

COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA E AUTONOMIA RELATIVA DO SUJEITO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVISTA

ACTIVE RESPONSIVE UNDERSTANDING AND RELATIVE SUBJECT AUTONOMY IN THE TEACHING AND LEARNING OF WRITING: AN INTERPRETIVE ANALYSIS

Wilder Kleber Fernandes de Santana | [Lattes](#) | wildersantana92@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Silvio Nunes da Silva Júnior | [Lattes](#) | junnyornunes@hotmail.com
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Resumo: Dentro da área reflexiva e transdisciplinar da Linguística Aplicada (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2006), este trabalho propõe uma reflexão acerca da compreensão responsiva ativa e da autonomia relativa de alunos inseridos num contexto de ensino e aprendizagem da escrita em língua portuguesa sob a ótica interpretativista. Para tanto, retomamos os conceitos de dialogismo e de compreensão responsiva ativa, formulados nos escritos do chamado Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017[1929]; BAKHTIN, 2006 [1979]) e autores subjacentes (SANTANA, 2019; SILVA JÚNIOR; CRUZ, 2019; ZOZZOLI, 2002, 2012), enfatizando a interação discursiva nas práticas sociais, e a noção de autonomia relativa, proposta por Zozzoli (1999, 2006). Na perspectiva qualitativa de pesquisa (ROHLING, 2014; BORTONI-RICARDO, 2008), os dados foram coletados no âmbito de uma instituição pública de ensino básico situada no interior do estado de Alagoas durante o primeiro semestre do ano de 2018. A experiência foi efetuada a partir da leitura de um texto-base, coletado na internet, e consequente momento de produção escrita de textos que versavam sobre o mesmo tema pelos alunos. A análise empreendida revelou que, entre as produções analisadas, apresentam-se graus diferentes de compreensão dos alunos, sem que nenhuma tenha configurado compreensão passiva do sujeito diante do texto-base apresentado. A pesquisa indicou, em linhas gerais, que a abordagem dialógica do professor favorece a construção da autonomia relativa do aluno leitor e produtor de textos, o que ficou evidenciado nas articulações que os sujeitos fizeram da leitura e discussão em sala com aspectos da vida social em seus textos escritos.

Palavras-chave: Abordagem Dialógica. Leitura. Produção.

Abstract: Within the reflexive and transdisciplinary area of Applied Linguistics (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2006), this paper proposes a reflection on active responsive understanding and autonomy of students inserted in a context of teaching and learning of writing in Portuguese from an interpretive perspective. To do so, the concepts of dialogism and active responsive understanding, formulated in the writings of the so-called Bakhtin Circle (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2006 [1979]) and underlying authors (SANTANA, 2019; SILVA JÚNIOR; CRUZ, 2019; ZOZZOLI, 2002, 2012), were taken into account, emphasizing the discursive interaction and social dialogue associated with the relations of self and other in social practices, and the notion of relative autonomy, proposed by Zozzoli (1999, 2006). In the qualitative research perspective (ROHLING, 2014; BORTONI-RICARDO, 2008), the data were collected in a public basic education institution located in the interior of the state of Alagoas during the first semester of 2018. The experiment was carried out from the reading of a basic text, collected on the internet, and the consequent moment of students' written text production that dealt with the same theme. The analysis revealed that the students' levels of understanding are different, but some have demonstrated the passive understanding of the subject exposed to the basic text presented. Research indicates that the teacher's dialogical approach favors the construction of reading skills and autonomy in the production of texts by students, which is demonstrated in the articulations that students perform in reading and discussions in the classroom with aspects of life in their own written texts.

Keywords: Dialogic Approach. Reading. Production.

Considerações iniciais: problematizando a linguagem no ensino

A problemática da ausência de articulações entre leitura e produção de textos em sala de aula é decorrente de diversos aspectos que, quando elencados, alertam para a necessidade de enfatizar melhor essas questões nos contextos de formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa. Com isso, vem-se observando a pesquisa em Linguística Aplicada como um espaço reflexivo e problematizador para que essa questão seja levantada e possa estimular ações de pesquisa que favoreçam a formação de docentes cada vez mais cientes de seus papéis na formação dos sujeitos não somente para a atuação na escola, mas, também, para o que Volóchinov (2017) entende como vida social.

Diversas práticas efetuadas no plano do ensino e aprendizagem de língua portuguesa apresentam inadequações quase sempre devido ao isolamento¹ das atividades pedagógicas em uma só modalidade de linguagem ou em um objeto de ensino específico, limitando as fronteiras da aprendizagem da língua de modo mais concreto e dinâmico (BAKHTIN, 2006 [1979]). Nesse sentido, compreendemos que o conhecimento do professor acerca do que denominamos abordagem dialógica de ensino (SILVA JÚNIOR; SANTANA, 2020) pode implicar de alguma forma no desvelar de novas práticas e(m) abordagem semântico-axiológica (SANTANA, 2019) que se dirijam aos alunos como sujeitos e ativos e atuantes nas suas relações sociais, incluindo as que ocorrem dentro da instituição de ensino.

Levar o aluno a compreender fenômenos da sua realidade e articulá-los com os acontecimentos de sala de aula pode ser um veículo importante para concretizar um trabalho dialógico com a língua viva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Assim, ao retomar a noção de compreensão responsiva ativa, abordada mais efetivamente em Bakhtin (2006 [1979]), encontramos um significativo subsídio teórico para que as interações discursivas de sala de aula possam surtir um maior impacto na aprendizagem dos sujeitos, visto que, ao identificar os graus de compreensão de seus alunos, o professor pode reelaborar as práticas pedagógicas para que elas se aproximem mais diretamente do público-alvo, para que, num viés processual, possa ser constituída a autonomia relativa do leitor e produtor de textos (ZOZZOLI, 2006).

No ensino e na aprendizagem da escrita, como no caso deste estudo, as abordagens dialógicas, que consideram a relevância da compreensão responsiva ativa do sujeito em seus processos de aprendizagem, devem articular os eixos pertencentes ao ensino de língua portuguesa (leitura, produção de textos e gramática). Os impactos dessas abordagens não se limitam ao que diz respeito às condições de produção discursiva, mas adensam, da mesma forma, na compreensão sobre a temática abordada, nas intersecções com a vida social e nas questões gramaticais e estruturais que ficam presentes em qualquer que seja a atividade de escrita, pois indiciam a sensibilidade do professor como mediador das práticas que desenvolve. A esse respeito, Araújo (2011, p. 32) destaca que “a orientação dialógica da linguagem está presente em todos os discursos lidos, proferidos e produzidos pelo sujeito-leitor e produtor”. Nesse sentido, fica claro que a formação de alunos ativos é

¹ Isso não significa que nos posicionemos totalmente contra o isolamento de um objeto científico, principalmente no terreno das Ciências Humanas, pois, como pontuam Medviédev (2016 [1928]) e Bakhtin (2006 [1979]), o isolamento é um dos processos necessários à evolução e maturação de ideias e materiais, mas temporário. É o tempo necessário que o cientista da linguagem tem para observar os mecanismos singulares de seu objeto de estudo. Posicionamo-nos adversamente ao isolamento contínuo, como uma perspectiva imanente (SANTANA, 2018).

interdependente de uma ação docente ética e responsável. Para se pensar nas questões elencadas, este trabalho busca compreender como se estabelece a compreensão responsiva ativa e a autonomia relativa em produções de textos escritos por alunos de um 9º ano, numa escola pública de ensino fundamental situada no interior do estado de Alagoas. O trabalho está subdividido nos seguintes tópicos: dialogismo, compreensão responsiva ativa e autonomia relativa; procedimentos metodológicos; reflexões sobre a prática: leitura e produção de textos; e considerações finais.

Dialogismo, compreensão responsiva ativa e autonomia relativa

O dialogismo, como abordagem teórico-prática, tem se constituído como um espaço de múltiplos saberes e um dispositivo potente para a formulação trabalho sem que o sujeito – o outro – seja central nas relações humanas (SANTANA; LEAL; SILVEIRA, 2019). É preciso mencionar que, durante longos períodos das idades Antiga, Média e Contemporânea, o sujeito foi excluído de suas atividades de cunho sócio-histórico, majoritariamente nos regimes positivista e cientificista. Nesse direcionamento argumentativo, em um empreendimento reenunciativo do sujeito, lançamos novos olhares para objetos de estudo na pós-modernidade sob as lentes de uma Teoria/Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2005), doravante ADD, guiada e fundamentada pelos pressupostos teórico-metodológicos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938), integrantes do Círculo de Bakhtin. Além disso, articulamos essas reflexões, por tratarmos de questões vinculadas à sala de aula de língua portuguesa e, mais especificamente, do ensino da escrita, com a discussão que Zozzoli (2006) propõe sobre autonomia relativa do sujeito leitor/produtor de textos.

Na agenda dos integrantes do Círculo de Bakhtin, a língua não é concebida apenas comum sistema imanente de formas linguísticas – postulado, inicialmente por Saussure – mas, é compreendida, sobretudo, como um fenômeno social de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), concretizado por meio de enunciabilidades. É nessas instâncias que, na ótica de Bakhtin, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 127). Desse modo, assevera Bakhtin sobre a existência de uma

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 348).

É nessas instâncias de renovação do sujeito na e pela linguagem que se instauram os estudos dialógicos, os quais se centralizam no dialogismo ou ainda na concepção dialógica da linguagem. Assim, a noção de dialogismo é indissociável da interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017[1929]), a qual ganha terreno concreto na crítica sociológica ao *objetivismo abstrato* e ao *subjetivismo individualista*².

Na medida em que se refiguram os sujeitos, são também renunciadas formas e funcionalidades de compreensão, que passa a ser não apenas mecânica nem unidirecional, mas sobretudo ativa. A compreensão responsiva ativa consiste no produto-processo resultante de um diálogo de consciências plurais, as quais não se dão a partir da realidade imediata, mas na inter-relação entre o agora e o *vir-a-ser* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), em averiguações ideológicas. Portanto, a concepção dialógica potencializa as reflexões sobre a língua para além de mecanismos estruturais, debruçando-se sobre os discursos produzidos em contextos situados. Por esse ponto de vista, os sujeitos e seus enunciados não apenas refletem o mundo, mas refratam-no a partir de posições axiológicas (SANTANA, 2019). Assim, os enunciados situam as práticas sociais de sujeitos que assumem diferentes perspectivas alteritárias, com entornos de criações ideológicas (FARACO, 2003).

Quanto à compreensão responsiva ativa, é necessário, primeiramente, saber que esta se contrapõe à perspectiva monológica da compreensão passiva, em que uma consciência é subordinada a outra, que a molda e a estrutura ciclicamente. Nesse sentido, em capítulo intitulado *A forma espacial da personagem – o corpo exterior*, é possível identificar como Bakhtin (2006 [1979]) opera deslocamentos da dimensão estética para a ética, ao afirmar que diversas teorias empobrecedoras, como a estética expressiva, fundamentaram acriticamente a criação cultural ao rejeitarem o princípio exotópico, ou seja, ao tentarem reduzir o sujeito a *participar de uma consciência*.

Desse modo, “o sujeito, participante do acontecimento, torna-se o sujeito de um conhecimento puramente teórico sem participação no acontecimento” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 81). Assim, essa consciência de teor gnosiológico e puramente científico tratará de definir escolhas por ela própria, toda definição se torna do âmbito da sua própria atividade: toda definição do objeto será por meio de compreensão passiva, em que não há diálogos. Nessas vias argumentativas, “A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente real e

² A perspectiva de estudos sociológica, como pontua Volóchinov (2017 [1929]) e renuncia Grillo (2017), apresenta réplicas às duas correntes do pensamento filosófico-linguístico hegemônico na época. O objetivismo abstrato propõe que a língua constitui um conjunto abstrato de signos utilizados para concretude da comunicação; o subjetivismo idealista postula que a língua é realizada em forma de enunciação monológica, de forma que atos individuais da fala são provenientes da consciência individual do indivíduo.

plena” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271). Não existe, dessa maneira, compreensão passiva na discussão proposta por Bakhtin (2006 [1979]). O autor entende que a compreensão responsiva ativa pode variar em níveis. Assim, uma compreensão pode ter um maior nível de ativismo que a outra.

A consciência responsiva ativa, por sua vez, revela a necessidade interna, visível, da história de um determinado processo histórico, de um acontecimento concreto. Nesse sentido, na perspectiva do filósofo soviético, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota, em mesma instância, “uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271).

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma *compreensão responsiva ativa*, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 279, grifos nossos).

Aqui identificamos a compreensão de uma fala viva, de um enunciado acompanhado de uma atitude *responsiva ativa*. É nesse sentido que empreende Bakhtin: “Toda a compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271), de modo que a interação discursiva consiste no que se fala e no que se ouve dialogicamente, como um processo constituído pela compreensão responsiva ativa.

Vale a mesma proposição, “*mutatis mutandis*, para o discurso lido ou escrito” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271). A compreensão responsiva consiste na fase inicial e preparatória para uma resposta de construção, em que aparentemente uma consciência está agindo sozinha. No entanto, os interlocutores, ou seja, as outras consciências, ao dialogarem, transformam esta compreensão responsiva em ativa: o que os sujeitos do discurso esperam “não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que esperam é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 272).

Pensar na compreensão responsiva do aluno no contexto da sala de aula, o qual é povoado por diferentes discursos e ideologias próximas e distantes, é importante para que os rumos da aprendizagem do sujeito sejam direcionados às articulações que se fazem entre o conhecimento científico e as questões socioculturais que permeiam a vida social (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Nesse sentido, pensar na leitura e na produção de textos – orais e escritos – na escola dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem pode favorecer o desenvolvimento de ações pedagógicas que levem o aluno a buscar a sua própria autonomia, ou, como sugere Zozzoli (2006), sua autonomia relativa. A autora assinala que “essa autonomia é relativa para significar que ela é oscilante, justamente porque é inter-relacionada às relações sociais”.

Dessa maneira, para se identificar a autonomia relativa do sujeito é necessário que se problematize o ensino da língua de modo a perceber a processualidade na qual ele está inserido. O ensino não pode ser configurado como um produto pronto e acabado que tenha como alvo cumprir determinado objetivo (dentro de qualquer que seja a sala de aula). A visão processual mostra o quão complexa é a aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Para propor meios de reconfigurar ideias formalizantes nos contextos institucionais, é preciso que o professor seja relativamente autônomo a ponto de planejar ações que estimulem a formação reflexiva de seus alunos, os quais, assim como o docente, devem se constituir relativamente autônomos. A esse respeito, Zozzoli (2006) compreende que é através dessa autonomia relativa que é possível pretender transformações na sala de aula. Assim, para transformar, é preciso conhecer, compartilhar e problematizar o ensino e qualquer que seja a prática social em destaque.

Após essas considerações teóricas, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa efetuada, para que, em seguida, sejam expostas as análises.

Procedimentos metodológicos

Por integrar a área da Linguística Aplicada, este trabalho, assim como grande parte dos que estão nela inseridos, toma como base os pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual, conforme destaca Rohling (2014), coloca o pesquisador num lugar ético-responsivo de fazer pesquisa. A base interpretativista contribui para que os dados coletados em situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa possam ser articulados com as vozes teóricas do chamado Círculo de Bakhtin e autores subjacentes. Nesse sentido, não objetivamos, na análise que estamos empreendendo

mais à frente, criar interpretações fixas a respeito do que se identifica nas produções de textos analisadas. O intuito é criar uma ponte dialógica que estimule novos olhares para o *corpus* e as práticas de sala de aula em contexto de ensino da escrita.

Os dados recortados para a análise foram coletados numa sala de aula de língua portuguesa de 9º ano no ensino fundamental no ano de 2018. A turma era composta por 33 (trinta e três) alunos com idades entre 14 (quatorze) e 17 (dezessete) anos. Para identificar as produções, optamos por dar nomes fictícios aos alunos produtores. As análises partem especificamente das produções de 4 (quatro) alunos, que serão chamados de: Pedro, Lívia, Mayra e Lucas. De modo mais específico, a experiência a ser relatada integra a relação de leitura e produção de textos em contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Assim, mesmo tendo como foco a compreensão responsiva ativa e a autonomia relativa do aluno em produções de textos escritos, cabe-nos esclarecer as práticas antecedentes para apresentar tal relação.

Reflexões sobre a prática: leitura e produção de textos

Em nossas formações como analistas do discurso na perspectiva dialógica da linguagem, entramos em contato com subsídios teórico-metodológicos para que, em práticas de sala de aula, possamos exceder práticas ditas tradicionalistas de ensino e adensar em abordagens dialógicas que coloquem o aluno na posição de sujeito ativo em seus próprios processos de aprendizagem da língua portuguesa³. Partindo desse princípio, acreditamos que, para o trabalho pedagógico com a escrita em sala de aula, mais especificamente com o gênero artigo de opinião, na predominância⁴ no tipo dissertativo-argumentativo, é preciso recorrer à leitura, à oralidade e à gramática, considerando que esses aspectos também integram os eixos do ensino de língua portuguesa desde as séries iniciais.

Em março de 2018, o professor⁵ propôs uma atividade de leitura de um texto que serviu como base para uma produção escrita posterior. O tema central da leitura era “Prova Brasil”, visto que os alunos haviam participado do exame semanas antes da experiência relatada:

³ Nossas habilitações para a docência são em Língua Portuguesa.

⁴ Com base nas considerações de Adam (2008), acreditamos não haver textos que pertençam a somente uma tipologia textual. De acordo com o autor, há graus de predominância de uma tipologia em determinado gênero, como é o caso do tipo dissertativo-argumentativo no gênero artigo de opinião.

⁵ Um dos autores foi o professor que efetuou a experiência em sala de aula.

Quadro 1 – Texto-base para a leitura em sala de aula.

O que é a Prova Brasil

A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino.

Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Quem faz a prova?

Alunos do 5º ano (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais

Alunos do 9º ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais

Como o objetivo da prova é avaliar os sistemas de educação (município, estado, país), não há necessidade de todas as escolas serem avaliadas. Por uma questão de logística e custos, nas diferentes edições da Prova Brasil, algumas escolas e seus alunos não participaram. Além disso, a participação não é obrigatória.

Participam as escolas urbanas e rurais que possuam pelo menos 20 alunos nas séries avaliadas. Escolas com até 10 alunos nas séries avaliadas podem pleitear a realização da Prova Brasil. Muitas aderem para terem o resultado do Ideb, já que a nota da Prova Brasil é um dos componentes do índice.

E as escolas particulares?

Elas não constituem uma rede de ensino, como ocorre nas redes públicas municipais, estaduais e federal. Assim, não atendem ao objetivo da Prova Brasil. As escolas privadas participam do SAEB, que utiliza o mesmo teste que a Prova Brasil, porém é aplicado em algumas escolas privadas, compondo uma amostragem cujos resultados são apresentados por estado e para o país. A escolha é feita por sorteio.

Como vejo as notas individuais dos alunos?

Não há essa possibilidade! A Prova Brasil, apesar de ser aplicada para todos os alunos que se enquadrem nos critérios definidos pelo Inep, não divulga notas individuais. Seu principal objetivo é avaliar as redes de ensino.

Qual a diferença entre teste e prova?

Não há uma definição consensual para os termos. Porém, no cotidiano escolar, a prova está associada a uma avaliação que será utilizada para definir o desempenho do aluno em relação a uma meta (que pode ser uma nota). Teste está associado a uma avaliação cujo objetivo é medir determinado aspecto. Geralmente os resultados dos testes são apresentados numa escala. Neste sentido, a Prova Brasil é um teste.

Fonte: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/o-que-e-a-prova-brasil/>

Cada aluno estava com a impressão em mãos para a leitura e a discussão acerca do que conseguiram compreender a partir das perguntas e das respostas que constavam no material. A discussão foi breve, porém efetiva, pois grande parte dos alunos participou do momento de interação com o professor e, assim, foi possível compreender a importância da aplicação do exame, o porquê de aquela escola participar do processo etc. No entanto, seria preciso identificar se a compreensão foi realmente efetiva, isto é, se os níveis de ativismo dos alunos foram em maior ou menor grau, isso por meio de uma produção escrita que poderia ser desenvolvida naquele mesmo dia. O professor explicou a estrutura do gênero artigo de opinião e solicitou que os alunos fizessem uma produção que versasse sobre o tema da leitura e da discussão antecedente.

A produção do aluno Pedro expõe um nível de ativismo que deixa clara a compreensão responsiva ativa do sujeito ao que foi discutido em sala de aula e lido no texto já apresentado:

Figura 1 – Artigo de opinião do aluno Pedro.

Prova Brasil

A prova Brasil, é uma prova disponibilizada pelo governo federal, organizada pelo MEC (Ministério da Educação), onde ela tenta conhecer como está o desempenho dos alunos da rede pública, ela é uma prova bem organizada pelos seus idealizadores como por exemplo a data é escolhida por eles e não é feita todos os anos, é sempre feita nos anos ímpares e as questões que vem nela são sempre em relação a língua portuguesa e matemática e é ministrada por professores de outras escolas e eis uma questão muito interessante.

Fonte: Dados escritos.

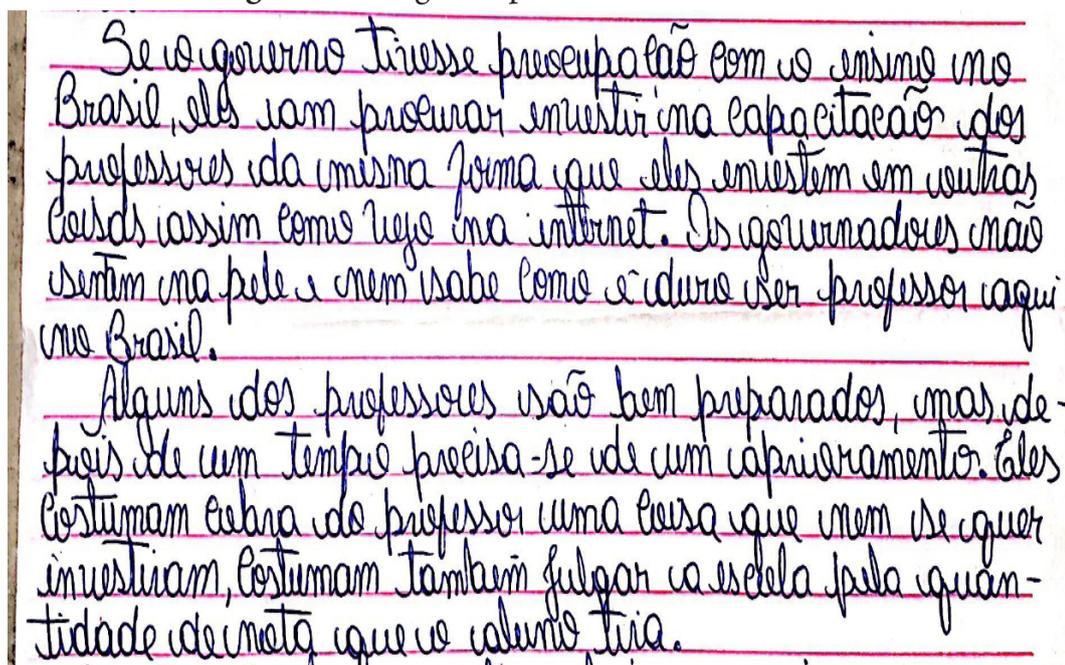
Na produção do aluno, fica evidenciada a articulação que ele faz entre o conhecimento previamente adquirido com a sua experiência de mundo como aluno do 9º ano do ensino fundamental que foi submetido à Prova Brasil. Percebemos que o aluno recorre a diferentes práticas discursivas as quais ele integrou para apontar afirmações como: a prova serve para avaliar a aprendizagem dos alunos; a prova é organizada; a prova é aplicada por professores que lecionam em outras escolas. Destacamos a importância da opção

por uma temática que faz parte do cotidiano dos alunos para que conhecimentos gerais possam ser complementados com características contextuais. Isso revela que, ao tratar do que já se conhece, a experiência oral ou escrita efetuada no ensino e aprendizagem de língua portuguesa tende a ser mais significativa.

Observar a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2006 [1979]) do sujeito nos faz pensar, além disso, na autonomia relativa (ZOZZOLI, 1999, 2006) que o leitor/ produtor de textos constrói em situações de produção acerca de temas que integram o seu dia a dia social. O aluno acrescenta, na penúltima linha, que a prova conta com questões de língua portuguesa e matemática. Tal complemento se agrega ao objetivo da prova de avaliar a aprendizagem, visto que o aluno explica, no seu texto, quais as habilidades que a Prova Brasil busca identificar na formação dos alunos matriculados na rede pública de ensino. O aluno Pedro é relativamente autônomo, porque essa autonomia foi estimulada anteriormente com a discussão em sala e a leitura do material impresso. Caso a abordagem da escrita fosse isolada, seria possível que o desenvolvimento da prática de escrita do aluno fosse mais limitado, menos autônomo e responsivo em menor nível.

A aluna Lívia destaca, em sua produção escrita, questões mais voltadas à situação atual do ensino nas escolas públicas e faz uma crítica ao modelo de avaliação efetuado pelo Ministério da Educação (MEC):

Figura 2 – Artigo de opinião da aluna Lívia.



Fonte: Dados escritos.

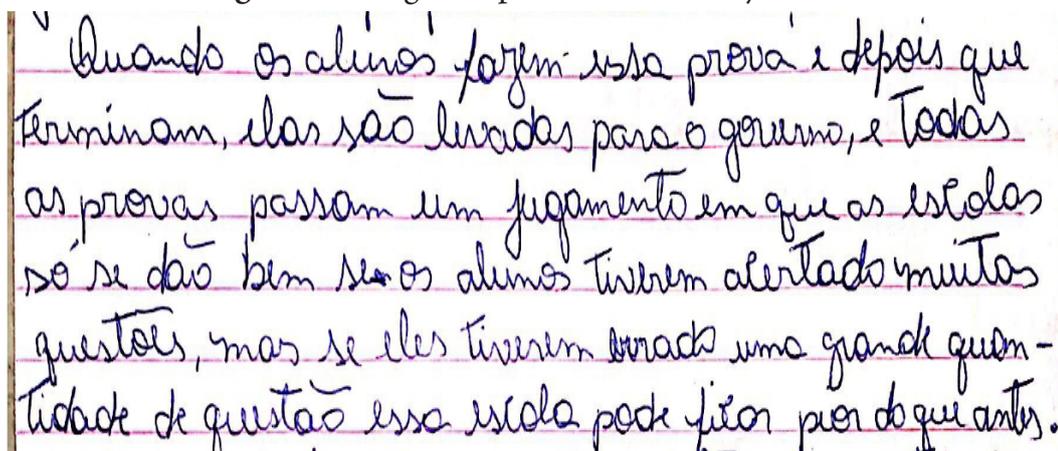
Na discussão que antecedeu as produções escritas dos alunos, foi destacado que até mesmo a prática pedagógica do professor era avaliada a partir da Prova Brasil. Entretanto, também foi mencionado que a formação de professores para dar conta das demandas da Prova Brasil e de outras práticas avaliativas era praticamente inexistente. A aluna Lívia, assim, problematizou essa questão de modo bem articulado com a temática do seu artigo de opinião, remetendo o leitor à compreensão de que os resultados da Prova Brasil poderiam ser melhores caso a formação dos

professores fosse mais satisfatória. Pontuamos que a produção da aluna apresenta um alto grau de ativismo tanto no que diz respeito à apropriação dos discursos que circulavam no espaço da sala de aula no momento da produção como no que tange ao ativismo social de cobrar das representações de poder social um olhar mais aprofundado para os professores em atuação.

Assim como na produção de Pedro, a produção de Lívia apresenta indícios da autonomia relativa da aluna, uma vez que, segundo Zozzoli (1999), a autonomia relativa do sujeito é observada através de manifestações de maior ou menor dependência do aluno em relação às instâncias de poder que se instalam na sala de aula. O modo com que a aluna articula diferentes conhecimentos e se utiliza do artigo de opinião para denunciar questões que a incomodam apresenta a sua autonomia relativa de não precisar seguir padrões informacionais em seu texto escrito. A construção textual feita por Lívia deixa clara a sua constituição responsiva ativa como leitora e produtora de textos.

Em relação a um menor grau de ativismo, destacamos um trecho da produção da aluna Mayra, no qual ela, mesmo não reproduzindo o que consta no texto-base, apresenta informações que não contribuem tanto para a exploração da temática proposta para a produção do artigo de opinião:

Figura 3 – Artigo de opinião da aluna Mayra.



Quando os alunos fazem essa prova e depois que terminam, elas são levadas para o governo, e todas as provas passam um julgamento em que as escolas só se dão bem se os alunos tiverem alertado muitas questões, mas se eles tiverem errado uma grande quantidade de questão essa escola pode ficar pior do que antes.

Fonte: Dados escritos.

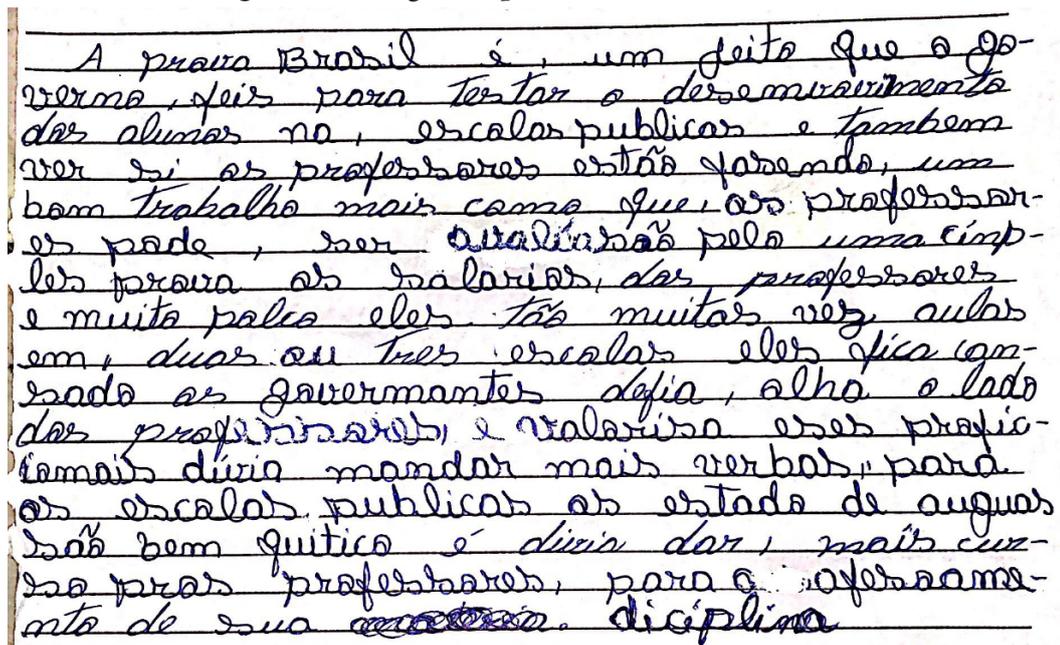
A discussão de Mayra descreve as etapas pelas quais a Prova Brasil (em termos materiais) passa para que seja corrigida. Se a aluna trouxesse, para a sua produção, uma discussão sobre como os resultados são divulgados e quais as possíveis contribuições dos resultados (se positivos) podem trazer para a escola, seu maior nível de ativismo ficaria evidenciado. No entanto, considerando que as observações da aluna foram limitadas, o nível de ativismo foi minimizado.

A compreensão responsiva de Mayra esteve centralizada em um alinhamento mais acrítico, no sentido de que esta não conseguiu expor, com clareza, dados outrora

discutidos e evidenciados em sala de aula sobre a Prova Brasil, e, desse modo, sua interpretação se deteve a aspectos descritivos. Sua forma de exposição dos conteúdos ministrados não excedeu as características de informações imediatas, o que apresenta foco no auditório mais próximo (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]), ou seja, apenas nas vozes de discussão em sala de aula.

No que tange à autonomia relativa do sujeito, percebemos que seus indícios são pontuados no modo com que a aluna avança na sua produção e vai além da informação pronta e acabada que pode ser vista no texto-base. Com isso, mesmo que a interpretação do sujeito não comporte uma densidade, a autonomia relativa pode ser destacada mediante a singularidade de cada sujeito na linguagem. Tal singularidade fica evidenciada na maneira como cada sujeito aborda um mesmo tema com diferentes articulações, como mostra a Figura 4, quando comparada às outras.

Figura 4 – Artigo de opinião do aluno Lucas.



A prova Brasil é, um jeito que o governo fez para testar o desempenho das alunos no, escalas publicas e tambem ver si os professores estão fazendo um bom trabalho mais como que, os professores es pode, ser avaliada pela uma simples prova de salarios, dos professores e muita palca eles tão muitas vez, aulas em, duas ou tres escalas eles fica comzado as governamntes deia, oho e lado dos professores, e salarios eses profic-tamos diria mandar mais verbos, para os escalas publicas os estado de auguas são bem quito e diria dar, mais cur-sa para os professores, para a melhora-mento de sua ~~atividade~~ disciplina

Fonte: Dados escritos.

Ainda que não faça parte de nossas propostas analíticas, é pertinente reconhecer que a forma como o Lucas escreve fica comprometida devido aos seus descuidados quanto a normas estruturais de escrita de mecanismos gramaticais da língua portuguesa. Entretanto, no que respeita à temática, percebemos que o aluno transcendeu questões puramente descritivas e teceu argumentos com nível crítico, como, por exemplo, a problematização do fato de uma prova dessa conseguir ter resultados tão precisos quanto

à postura docente. Em sua escrita, Lucas ainda menciona a necessidade de que os governantes pudessem zelar mais pelas escolas públicas, tanto no sentido de disponibilizar verbas quanto na efetivação de mais cursos para professores.

Os argumentos de Lucas refletem e refratam um sujeito que se posicionou criticamente, ao destacar possíveis distanciamentos entre a aplicação de uma prova e problemáticas permanentes na prática. É evidente um ativismo (BAKHTIN, 2006 [1979]) mais aguçado por parte desse estudante, uma vez que ele se posiciona axiologicamente não apenas diante da realidade imediata (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) das propostas da Prova Brasil, mas incide criticamente sobre sua inter-relação com possíveis desconexões práticas de acontecimentos reais nas escolas públicas do país. Lucas, assim como os demais alunos, apresenta singularmente indícios de sua autonomia relativa como leitor e produtor de textos escritos.

Considerações finais

As palavras que povoam o nosso trabalho constituem uma proposta de investigação científica sobre condições reais de manifestação da linguagem, na medida em que propõem uma reflexão acerca da compreensão responsiva ativa e da autonomia relativa de alunos em um contexto de ensino e aprendizagem da escrita em língua portuguesa sob a ótica interpretativista.

Para tecer este manuscrito, selecionamos como subsídio os escritos de Bakhtin e o círculo (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2006 [1979]) e interlocutores ativos (ARAÚJO, 2011; SANTANA, 2019; SILVA JÚNIOR; CRUZ, 2019; ZOZZOLI, 2002, 2012), enfatizando a interação discursiva e o diálogo social associados às relações de *eu* e *outro* nas práticas sociais. Na medida em que as análises empreendidas evidenciaram ausência de compreensão passiva dos sujeitos alunos diante do texto-base apresentado, a pesquisa indicou que a abordagem dialógica do professor favorece a construção da autonomia relativa do aluno leitor e produtor de textos.

Com a presente propositura, esperamos nos inserir nessa incessante rede dialógica de discussões científicas no âmbito da linguagem, ao ponderarmos modos eficazes do fazer em sala de aula. Na medida em que propomos essa metodologia cujo enfoque é a compreensão responsiva ativa, pensamos em concretizar postulados bakhtinianos, na frutificação de sujeitos críticos e conseqüente interconstituição dentro e fora do espaço da sala de aula.

Referências

- ADAM, J-M. *A lingüística textual: uma introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARAÚJO, Antonio Cícero. *A responsividade ativa de uma professora de Português do Ensino Fundamental: suas leituras, suas produções e sua prática*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Alagoas, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2010 [1920-24]).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos. Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003, p. 45-85.
- GRILLO, Sheila. Marxismo e Filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. Ensaio introdutório. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, p.7-79.
- LEFFA, Vilson José. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: *Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, v. 6, Belo Horizonte, 2001.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.
- ROHLING, Nívea. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. *L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, p. 44-60, 2014.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Questões de linguagem: os gêneros do discurso em perspectiva dialógica. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 14, n. 23, p. 1-12, 2º semestre de 2018.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. As fronteiras como espaço sócio-axiológico. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. *Relações linguísticas e axio(dia)lógicas: sobre linguagem e enunciação*. João Pessoa: Ideia, 2019, p. 76-83.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; LEAL, J. L. M. SILVEIRA, E. L. O enunciado concreto sob as vestes do dialogismo: contribuições teórico-analíticas do círculo de Bakhtin. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 11, n. 01, p. 267-278, 2019.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; CRUZ, Antonia Maria Medeiros da. A compreensão responsiva ativa do aluno em uma prática de letramento literário no Ensino Médio. *Revista Interfaces*, v. 10, p. 53-65, 2019.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; SANTANA, W. K. F. Abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se “desviar” do método formal. *Humanidades & Inovação*, v. 7, p. 284-293, 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V (Org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 105-143.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, UNICAMP/Campinas, v. 33, p. 7-21, 1999.



Submetido em: 05/02/2020

Aceito em: 06/04/2020