o outro tomando sua vida como exemplo. Alguém mais quer falar. Bora, Carlinha. Escutar essas meninas aí de trás [Vanessinha]. Vanessinha tá aí hoje? E Carlos num vai falar não? Franciele?+++ Alguém mais vai falar?* Acerca dessa explicação e os posicionamentos diretos de P. (A), vejamos as vozes que foram produzidas:

A. 35- *Às vezes, professora, os policiais também abusam do poder, eles acham que estão certo (incompreensível) coisa errada.*

A. 1- *Eu vi na TV que eles pegaram dois delinquentes, aí pegaram duas crianças de 7 anos, uma negra e uma branca, aí colocaram no lugar pra elas ficarem lá pra vê quantas pessoas abordavam. As pessoas abordaram a negra. Três pessoas pararam assim aleatoriamente, pararam e perguntaram quem era ela e se ela estava perdida, aí depois colocaram a menina branca e de vez em quando uma pessoa parando, de minuto e minuto uma pessoa vinha, mais de 30 pessoas pararam pra falar com ela. Eu acho que isso é preconceito.*

Nesses diálogos, verificamos que as relações dialógicas, assumidas entre os interlocutores, produzem posicionamentos criativos dos alunos nas atividades verbais com o texto, porque os alunos agem em relação à crônica, apossando-se dos dizeres nela contida, compreendem e se posicionam de maneira criativa. Na resposta do A. 35, a compreensão é de que os policiais abusaram do poder e a voz do A.1 compreende que as pessoas, muitas vezes, julgam pela aparência de maneira preconceituosa. Essas compressões responsivas reforçam a relevância dessa categoria para o ensino da leitura na escola, por demonstrar resultados positivos no ensino de ler na escola, como constatamos nesses resultados.

Por outro lado, verificamos que nem sempre o posicionamento ativo do aluno é produtivo na construção do sentido do gênero na sala de aula, por existe outros fatores que condicionam a compreensão responsiva do texto, como a concepção de ler do professor, as estratégias adotadas por





ele, conhecimento de mundo dos alunos e habilidades leitoras já adquiridas e a construção composicional, conteúdo temático e estilo do gênero. Esses fatores são importantes no processo de construção de sentidos em aulas de leitura e exigem um cuidado e atenção do professor de língua portuguesa. Para melhor entendermos, apresentaremos alguns posicionamentos do P.(B) na leitura do conto *As Cocadas* de Cora Coralina e respostas dos alunos acerca dessa interação. O questionamento indireto do P.(B) seguido de perguntas diretas também é motivador das respostas dos alunos, vejamos:

P. (B) *Você saborearam aí um pouquinho da cocada e eu queria saber se vocês tem algum fato na vida de vocês que esteja relacionado com cocada ou a cocada lembra de alguma coisa [Lembra], de comida [[Risos]], ou de alguma coisa que você tenha vivenciado e a cocada estava no meio.*

P. (B)- *Mas depois comeu, depois que esfriou? Cuidou das mãos? E você, Bruno?*

P. (B)- *E a cocada, tava boa? Falando agora, agora nesse momento vocês falando, vocês lembram no momento o gosto da cocada.*

Acerca desses questionamentos, os alunos produziram os seguintes diálogos:

A. 1- *De comida.*

A. 3- *são aqueles que, assim, mais ou menos assim perto do São João, ai o povo gosta de fazer (barulho) ai minha tia fez uma cocada ai ela colocou a cocada para esfriar, ai eu pensei que já estava fria ai eu meti a mão assim, ai quanto eu meti me queimei todinha.P*

A. 4- *Na casa da minha tia.*

A. 4 - *Não, ela fez e eu comi [[risos]].*

A. 3-*Eu lembro, essa aqui tá mais gostosa.*

As respostas dos alunos indicam o posicionamento ativo do aluno em relação às perguntas do P.(B) relacionada ao assunto do texto. Essa compreensão é importante no processo de construção do sentido, no entanto, no ato de interpretação, ela deve ser articulada as ideias do texto, por meio das estratégias de leitura desenvolvidas pelo professor.





Verificamos que o professor realiza a sondagem acerca do assunto do conto, porém no ato de interpretação a compreensão dos alunos não é tão satisfatória a construção de sentido do texto, porque as estratégias utilizadas ficam restritas às palavras que eles desconhecem o significado no texto, então as réplicas são relacionadas a elas. Vejamos novos questionamentos do P.(B):

P. (B) [...] *E por falar em conhecimento vocabulário, qual dessas palavras aí vocês não conseguiram compreender o significado?*

P. (B)- *Isso, pois é. Muito bem. Depois de “brando”, que outras palavras?*

P. (B)- *Nessa parte que foi lida tem alguma palavra que uma ou deu pra compreender ?*

P. (B)- *Muito bem, “e só fez Hiii...”, e nessa parte algum termo do vocabulário?[...]*

Essas perguntas provocam uma reação no aluno, porque eles interagem e procuram identificar as palavras e o significado no texto, porém a compreensão ativa que gera as possíveis leituras não acontece e as respostas dos alunos ficam limitadas à identificação e significação das palavras. Vejamos as vozes produzidas pelos alunos na interação verbal:

A. 3- *Brando?*

A. 4- *Achei. “As cocadas moreninha de ponto brando”.*

A. 5- *Ponto certo.*

A. 1 *Tacho.*

A. 2 *tacho é uma ...*

A. 4 *Inacessível.*

A. 2 *Professor, professor, quitanda?*

A. 3- *Perdigueiro.*

Nos posicionamentos ativos dos alunos acima, verificamos que a compreensão e identificação das palavras não contribuem com a construção das possíveis leituras do texto. Nesse sentido, ler é produzir





vocabulário e não compreender ativamente as ideias que circulam no texto, que são produzidas não interações dialógicas entre o leitor/autor/texto.

Os alunos não reagem responsivamente à negligência dos adultos, nem ao controle dos adultos, a voz oprimida das crianças em ter que se contentar em receber duas cocadas. Todas essas e outras leituras são possíveis de serem realizadas e construídas nas interações verbais, porém em nenhuma das respostas dos alunos elas estão presentes. Portanto, as manifestações dos alunos mostram o quanto o professor precisa se atualizar com relação aos procedimentos dialógicos da leitura em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, verificamos que o ato de ler na escola é complexo, exigente e necessita de profissionais capacitados. Nesse sentido, somente a perspectiva dialógica de leitura seria capaz de transformar a sala de aula num ambiente criativo, porque vê o texto como um todo significativo em que os sentidos são construídos na interação entre os sujeitos da aprendizagem.

Verificamos que a palavra é a ponte das relações interativas entre os interlocutores, porque ela é um signo social capaz de transmitir valores e ideologias nas interações verbais da linguagem. Na interpretação, observamos que não existe um lugar fixo de sentido, porque ele não está pronto no aluno, no professor nem no texto, mas nas relações dialógicas entre esses interlocutores do aprendizado na escola.

Ressaltamos ainda que a utilização de estratégias promovem os diálogos dos alunos com o texto e com os demais participantes do processo de aprendizagem, porque o sujeito se constitui e é constituído na relação com o outro nas atividades comunicativas. Nas aulas, as estratégias se modificam conforme as relações dialógicas entre os sujeitos da construção





do sentido do texto e as estratégias selecionadas para aquele público a ser alcançado.

Ainda nesse contexto, observamos que a compreensão responsiva provoca posicionamentos ativos responsivos que são criativos e pertinentes às possíveis leituras permitidas pelo gênero crônica nas aulas de leitura. Nesse sentido, defendemos que o sentido não tem um lugar fixo e que as estratégias de leitura do professor são essenciais ao ensino de ler na escola, por proporcionar a formação de feixes de sentidos que são frutos do processo compreensivo responsivo do aluno e conseqüentemente da construção de sentido do texto.

Constatamos também que diferentemente das aulas anteriores do P. (A), o P.(B) que realizou a leitura do conto não obteve efeitos produtivos na construção do sentido do todo do texto, ou seja, as leituras permitidas pelo contexto, propósito, o tema, condições sócio-históricas não foram consideradas durante a interpretação do gênero.

Esse fator é resultado da concepção tradicional de leitura, predominante nas suas aulas, que prioriza a construção do vocabulário do aluno e aspectos linguísticos em detrimento da compreensão do conto. Nos diálogos dos alunos, verificamos que as respostas são posicionamentos relacionados à identificação de palavras e o sentido, o que afeta a compreensão responsiva que também é responsável pela construção das leituras do texto.

Assim, apontamos que a escola carece da perspectiva dialógica da leitura e formação adequada dos profissionais para abordar os diferentes modos de lê e vê o texto nas interações verbais permeadas pela linguagem. Nessa proposta da ADD⁸, o ponto de partida do ato de ler na escola sempre é o gênero e a sua função comunicativa e social nos campos de atividade humana. Portanto, no ato de interpretação do gênero esses e outros fatores extralinguísticos participam da construção do sentido que acontece a partir das relações dialógicas entre os sujeitos leitores.

⁸ Análise do Discurso Dialógica





Afirmamos que na dinâmica da sala de aula, o sentido é sempre construído, não tendo um lugar prefixado. Ele se estabelece nas relações dialógicas assumidas entre leitor/autor/texto.

As reflexões permitidas por nossa pesquisa visam intensificar os estudos na área de leitura na escola, como também mostrar o quanto a compreensão responsiva é uma categoria relevante à construção de sentido na sala de aula. Esperamos também que essa visão possa atingir o mais rápido possível o ensino de língua portuguesa, tendo em vista as dificuldades que o professor ainda encontra na abordagem do gênero na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de F. **As múltiplas faces da leitura:** a construção dos modos de ler. Graphos (João Pessoa), 2008.

ALMEIDA, M. de F. **O desafio de ler e escrever:** experiências com a formação docente. [recurso eletrônico] / Maria de Fátima Almeida. – João Pessoa: Ideia Editora, 2013.

ALMEIDA, M. de F. **Os movimentos discursivos do leitor na construção do sentido na sala de aula.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2013, v.1. p.227.

ALMEIDA, M. de F. **Vivências dialógicas:** entre a teoria e ensino de língua portuguesa. João Pessoa: ideia, 2015.

ANGELO, C. M.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. In: **Linguagem & Ensino.** Pelotas, v.14, n.1, p.201-221, jan./jun. 2011.

BAKHTIN, M. M. (1895-1975). **Os gêneros do discurso.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. (Volochínov). [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. [Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira]. 16ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BAKHTIN, M. M. (1895-1975). Teoria do romance I: **A estilística.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2015.





BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, abril de 2016.

SILVA, R. M. O. da; ALMEIDA, M. de F. **A palavra como signo ideológico no gênero denúncia em processo de crime por homicídio**. *ReVEL*, vol. 12, n. 23, 2014. [www.revel.inf.br].

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP, 2009.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem / The notion of active responsive understanding in the teaching and learning process. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** vol.7 no.1 São Paulo Jan./June 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S217645732012000100015>, acesso em 01 de abril de 2016.

Recebido em 10 de junho de 2017.

Aprovado em 12 de junho de 2017

