

# A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PERSPECTIVA DIALÓGICA DO DISCURSO: POSSÍVEIS ENTRELAÇAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

Vanessa Fonseca Barbosa \*  
Ana Paula Charão Schardosim Ferreira \*\*

**Resumo:** A preparação de materiais didáticos para o ensino de português como língua materna, sobretudo na educação básica, costuma ser um desafio ao professor. Diante dessa problemática, a fim de auxiliar os docentes de Língua Portuguesa (LPO) no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos, este artigo tem como objetivo principal refletir sobre o potencial da análise dialógica do discurso (ADD) como ancoragem teórico-metodológica para a elaboração de materiais didáticos voltados sobretudo ao desenvolvimento de atividades capazes de estimular a *formação de leitores críticos*. Para tanto, neste texto, apresentaremos alguns dos princípios epistemológicos fundantes da ADD e o compartilhamento de uma experiência de trabalho realizada com alunos do oitavo ano do ensino fundamental, a partir da leitura feita pelos estudantes da obra *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson. As atividades apresentadas foram desenvolvidas e trabalhadas com base no conhecimento que temos da ADD e proporcionaram aos alunos o estabelecimento de relações e leituras críticas da narrativa lida, o que confirma a importância dos trabalhos do Círculo como subsídio na elaboração de materiais didáticos que auxiliem os docentes de LPO, tal como buscam demonstrar os materiais que estão apresentados nesta escrita.

**Palavras-chave:** Análise dialógica do discurso. Ensino de língua materna. Produção de materiais didáticos. Formação de leitores críticos.

## THE TEACHING OF MATERNAL LANGUAGE AND THE DIALOGICAL PERSPECTIVE OF THE SPEECH: POSSIBLE INSTRUMENTS FOR THE TRAINING OF CRITICAL READERS

**Abstract:** The preparation of teaching materials for the teaching of Portuguese as a mother tongue, especially in basic education, is usually a challenge to the teacher. Given this problematic, in order to assist Portuguese Language (LPO) teachers with regard to the preparation of didactic materials, this article aims to reflect on the potential of dialogical discourse analysis (ADD) as a theoretical-methodological approach to the elaboration of didactic materials focused mainly on the development of activities capable of stimulating the formation of critical readers. Therefore, in this text, we will present some of the founding epistemological principles of ADD and the sharing of a work experience with students of the eighth grade, based on the reading by students of Robert Louis' *The Doctor and the Monster*. Stevenson The activities presented were developed and worked based on the knowledge we have about ADD and provided students with the establishment of relationships and critical readings of the narrative read, which confirms the importance of the Circle's work as a subsidy in the elaboration of didactic materials that allow to help the students. LPO teachers, as they seek to demonstrate the materials that are presented in this writing.

**Keywords:** Dialogical analysis of discourse. Mother tongue teaching. Production of teaching materials. Training of critical readers.

## **Introdução**

*“As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”.*

(Mikhail Bakhtin, *Questões de estilística no ensino da língua*, [1940]/2013).

Ao realizar uma pesquisa às páginas oficiais dos cursos de Licenciatura em Letras de diferentes universidades do país, uma similaridade nos chama a atenção no que diz respeito ao perfil de profissional que se procura formar. Encontramos uma variedade de componentes curriculares que sinalizam, em suas ementas, princípios epistemológicos voltados à formação de um professor de língua materna que seja capaz de desenvolver materiais didáticos e metodologias de ensino direcionados a um trabalho que estimule seus futuros alunos a *ir além da metalinguagem*<sup>1</sup> (LIMBERGUER; BARBOSA, 2015).

Podemos dizer, então, que a ênfase dos cursos de formação em Letras está direcionada à construção de um professor que consiga incitar seus futuros estudantes a ultrapassar uma visão de língua tradicionalmente instituída (à qual importa sobretudo o reconhecimento e a classificação de termos técnicos) para chegar a uma compreensão de língua/linguagem que propicie a almejada formação de leitores críticos (BROSE; FERREIRA, 2009), isto é, cidadãos capazes de estabelecer associações coerentes entre o que leem e o universo circundante em que se inserem, assim como de desenvolver olhar crítico e postura reflexiva na e para a sociedade.

Na definição do conceito de leitores críticos, ancoramo-nos sobretudo nas considerações tecidas por Brose e Ferreira (2009), as quais focam no desenvolvimento de atividades de leitura que “[...] partindo do que a criança já sabe, do conhecimento que ela traz de seu cotidiano, sejam capazes também de desafiá-la à construção de inter-relações e, assim, de novos conhecimentos.” (BROSE; FERREIRA, 2009, p. 15). Nesse sentido, cabe-nos também destacar que a busca pela formação de leitores críticos não ignora a relevância dos conhecimentos metalinguísticos e das teorias essencialmente gramaticais na formação dos professores, mas busca incentivá-los a transcender tais conhecimentos no que se

refere ao ensino de língua materna principalmente na educação básica (LIMBERGUER; BARBOSA, 2015).

Atingir esses objetivos pressupõe do profissional da área de Letras um trabalho em sala de aula que considere, ademais da identificação e designação de classes gramaticais e funções sintáticas, por exemplo, a compreensão da linguagem como um elemento emancipatório do indivíduo, isto é, como um objeto que (re)constrói valores sociais, os quais organizam, legitimam e embasam os variados processos de produção, circulação e atribuição de sentidos. Tais processos influenciam não só a construção de nossa subjetividade como também a organização da sociedade de que fazemos parte, tendo em vista que toda vez que mobilizamos as palavras, independentemente de em qual modalidade esse uso seja feito, dos mais diversos contextos e gêneros existentes, somos responsáveis por (re)produzir, (re)criar e (trans)formar certas visões de mundo ao mesmo tempo em que refutamos outras.

As discussões desenvolvidas por um grupo de pensadores, reunidos no começo do séc. XX na Rússia (conhecidos hoje sob a designação *Círculo de Bakhtin*), assim como as reflexões subsequentes apresentadas nos textos de Mikhail Bakhtin deixaram-nos um importante legado a esse respeito, tal como buscaremos demonstrar neste artigo. Esses intelectuais tomaram a linguagem em suas reflexões a partir do princípio do dialogismo, isto é, considerando a heterogeneidade (relação *Eu/Outro*) que é inerente ao discurso, tomado como um elemento intrinsecamente axiológico.

Isso significa que toda palavra (como *signo ideológico*) é marcada valorativamente pelo entrecruzamento discursivo de vozes, posicionamentos, “verdades” e tons que subsidiam os discursos (re)construídos socialmente. Nessa perspectiva, admitir a natureza social da linguagem significa refletir a respeito desta a partir da realidade da enunciação, na qual há a permanente troca de dizeres e a construção de sentidos entre os múltiplos indivíduos que formam a sociedade. Ainda que abarque a coletividade, essa sociabilidade não deixa de considerar também a relevância da singularidade dos sujeitos, visto que cada um, partindo da sua experiência e do seu modo de organizar a realidade, tem papel fundamental no processo de interação, seja para confirmar, refutar ou complementar os dizeres do outro (BARBOSA, 2017).

Conforme defenderam os autores do Círculo, a língua é algo que “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929]/2010, p. 127)<sup>2</sup>, isto é, no seu uso prático, o qual é inseparável de seu “[...] conteúdo ideológico ou relativo à vida.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929]/2010, p. 99). Além disso, os sujeitos são tomados como seres ativo-responsivos, o que significa, dentre outros aspectos, que temos responsabilidade sob nosso existir, sob nossos dizeres e que não há álibi para nos isentar da vida.

Assim, em uma aula de língua portuguesa (LPO), por exemplo, quando discutimos e analisamos textos pertencentes aos diversos gêneros que circulam em nossas esferas sociais, é importante instigar os estudantes a perceber e compreender os múltiplos valores e os possíveis sentidos que estão sendo construídos nas produções trabalhadas. Deve-se estimular os estudantes ainda a observarem o modo como a linguagem (verbal e/ou não verbal) está arranjada com o objetivo de promover e dar mais visibilidade a certas vozes sociais na mesma medida em que busca ocultar outras.

Nesse sentido, defendemos que, apesar da densidade e complexidade característica dos trabalhos desenvolvidos pelos pensadores russos, é possível ao professor ancorar-se nos princípios epistemológicos desenvolvidos por Bakhtin e pelos demais autores do Círculo para (re)pensar o difícil e cotidiano processo de elaboração de materiais didáticos. Em outras palavras, ao promover a realização de discussões em sala de aula, estimula-se não só a formação de leitores críticos mas também cidadãos conscientes do(s) valor(es) social(ais) que as palavras mobilizam, posto que as instituições de ensino devem “[...] não se restringir à mera transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, devem ensinar o aluno a pensar, a apropriar-se do conhecimento e a fazer uso do mesmo de forma autônoma para além do âmbito escolar.” (BROSE; FERREIRA, 2009, p. 15).

Portanto, ao contribuir com os docentes de LPO no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos, este artigo tem como objetivo principal refletir sobre a importância da análise dialógica do discurso (ADD) como ancoragem teórico-metodológica que auxilia o processo de elaboração de materiais didáticos, voltados ao desenvolvimento de atividades capazes de estimular a formação de

leitores críticos. Para tanto, neste texto apresentaremos, primeiro, os membros do Círculo de Bakhtin, suas formações, alguns de seus principais espaços de encontro bem como conceitos advindos dessas reuniões entre os pensadores. Após, compartilharemos uma experiência de trabalho desenvolvida com alunos do oitavo ano do ensino fundamental em uma escola da rede particular localizada no estado do Rio Grande do Sul, que iniciou com a leitura feita pelos estudantes da obra *O médico e o monstro*, da autoria de Robert Louis Stevenson, trabalhada a partir de materiais que elaboramos e de diálogos em sala de aula subsidiados por nosso conhecimento na teoria dialógica do Círculo.

Sabemos que o interesse pela leitura, principalmente a de obras literárias indicadas nas escolas, é um enorme desafio a ser vencido, mas defendemos que a ADD tem potencial para contribuir com o professor não apenas nesse aspecto mas também no desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao ensino de língua materna de modo geral, envolvendo leitura, oralidade, análise discursiva de elementos linguísticos e produção textual. Ao conseguir despertar a atenção dos discentes para o fato de que o “domínio” da língua/linguagem pressupõe e exige muito mais do que categorizações gramaticais e que está muito além, por exemplo, do treinamento exaustivo para encontrar a alternativa correta em perguntas objetivas, o professor tem a chance de estimular a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos, tal como se pretende mostrar com esta pesquisa.

Desse modo, a fim de cumprir com os objetivos traçados neste trabalho, na próxima seção, discorreremos sobre o Círculo de Bakhtin e os principais conceitos que fundamentaram as tarefas por nós realizadas. Na sequência, explicaremos a metodologia desenvolvida e as atividades realizadas para o trabalho com o livro *O médico e o Monstro*. Após, traremos algumas das atividades realizadas com os alunos e citaremos reflexões e associações a que eles chegaram, demonstrando a íntima relação entre os conceitos que embasaram a elaboração do material (advindos dos estudos de trabalhos do Círculo de Bakhtin) e sua importância para a formação de leitores/cidadãos críticos. No último item desta escrita, estão as considerações finais e o desejo do estabelecimento de futuros diálogos com nossos interlocutores, sobretudo que visem à elaboração de atividades relacionadas ao ensino de língua materna na educação básica.

## **1 O Círculo de Bakhtin e alguns dos princípios da Análise Dialógica do Discurso**

Nesta seção, primeiro, traçaremos o contexto geral de formação do que conhecemos por *Círculo de Bakhtin*, mencionando alguns dos principais nomes que fizeram parte desse grupo de pensadores. Depois, ainda neste item, focaremos nos estudos de três membros que fizeram parte Círculo e que, em suas reflexões, trataram mais especificamente de um trabalho *com* e *sobre* a linguagem. Tal exposição nos possibilitará discorrer sobre alguns dos princípios epistemológicos gerais da ADD que embasaram as atividades realizadas nas aulas de LPO com os alunos da educação básica, as quais constituem os objetos de análise que serão apresentados neste artigo.

Cabe destacarmos antes que, embora os conceitos-chave da teoria dialógica estejam intimamente inter-relacionados, para fins didáticos e metodológicos, neste trabalho, serão abordados mais especificamente os seguintes: as orientações gerais para a construção de um método sociológico da literatura (considerando principalmente os conceitos de *enunciado* e *avaliação social*); a *palavra* tomada como *signo ideológico*; e as *relações dialógicas*. Podemos dizer que esses conceitos nasceram durante os encontros entre os membros do Círculo, sobretudo a partir de intensa troca colaborativa entre Pavel Medvedev, Valentin Volochínov e Mikhail Bakhtin<sup>3</sup>.

A expressão *Círculo de Bakhtin* refere-se a um grupo pluridisciplinar constituído por pensadores com formações em diferentes áreas do conhecimento e interesses em assuntos diversos. Esses intelectuais reuniram-se na Rússia (entre as cidades de Nevel, Vitebsk e São Petersburgo – na época, Leningrado), entre os anos de 1919 e 1929, para refletir sobre questões variadas, dentre as quais destaca-se a paixão pela linguagem (FARACO, 2009, p. 13). Desse grupo participaram, dentre outros nomes, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor de literatura Lev V. Pumpianski e os três autores que recebem maior destaque nos estudos da linguagem e em cujas reflexões este trabalho se alicerça: Pavel N. Medvedev, Valentin N. Voloshinov e Mikhail M. Bakhtin (idem), conforme melhor explicaremos na sequência.

Medvedev, nascido em São Petersburgo, tinha formação em Direito e ampla atuação profissional nas áreas de gestão e educação cultural, desenvolvendo também atividade no ramo jornalístico cultural além de ensinar literatura no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado (FARACO, 2009, p. 13). Em sua monografia, intitulada *O método formal nos estudos literários: introdução crítica à poética sociológica*, o autor defendeu a criação de uma nova teoria literária que deveria se desenvolver a partir de uma oposição ao método formal vigente (MEDVIÉDEV, [1928]/2012).

Voloshinov, também natural da cidade de São Petersburgo, era professor, formou-se em estudos linguísticos, no ano de 1927, mesma área em que cursou sua pós-graduação; além de linguista, tinha também muito interesse em estudos relacionados à história da música (FARACO, 2009).

Bakhtin nasceu na cidade de Oriol, na Rússia, e defendeu sua monografia no Instituto de Literatura Mundial em Moscou sobre a obra de François Rabelais, no ano de 1946. Contudo, para além de pesquisador, há vivências pessoais e profissionais na história de Bakhtin marcadas por uma pluralidade de atuações que influenciam em seu vasto desenvolvimento. Tais experiências englobam, por exemplo, desde sua atuação como professor das disciplinas de história, sociologia e língua russa na cidade de Nével, durante o período da guerra civil, até sua prisão e exílio para o Cazaquistão, onde permaneceu entre os anos de 1928 a 1936 (BEZERRA, 2016).

Enquanto esteve na cidade de Nével, Bakhtin começou a se reunir ativamente e a desenvolver muitos debates com Valentin Volochinov, Boris Zubákin, Lev Pumpiânski, Maria Iudina, Matvei Kagan, dentre outros pensadores (FARACO, 2009). Eles formaram um grupo bastante ativo que se encontrava nas “chamadas noites filosóficas em que os participantes ou discutiam uma obra importante no campo da filosofia [...] ou um trabalho contemporâneo ou o texto de um pensador religioso, como Santo Agostinho.” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 65). Esse Círculo de Nevel, segundo Clark e Holquist, reuniu espíritos animados de debatedores jovens que levantavam discussões magníficas e, “[...] entre os tópicos assim debatidos figuravam o amor, a arte e a cultura.” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 69).

Devido à mudança de alguns dos integrantes desse grupo para outro município, as ponderações que desenvolviam começaram a se estender para outra

cidade, situada acerca de cem quilômetros ao sul de Nevel, conhecida por ser “[...] um posto de centro maior e mais brilhante.” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 71), chamada Vitebsk. Nesse novo espaço (Vitebsk), um importante nome juntou-se ao novo Círculo, o advogado e professor do Instituto Pedagógico e das escolas militares, Pavel N. Miedviédiev. Dada a influência que tinha na cidade, Miedviédiev foi responsável pelo patrocínio de várias atividades do Círculo assim como por auxiliar Bakhtin em diversos serviços (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 71).

Ainda de acordo com o trabalho de Clark e Holquist, os membros do grupo, em suas diferentes maneiras, “[...] eram quase todos espíritos independentes que pouco se importavam em se conformar às expectativas de seus pares, seja da esquerda, do *establishment* soviético ou de sua oposição.” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 139). Daí a riqueza dos diálogos estabelecidos entre eles, pois, já que havia uma variedade de pessoas com formações em campos intelectuais bastante distintos e múltiplas posições ideológicas, cada um buscava melhor apreender o que podia com o outro, tanto que “[...] seus debates compreendiam os sistemas religiosos e filosóficos do Leste e do Oeste, dos antigos e dos modernos, e tópicos que iam das humanidades às ciências naturais.” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 139).

Apesar dessa apresentação geral sobre a constituição e formação do Círculo de Bakhtin, não podemos deixar de salientar também o fato de que há uma grande discrepância e até mesmo divergência entre alguns pesquisadores quanto às datas de criação, edição, autoria e publicação de muitas produções desses autores (CLARK; HOLQUIST, 2008). Isso ocorre devido principalmente à falta de documentação oficial, à desordem cronológica e às diferentes traduções que as constituem, ainda assim, é inegável a abrangência das discussões desses pensadores e o diálogo que estabeleceram em seus textos “[...] com formalistas, marxistas ortodoxos, ideólogos, psicólogos e psicanalistas, a partir de um lugar em que a polêmica, sem ser destrutiva, construiu novos lugares epistemológicos.” (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 22).

Dentre esses novos espaços, destaca-se a edificação de uma nova filosofia da linguagem e da cultura a partir da defesa de uma poética sociológica, da réplica a teorias freudianas e do confronto com formalistas, buscando considerar a linguagem em seus diferentes âmbitos e suas múltiplas esferas “[...] quer literária, cotidiana, visual, musical, corporal, científica [...]” (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 22). Nesse



sentido, a monografia de Medviédev, *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica (1928)*, é fundamental, tendo em vista que é a primeira obra, na ordem cronológica, a ser publicada por um dos autores do Círculo e que traz ponderações essenciais à compreensão da filosofia da linguagem, as quais foram construídas tanto pela continuidade quanto pela revisão e até mesmo pelo aprimoramento dos conceitos abordados em textos posteriores dos autores<sup>4</sup>.

Antes de discorrermos sobre os pressupostos que selecionamos de *O Método formal nos estudos literários*, os quais são essenciais às atividades que desenvolvemos no ensino de LPO e que serão apresentadas neste artigo, é de suma relevância explicarmos ao leitor deste trabalho nossa opção em não adentrarmos no polêmico debate existente em torno da autoria dessa obra. Para tanto, adotaremos a postura tomada pelas tradutoras do texto de 1928, responsáveis pela primeira tradução feita direto do russo para o português pelas professoras Sheila Grillo e Ekaterina Américo. O livro foi publicado no Brasil em 2012 e essa tradução concretizada a partir de intenso estudo das pesquisadoras não só ao texto original, disponível na biblioteca pública de Moscou, como também por meio de pesquisas a várias outras produções de autores e estudiosos da área, assim como pela realização de entrevistas, conversando inclusive com o filho de Medviédev e sua nora, Iuri P. Medviédev e Dária Medviédev.

Conforme destaca a pesquisadora Beth Brait na apresentação da obra publicada em 2012, esse livro de Medviédev trata da reflexão sobre a “[...] questão literária, no que diz respeito a seus métodos e à necessidade de uma perspectiva sociológica [*sobretudo da linguagem*], dimensão que interliga os diversos estudos do Círculo.” (BRAIT, 2012, p. 13, grifos nossos). Nesse sentido é que esse trabalho se torna relevante ao nosso estudo, na medida em que considera que “[...] todos os produtos da criação ideológica – obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas etc. – são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 48).

Medviédev desenvolve esse raciocínio, defendendo que nossas crenças e nossos valores do mundo (ou seja, nossas concepções ideológicas) não preexistem internamente em nossas cabeças ou, como diz o autor, em nossas “almas”. Tais crenças e valores somente adentram a realidade ideológica no momento em que passam a ser concretizados “[...] nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras,

nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de signo determinado.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 48-49). Nessa perspectiva, é o processo de comunicação social responsável pela criação ideológica e por sua compreensão; e os atos dos sujeitos tomados individualmente participam de tal criação, mas constituem “[...] apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 49).

Ao dizer que os objetos do mundo passam a significar ao homem apenas quando adentram na cadeia ideológica dos signos e que, fora dela, são só materiais do mundo físico, o autor afirma também que uma “[...] obra de arte, como qualquer produto ideológico, é objeto da comunicação.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 51) e deve ser tomado como um signo ideológico com vistas a melhor compreender “[...] as relações sociais, a interação de muitas pessoas que ela proporciona.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 51). Precisamos compreender que essas afirmações de Medviédev colocavam-se como uma resposta crítica às ideias predominantes naquele momento e contexto de produção do seu trabalho, isto é, opunham-se aos princípios do formalismo russo.

O formalista Eikhenbáum, um dos principais representantes dessa corrente, afirmou que o que a caracterizava não era: o formalismo como “[...] teoria estética, nem uma metodologia representando um sistema científico definido, mas o desejo de criar uma ciência literária autônoma a partir das qualidades intrínsecas do material literário.” (EIKHENBÁUM, 1975, p. 5). O movimento formalista buscava, então, definir o caráter científico da literatura, com base no fato de que o conteúdo era apenas motivado pela forma, por isso, considerava-se principalmente a realidade material do texto literário, a supremacia da linguagem literária em detrimento da linguagem cotidiana e um estudo focado nos aspectos formais intratextuais, ao invés da ênfase, por exemplo, aos extratextuais, como à biografia do autor ou ao contexto histórico de uma obra literária.

Medviédev ([1928]/2012, p. 59), por sua vez, sem desconsiderar a importância do formalismo para a teoria da literatura, defendeu que “os estudos literários são um dos ramos das ciências das ideologias” e, como tal, ocupam uma posição singular nesse meio “[...] sob a forma de obras verbais organizadas de

determinado modo e com uma estrutura específica própria apenas a elas.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 59). Assim, o “conteúdo” literário, conforme destaca o autor, “reflete e refrata as reflexões e refrações de outras esferas ideológicas (ética, cognitiva, doutrinas, políticas, religião e assim por diante [...])” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 60), ou seja, reflete a totalidade do horizonte ideológico desse “conteúdo”, do qual faz parte. Por isso, para o membro do Círculo, “[...] *in statu nascendi* o artista escuta, por vezes, melhor do que ‘o homem da ciência’, o filósofo ou o prático cautelosos.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 60).

Essa compreensão da obra literária e, em consequência, da importância do papel sociológico inerente à literatura, leva o autor a afirmar que o problema colocado pelos formalistas, embora solucionado de forma “incorreta” por eles, ainda era pertinente e deveria ser discutido. Medviédev estava se referindo sobretudo às seguintes questões: “[...] i) como reunir, na unidade da construção artística, a imediata presença material de uma obra singular, seu aqui e agora, com a infinita perspectiva semântica dos significados ideológicos introduzidos nela?” (MEDVIÉDEV, ([1928]/2012, p. 181); ii) Como reunir o desenvolvimento da narrativa no tempo real da apresentação e audição ou leitura com o desenvolvimento do acontecimento narrado em um tempo ideal, que dura anos?

Para responder a tais perguntas, o autor defende que não se poderia buscar isolar o sentido da arte, tal como o fizeram os formalistas. Era preciso, encontrar uma maneira de descobrir o elemento capaz de juntar o aspecto material da palavra ao seu sentido e, esse elemento, para o autor, é a *avaliação social* (MEDVIÉDEV [1928]/2012), a qual só é entendida a partir da premissa de que todo enunciado concreto é um ato social e, como tal, sua presença pertence a uma realidade histórica e socialmente significativa. Disso resulta a conclusão de que “[...] a ligação orgânica entre o signo e o sentido, alcançada em um ato histórico concreto do enunciado, existe apenas para esse enunciado e para suas condições de realização.” (MEDVIÉDEV [1928]/2012, p. 184), e o que une esses dois é a avaliação social, constituída pela entonação expressiva da palavra como parte material do enunciado.

Nesse raciocínio, é preciso considerar também, lembra-nos o membro do Círculo, o fato de que o poeta trabalha com a palavra para além das formas e delimitações estritamente linguísticas da língua, isto é, com os diversos valores nela

contidos. Logo, “[...] para o poeta, assim como para todo falante, a língua é um sistema de avaliações sociais; e quanto mais rico, complexo e diferenciado ele for, tanto mais essenciais e significativas serão as obras dessa língua.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 186).

Outro importante aspecto abordado por Medviédev relaciona-se à crítica ao modo como os formalistas trataram a questão do gênero discursivo. Para o autor, a devida importância dos gêneros não foi compreendida por aqueles, pois, ao invés de ser o ponto de começo e organização da poética, os gêneros foram deixados por último e abordados de maneira equivocada, desconsiderando que uma obra só se concretiza quando ganha a forma em determinado gênero. Conforme Brait, “Medviédev constrói o contexto teórico-metodológico em que a proposição sobre gênero está ancorada, contrapondo-se ao estudo do gênero entrevisto unicamente por meio dos elementos formais da língua.” (BRAIT, 2012, p. 14), ou seja, o autor propõe que sua compreensão tem de estar relacionada “[...] a partir da *totalidade* da obra/enunciado.” (BRAIT, 2012, p. 14, grifo da autora).

Nessa perspectiva, Medviédev defende ainda que essa totalidade artística constitui-se a partir da dupla orientação do gênero na realidade, sendo a primeira orientação de toda obra (e toda enunciação) aos seus ouvintes e receptores, e a segunda à própria vida através do conteúdo temático, já que, “[...] a seu modo, cada gênero está orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas e assim por diante.e [...]” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 195). Por isso, para entender a unidade temática de uma obra (que não deve ser confundida com o “assunto” desta, mas sim com o todo do enunciado, tomado como um ato sócio-histórico), deve-se tomá-la além de uma combinação de palavras, orações e significados isolados, posto que [...] “as formas determinadas da unidade da palavra estão ligadas a certas formas da realidade que a palavra ajuda a compreender.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 197).

Disso decorre que entre a primeira e a segunda orientação da obra na realidade há uma relação de interdependência e o “[...] gênero é a unidade orgânica entre o tema e o que está além dos seus limites.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 197). Portanto, apenas as formas do enunciado, tomadas como um todo, são capazes de desempenhar importante papel em nosso processo de tomada de

consciência e compreensão da realidade, e não as formas da língua segmentadas, tratadas isoladamente.

Tal como mencionamos no começo desta seção, o pensamento dos autores do Círculo, principalmente dos três representantes que embasam este trabalho, advém de discussões coletivas, nas quais, dentre outros assuntos, situava-se o debate em torno da linguagem. Assim, na sequência, apresentaremos reflexões presentes na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) e de *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1963), particularmente quanto aos conceitos de palavra como signo ideológico e relações dialógicas, respectivamente, a fim mostrar a consonância entre os conceitos na construção de uma abordagem dialógica do discurso.

No primeiro capítulo de *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]/2010), o qual trata do estudo das ideologias e filosofia da linguagem, a palavra é tomada como um signo ideológico por excelência. Nessa parte da obra mencionada, os autores destacam que há o universo dos produtos naturais e o universo dos signos ideológicos. No primeiro deles, encontram-se, por exemplo, os objetos físicos do mundo, os instrumentos de produção e os produtos de consumo, que significam em si, mas que não remetem a uma realidade exterior. No segundo (no universo dos signos ideológicos), os objetos passam a adquirir um “sentido puramente ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]/2010, p. 32), o que significa que não mais representam apenas uma realidade interna ao seu existir, mas também outra que lhes é exterior, pois “[...] tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]/2010, p. 3).

Para ilustrar essas considerações, encontramos o exemplo da foice e do martelo, os quais, isoladamente, constituem instrumentos de produção que desempenham um papel na sociedade, mas que podem se transformar em signos ideológicos, tal como acontece quando a foice e o martelo são tomados em conjunto como um símbolo da União Soviética. Ambos os universos são pertencentes a uma mesma realidade (natural ou social), mas substancialmente distintos.

Desse modo, “[...] um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata a uma outra.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]/2010, p. 32). A noção de reflexo do signo ideológico está relacionada com os valores sócio-

historicamente reiteráveis pela significação compartilhada na memória discursiva dos sujeitos, enquanto a de refração está ligada à multiplicidade de sentidos dos signos ideológicos, aos diferentes acentos que recebe na particularidade das enunciações (BARBOSA, 2017).

Portanto, o signo carrega em si a possibilidade de não só absorver aspectos de dada realidade, mas também de complementá-la, alterá-la, modificá-la, de dar-lhe diferentes tonalidades, a depender dos valores que compartilha e das relações que estabelece com outros signos da cadeia discursiva que engendra. A respeito dessas relações entre os signos, é importante compreendermos que elas devem ser tomadas por meio de sua natureza dialógica, ou seja, enquanto relações semânticas estabelecidas entre os enunciados e, conseqüentemente, entre os interlocutores nas diversas situações enunciativas de que participam, reveladoras das vozes e das posições emotivo-volitivas que povoam os discursos.

As relações dialógicas não se reduzem às “[...] relações lógicas ou concreto-semânticas [...]” (BAKHTIN, [1963]/2015, p. 209), mas, para que as relações lógicas se tornem relações dialógicas, elas necessitam “[...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa.” (BAKHTIN, [1963]/2015, p. 210). Elas são possíveis, portanto, em diferentes níveis e entre diferentes elementos da linguagem, desde entre as enunciações integrais ou “[...] inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro.” (BAKHTIN, [1963]/2015, p. 210-211) – isto é, como um elemento que congrega mais de uma voz, a do *eu* e a do *outro*. As relações dialógicas permitem-nos tratar da dinamicidade e da pluralidade de vozes que permeiam os enunciados concretos, os quais possibilitam e fundamentam a sua existência.

Em síntese, ao ter como norte os estudos do Círculo, buscamos a realização de um trabalho em sala de aula que tome a linguagem e, em consequência, o discurso, considerando que eles “[...] têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal.” (SOBRAL, 2009, p. 32), concreto de suas situações de uso e estabelecimento de sentidos. Em uma concepção dialógica, não há uma língua separada do uso, da enunciação, e uma linguagem que seja apenas uso, pois, para

os autores do Círculo, como vimos, o uso é a realidade da língua/linguagem. Esse olhar norteou o desenvolvimento de cada atividade realizada bem como a organização dos debates em sala de aula, conforme mostraremos nas seções a seguir.

## **2 Metodologia de desenvolvimento e seleção de análise do material: o professor e os desafios didático-metodológicos**

Nossa longa experiência na função de professor de LPO, atuando na educação básica da rede particular de ensino, demonstra que é comum às escolas atribuírem como uma das responsabilidades do docente de língua materna a realização de um trabalho direcionado para a formação de leitores, a partir da indicação e averiguação da leitura de algumas obras literárias. Embora isso seja mais um desafio a ser vencido pelos docentes, dado que a maioria dos alunos costuma apresentar bastante resistência às leituras indicadas pela escola, cabe aos professores de LPO o compromisso de estimular os estudantes e mesmo cobrar-lhes a realização das leituras obrigatórias para cada série bem como a elaboração de provas, trabalhos ou testes.

Normalmente, isso se dá como uma maneira oficial de ter um ou mais registro(s) formal(is) das atividades desenvolvidas. Assim, junto à lista de materiais, são publicados os títulos das obras previamente selecionadas pelas instituições (escolhidas junto ou não dos docentes da área de Língua Portuguesa) para que as famílias as adquiram, pois serão trabalhadas no decorrer do ano letivo.

Nesse contexto, cabe explicar ao leitor que o material apresentado neste artigo foi elaborado para um trabalho desenvolvido com a primeira leitura do trimestre indicada pela instituição de que fazemos parte aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental, a saber: a obra *o Médico e o Monstro*, da autoria do escritor escocês Robert Louis Stevenson. Para tanto, a atitude inicial por nós adotada consistiu na combinação com os alunos do período das atividades que fariam parte do trabalho com o livro mencionado, as quais foram divididas em duas etapas principais: uma que trataria da organização, do fichamento e de debates dialogados em sala de aula sobre a leitura; e outra que consistiria na realização de uma prova, para a qual os discentes poderiam utilizar os materiais da primeira etapa como fonte de consulta.

Acordamos ainda que, para as atividades iniciais, seriam disponibilizados cinco períodos de aula, ou seja, uma semana, e, para a prova da segunda etapa, eles teriam dois períodos. Esse cronograma foi assim determinado, a partir da divisão que fizemos dos dez capítulos do livro em seis partes de organização da leitura. Então, em cada data combinada, os alunos já deveriam vir para as aulas com a leitura realizada dos capítulos, conforme acordado, e responderiam às questões que lhes seriam entregues. Estas foram por nós planejadas com diferentes objetivos, tal como mostraremos na análise dos dados, na próxima seção deste artigo. Toda a concretização da primeira etapa era essencial para conduzir os alunos às reflexões necessárias ao desenvolvimento da prova, já que esta era uma continuação das atividades realizadas antes com a turma.

Assim, constituem o material de análise deste artigo: as atividades elaboradas por nós durante a Etapa 1 do processo de trabalho com a obra *O médico e o monstro*, bem como algumas das respostas de alunos a uma das perguntas disponíveis na prova, as quais nos possibilitam demonstrar ao leitor deste artigo a contribuição do trabalho planejado sob os princípios da ADD na construção de leitores críticos e reflexivos, o que exige, dentre outros elementos, a elaboração de respostas que não estão *a priori* na leitura da obra realizada, mas, sim, que solicitam a elaboração de um trabalho argumentativo dos discentes, fundamentado no estabelecimento de relações que tomem a obra literária (como qualquer objeto de linguagem) e seus possíveis sentidos no processo de permanente (re)construção das relações dialógicas entre a literatura e o mundo da vida.

Além disso, é importante também dizer que, de acordo com os princípios epistemológicos deste trabalho, não partimos de categorias de análise definidas antes do contato com o material desenvolvido, o que significa que elas foram surgindo por meio do (in)tenso diálogo entre os princípios da ADD e os exercícios realizados. Consideramos, sobretudo, as “regras metodológicas” essenciais, conforme disponíveis em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a saber: 1) Não separar a ideologia da realidade material do signo; 2) Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social; e 3) Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]/2010).



Por fim, cabe-nos mencionar ainda que, em todo esse processo, nosso maior objetivo com todas as tarefas realizadas era disponibilizar aos alunos um material que lhes permitisse o desenvolvimento de reflexões e discussões, estimulando o pensamento crítico dos educandos durante a realização da leitura e o trabalho com a obra, o que é possível, como veremos, por meio de uma abordagem sociológica do material literário, tal como propuseram os autores do Círculo. Medviédev ([1928]/2012), ao tratar dos problemas de uma metodologia clássica das Ciências Humanas, por exemplo, afirmou que o que faltava era “[...] justamente um estudo sociológico elaborado sobre as particularidades específicas do material, das formas e dos propósitos de cada campo da criação ideológica.” MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 44), só assim, por meio desse método sociológico, é que se poderá, disse o autor, “[...] dar acesso às estruturas ideológicas em todos os seus detalhes e sutilezas.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 44).

Em outras palavras, para analisar o discurso em uma perspectiva sociológica da linguagem, é necessário considerar os enunciados em suas singularidades específicas, contemplando não apenas os sinais da língua, mas sobretudo os enunciados concretizados, as avaliações sociais circundantes, os signos ideológicos relacionados e as relações dialógicas emergentes no (in)tenso processo de instauração dos sentidos por meio dos gêneros discursivos. Nesse sentido, todo o material que subsidiou nosso trabalho com a leitura, o qual será apresentado e analisado na seção seguinte, foi elaborado, considerando esse conhecimento dos princípios e da importância de uma análise dialógica da linguagem.

### **3 A organização de materiais didáticos voltados à busca pela formação do leitor crítico: um trabalho dialógico**

Conforme esclarecemos na seção anterior, nosso primeiro passo metodológico para o trabalho com a obra *O médico e o monstro* consistiu na elaboração de perguntas distribuídas em seis diferentes etapas de análise e discussão dos capítulos do livro. Embora em algumas das questões organizadas buscássemos focar mais diretamente no desenvolvimento específico de certas habilidades linguísticas (leitura, oralidade, interpretação e/ou escrita), conforme demonstraremos neste item, nossa unidade de análise e trabalho sempre esteve voltada para os enunciados concretos que emergiam da leitura realizada. Partimos

do conceito compreendido pelos trabalhos do Círculo, ou seja, consideramos que é no enunciado que encontramos as características necessárias para tratar da autenticidade da linguagem, pois “[...] ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento de comunicação.” (MEDVIÉDEV, [1928]/2012, p. 183).

Nossa principal finalidade a partir dessa primeira parte de trabalho com a obra era, portanto, auxiliar os estudantes, por meio da condução de um roteiro de (re)leitura, à compreensão do fato de, quando estudamos uma obra literária, não basta “ler”, no sentido de decodificar, ou mesmo decorar elementos que compõem a estrutura da narrativa com o único propósito de realizarem uma avaliação escolar formal. Ainda que possa parecer óbvio esse tipo de afirmação para alguns leitores deste trabalho, cabe destacar que, segundo nossa vasta experiência na realidade concreta da educação básica, grande parte dos estudantes fica surpresa (e alguns deles até mesmo incomodados), quando percebe que a “prova do livro” não será focada em perguntas de identificação ou mera constatação de leitura.

Para nós, no papel de docentes de língua materna que buscam maneiras de fomentar nos alunos o interesse pela leitura e a formação de leitores críticos, era fundamental, com o trabalho realizado, que eles percebessem a obra literária como um produto ideológico. Este, como tal, só ganha “vida” quando conseguimos estabelecer relações entre as possíveis compreensões de mundo, os valores e as “verdades” que aparecem lá materializados e seus múltiplos sentidos possíveis, ou seja, “quando penetram na cadeia ideológica dos signos”. Fora dela, são apenas materiais do mundo físico (MEDVIÉDEV, [1928] 2012), tendo em vista que os sinais linguísticos só podem pertencer ao universo concreto dos enunciados ao entendermos que é “[...] por meio desse material que eles se tornam parte da realidade que circunda o homem.” (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p. 51).

Para tanto, ao iniciar nossas atividades, combinamos, desde o primeiro encontro, que a turma seria organizada em trios de trabalho e que, ainda que pudessem discutir entre eles sobre as respostas dadas às questões que lhes seriam entregues, cada um teria de ter, em seu caderno, a escrita individual do registro de suas reflexões e, como eles bem sabiam, esta deveria expressar sua maneira particular de elaboração das respostas, o que significava que, se encontrássemos

respostas escritas exatamente iguais, todos aqueles que a apresentassem teriam notas descontadas desta parte do trabalho<sup>5</sup>.

A respeito de nossas combinações, então, a organização da turma em trios possibilitava-nos circular por entre os grupos, observando as participações de cada aluno no diálogo das questões bem como analisar a estruturação de suas escritas e fazer orientações para reescritas sempre que necessárias. A seguir, inserimos um quadro com todas as questões que compuseram a primeira parte de trabalho com a obra e, depois, fazemos a sua análise geral, considerando, para tanto, além dos princípios que nortearam essa elaboração também alguns dos discursos dos alunos que surgiram durante o diálogo coletivo e a “correção” das perguntas.

**Quadro 1:** Perguntas respondidas no trabalho denominado Etapa 1 da obra.

<b>ETAPA 1: ORGANIZAÇÃO E FICHAMENTO DE LEITURA</b>	<b>O MÉDICO E O MONSTRO – PARTE IV</b>
<p><b>O MÉDICO E O MONSTRO – PARTE I</b></p> <p>1) Pesquise a biografia do autor em três fontes diferentes e responda:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Quais as suas fontes de pesquisa?</li><li>Em que local e data o autor nasceu?</li><li>Em que local e data o autor faleceu?</li><li>Ele foi casado? Com quem?</li><li>Em que locais o autor viveu?</li><li>Que obras o autor publicou?</li><li>O autor deixou alguma obra inacabada ao falecer?</li><li>Em que ano e com que propósito o autor escreveu <i>O Médico e o Monstro</i>?</li><li>Imprima ou desenhe uma fotografia do autor.</li></ol>	<p><b>Capítulo 4 - O Caso Carew</b> <b>Capítulo 5 - O incidente da carta</b></p> <p>1) Descreva o caso Carew e cite todas as pessoas envolvidas.</p> <p>2) Por que Hyde passa a ser investigado?</p> <p>3) O que a descrição do laboratório do Dr. Jekyll sugere sobre seu estado mental? Justifique.</p> <p>4) Por que Utterson desconfia de que a carta de Hyde tenha sido forjada pelo Dr. Jekyll? Retire do texto um fragmento que comprove a sua resposta.</p>
<p><b>O MÉDICO E O MONSTRO – PARTE II</b></p> <p>2) Leia o primeiro capítulo de <i>O médico e o monstro</i> e responda:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Por que o título do primeiro capítulo é “História da porta”?</li><li>Qual é a história da porta? Na forma de uma produção textual organizada, faça o relato dessa história com suas palavras.</li><li>Quais personagens aparecem neste capítulo? Como eles são? Retire fragmentos do texto que confirmem sua resposta.</li></ol>	<p><b>O MÉDICO E O MONSTRO – PARTE V</b> <b>Capítulos 6 a 8</b></p> <p>1) No capítulo <i>O notável incidente com o Dr. Lanyon</i> muitas informações importantes sobre o médico são reveladas. Quais?</p> <p>2) Comente o “incidente à janela”. Por que Utterson e Enfield ficaram horrorizados?</p> <p>3) Escolha um acontecimento do capítulo 8 que você considera interessante e narre-o, justificando sua escolha.</p>
<p><b>O MÉDICO E O MONSTRO – PARTE III</b></p> <p><b>Capítulo 2 - À procura do Sr. Hyde</b> <b>Capítulo 3 - O Dr. Jekyll está tranquilo</b></p> <p>1) O que dizia o Testamento do Dr. Jekyll? Por que o conteúdo desse documento preocupou o advogado Utterson?</p> <p>2) Descreva, com suas palavras, o encontro entre Utterson e Hyde.</p> <p>3) No jantar oferecido pelo doutor Jekyll, o advogado Utterson faz uma promessa. Escreva a respeito desse fato.</p>	<p><b>O MÉDICO E O MONSTRO – PARTE VI</b> <b>Capítulos 9 e 10</b></p> <p>1) O penúltimo capítulo do livro é intitulado <i>O médico e o Monstro</i>. Na sua opinião, que outro título poderia ser atribuído ao capítulo? Justifique sua resposta.</p> <p>2) No último capítulo, Dr. Jekyll conta a sua versão dos fatos. Qual é a relevância dessa declaração para o entendimento da história?</p> <p>3) Se você fosse o autor da obra analisada, que final daria a ela? Por quê?</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esse trabalho chamado de “Etapa 1” da leitura computava o valor total de dois pontos, e a prova, oito. Desse modo, durante uma semana, iniciamos a discussão da obra, passando por diferentes níveis de diálogo e de análise do material literário e, conforme discutimos em nosso estudo, não trabalhamos com a análise de sinais linguísticos tomados de maneira isolada, mas, sim, com a palavra considerada “[...] uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]/2010, p. 117). Para tanto, em cada encontro, provocávamos os estudantes a defenderem suas leituras, isto é, a apresentarem argumentos críticos e coerentes que fossem capazes de inter-relacionar passagens da obra às interpretações por eles tecidas.

Além disso, ao terem de levar o livro em diversas aulas e se obrigarem a manusear inúmeras vezes o material, relendo algumas partes, percebendo a importância da atribuição de sentidos às palavras (sempre tomadas como signos ideológicos), organizando suas escritas, compartilhando suas leituras etc., por meio do trabalho que lhes era entregue por nós em cada encontro, os estudantes eram colocados em constante e efetivo contato com a linguagem da obra. Em consequência, deveriam perceber que o processo avaliativo de leitura não se desenvolve por meio de um trabalho exclusivo de constatação dos elementos da narrativa ou da busca por parte do professor de averiguar quem, de fato, leu o texto ou apenas buscou um resumo na internet para “passar na prova”.

Sendo assim, se observarmos as questões apresentadas, por exemplo, na Parte I, ao estimularmos os estudantes a aprender sobre o que são *fontes de pesquisa* (as quais estão muito aquém das atividades de “copia e cola” da *Wikipédia* por exemplo) e solicitarmos que procurassem melhor conhecer algumas das experiências de vida do autor bem como o contexto sócio-histórico de produção da obra, nosso objetivo inicial do trabalho era direcionar os alunos a inserirem a obra e sua produção em um meio social mais amplo, tal como nos demonstram os estudos dos autores do Círculo, uma vez que apenas como material linguístico, o fenômeno linguagem é privado de “alma” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]/2010). Para o Círculo, era preciso inserir o mencionado conjunto em um “[...] complexo mais amplo e que o engloba, ou seja, na esfera única da relação social organizada.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]/2010, p. 72), tal como buscamos fazer desde o começo das atividades.

Já nas questões que compunham as Partes II até as da Parte VI da Etapa 1, começamos a buscar desenvolver de modo mais direto e profundo a explicitação do processo de compreensão dos alunos, isto é, direcioná-los a tomar consciência das estratégias pelos discentes utilizadas em todo ato de compreensão, sendo esta tomada como parte fundamental do processo dialógico. Nessa perspectiva, consideramos o sentido de *diálogo* em comunhão à nossa filiação teórica, o qual contempla tanto uma conversa cotidiana quanto uma obra literária, um texto científico ou um conjunto de obras.

Nesse grande processo de constituição da linguagem, a compreensão é também uma “forma de diálogo”, já que “[...] compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]/2010, p. 137), e é esse jogo entre palavra e contrapalavra que constitui o diálogo para Bakhtin e o Círculo. Portanto, ao ter de trabalhar com as diferentes maneiras de reorganizar os tipos de discursos presentes na obra (como, por exemplo, nas perguntas 2b da Parte 2; e 2 e 3 da Parte III); associar os signos ideológicos aos sentidos que os alunos lhes atribuíam (questão 2a e 2c da Parte II; questão 1 da Parte III; questões 1 e 2 da parte V;); assim como ter de justificar cada associação que faziam (questões 3 e 4 da Parte IV; questão 2 da parte VI), a turma ia percebendo que compreender envolve necessariamente uma tomada de posição ativa e axiológica com relação à vida e aos discursos que nela circulam.

Conforme íamos dialogando sobre as respostas, chamávamos sua atenção para o fato de que não bastava que escrevessem “na minha opinião” ou “eu acho” (construções típicas do universo de leitores em formação), pois esse tipo de construção tende a generalizações e à colocação de argumentos não fundamentados que não dão conta de apresentar a defesa coerente de uma compreensão, característica basilar para a formação de leitores críticos.

Atribuir sentidos ao que se leu, como sinalizamos, envolve argumentação e elaboração de contrapalavras que necessariamente dialoguem com partes da obra, que se ancorem não só nos ditos/concretizados nas páginas lidas, mas também nos não ditos que ali são possíveis de ser percebidos junto às experiências de vida do leitor; disso decorre nossa defesa de leitura como um ato inerentemente dialógico. Nesse sentido, destacamos a eles que não há somente uma leitura possível ou única resposta “correta”, quando se trata de compreensão leitora, mas que, nem por

isso, toda e qualquer interpretação seria aceitável, daí o exercício da capacidade argumentativa deles como um dos principais objetivos de nosso trabalho.

No decorrer dessa Etapa 1, alguns discentes apresentaram resistência às “provocações” que lhes fazíamos, as quais se davam a fim de que fossem reestruturadas suas respostas. Eles diziam que, se os exercícios já se estava “exigindo demais”, quiçá como não estaria a prova. Essa desestabilização emergente foi muito importante para o nosso fazer, pois, em primeiro lugar, deu-nos a certeza de estarmos no caminho certo, afinal, a sala de aula é um espaço necessário também para desacomodar e tirar os sujeitos de seu *status quo* e, para tanto, é preciso que o processo formativo dos cidadãos contemple certo desequilíbrio de sensações e que isso lhes sirva de impulso para reorganizar a constante busca pelas diferentes maneiras de compreensão da vida.

Em segundo lugar, essa reação dos alunos mostrou ainda que temos muito a desenvolver e a crescer enquanto profissionais da educação, já que o habitual para os estudantes é trabalhar com o foco nas certezas, ou seja, exercitar sua memória de trabalho, decorando fórmulas, datas e regras que lhes permitam responder a questões objetivas, para as quais há apenas uma resposta certa. Compreendemos, é claro, a importância das questões objetivas e das ciências ditas mais *exatas* na formação do pensamento crítico também, mas, como docentes de língua materna, defendemos que a língua/linguagem tem de ser debatida e dialogada em sala de aula “[...] em sua integridade concreta e viva.” (BAKHTIN, [1963]/2015, p. 207). Em outras palavras, é importante que o professor de LPO compreenda que a grande crítica dos autores do Círculo era à pura e única abstração de formas normativas, sem qualquer reflexão social, e não à linguística propriamente dita.

Assim, ao ouvirmos as objeções dos alunos a respeito do trabalho realizado, explicamos aos estudantes que ler, compreender e atribuir sentidos ao que é lido é, de fato, um fazer bastante complexo, pois exige que exercitemos nossa capacidade de responder e de se colocar de modo avaliativo quanto ao que estamos lendo, apesar das inseguranças que surgem naturalmente e fazem parte dessas colocações. Isso está em comunhão com o pensamento do Círculo, afinal, “[...] a língua enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra nunca é única.” (BAKHTIN, [1963]/2015, p. 96), ela só pode ser tomada nessa unicidade “[...] como sistema gramatical abstrato de formas normativas, abstraída

das percepções ideológicas concretas que a preenche e da contínua evolução histórica da linguagem viva.” (BAKHTIN, [1963]/2015, p. 96).

Logo, as dificuldades e a avaliação social que faziam do trabalho só confirmavam que os alunos estavam no caminho correto, o que era muito significativo às propostas por nós elaboradas. Contudo, enfatizamos a eles também que a prostração ou a desistência diante de alguma atividade que nos desafie não são atitudes que devem ser aceitas, sobretudo quando advindas de cidadãos que, como eles, têm acesso à educação e que podem, sim, por meio do conhecimento, (trans)formar não apenas seus futuros de modo individual como também auxiliar coletivamente no desenvolvimento de nossa sociedade.

Nessa conversa, buscávamos mostrar aos estudantes que estar inseguro, ter dificuldades e até sentir vergonha de compartilhar suas respostas com a turma eram reações naturais e aceitáveis, posto que não se tratava de atividades com apenas uma alternativa correta, mas, ao mesmo tempo, eles teriam de saber lidar com essas emoções e buscar encontrar maneiras de organizar e melhor articular as suas compreensões ao que foi lido a fim de defender seus discursos com propriedade e confiança, já que estariam ancorados a recortes de trechos da obra e associados às suas experiências como leitores.

Compartilhar vivências de mundo e de leitura, em nossa perspectiva, é fundamental para um trabalho sociológico com a linguagem e, neste caso mais específico, com a obra literária. Desse modo, ao se sentirem mais seguros e até mesmo confiantes quanto ao fato da importância de ouvirmos o que eles tinham a dizer, os posicionamentos axiológicos de recusa ao trabalho foram, aos poucos, sendo substituídos pela vontade de apresentar suas respostas e até mesmo de se contrapor, em alguns casos, às réplicas e tréplicas que surgiram na sala de aula.

Como dissemos no começo desta seção e cabe retomar, nosso próximo passo de trabalho, ao concluirmos a Etapa 1, consistiu na realização da prova. Embora tenhamos um vasto material a apresentar e a discutir, em razão do espaço de que ainda dispomos nesta escrita e do objetivo que definimos para este trabalho, optamos por apresentar, a seguir, somente uma das questões que compunham a avaliação (a de número três, em um total de cinco), seguida da exposição de algumas respostas dos estudantes, que permitem mostrar as reflexões a que eles chegaram a partir das atividades realizadas.

**Quadro 2:** Questão de número três da Prova.

**3)** Ao refletir sobre a obra *O médico e o monstro*, o psicanalista e professor titular do Instituto de Psicologia da USP, Christian Ingo Lenz Dunker, afirma: “A ideia de que cada um de nós carrega dentro de si outro eu, como sombra ou duplo, que funciona como face oculta ou fantasma, do qual não queremos saber e lutamos para reprimir, será um dos aspectos mais famosos desse livro”. **Associe o comentário de Dunker a sua leitura da obra e a sua experiência de vida.**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Selecionamos a questão de número três da prova, porque ela bem representa a organização geral de nossa avaliação, a qual, apesar de estar embasada nas discussões realizadas em sala de aula durante a etapa anterior, não isentava o aluno de assumir seu papel ativo-responsivo na elaboração de suas respostas, pois não lhe bastava apenas “copiar” algo a partir da consulta aos materiais de que dispunha para ter formulada a sua escrita. Buscávamos, novamente, deixar-lhe claro que o despertar de nossa consciência e da própria posição autoral em nossos discursos só ocorre a partir do momento em que nos damos conta de quem somos, porque há signos ideológicos que nos significam e nos fazem significar no contínuo processo de interação verbal no qual nos inserimos.

Além disso, as reflexões de Bakhtin e dos demais autores do Círculo que apresentamos neste trabalho permitem compreender a importância de se considerar as relações dialógicas entre os enunciados no trabalho de LPO; relações essas que são capazes, portanto, de tratar da dinamicidade e da pluralidade de vozes que os discursos carregam (BAKHTIN, [1963]/2015). A partir dessa consideração, procurávamos, com a questão transposta no Quadro 2, conduzir os discentes a inserir seus raciocínios no processo dialógico inerente à vida, uma vez que não lhes bastava fazer recortes da obra ou simplesmente concordar/discordar do autor da citação disponível para se posicionarem como leitores críticos e apresentarem suas possíveis compreensões ao que estava sendo questionado; era necessário também que eles dialogassem e inserissem a leitura no ininterrupto e multifacetado processo de experiências concretas das nossas existências. A seguir apresentamos algumas das respostas dos estudantes e, logo, uma análise geral dos seus posicionamentos, denominando-as a partir da ordem que estão dispostas.



### Resposta 1

3- A relação desse comentário com o livro é muito direta, já que o livro fala exatamente disso: as duas personalidades das pessoas. Nós concordamos com esse comentário, pois acreditamos que todos nós temos um lado "Hyde", mas temos tendência a escondê-lo. Existem pessoas que têm o lado "Hyde" mais forte do que outras, e assim podem ser chamados de pessoas más. Um exemplo disso é um caso que encontramos na mídia. Uma mulher estava sendo assaltada no seu carro. Ela ficou com o carro do ladrão e o prendeu por vários dias. Durante esses dias ele foi torturado por ela. A mulher mostrou o seu lado Hyde ao passar por uma crise de raiva.

Fonte: Dados da pesquisa.

### Resposta 2

3) DR. JEKYLL TEMIA A SUA NATUREZA MÁ. TEMIA NÃO APARECER PERFEITO SOCIALMENTE E, ALÉM DE TUDO TEMIA PERDER O SEU STATUS DE JURISTA E SÉRIO DOUTOR EM MEIO AO SEU CÍRCULO DE AMIGADOS. DR. JEKYLL ENTÃO, DECIDIU SEPARAR-SE DE SEU LADO REPRIMIDO E O LIBEROU PARA CAUSAR TUDO O MAL EM GRANDES BASTIDAS, AO INVÉS DE AOS POUCOS, AO LONGO DE CONVIVÊNCIA, ASSIM, DESMONTANDO A SUA PARTE HUMANA. É POSSÍVEL OBSERVAR TAL COMPORTAMENTO NA VIDA REAL. AO LONGO DA VIDA ENCONTAMOS PESSOAS FALSAS E, USUALMENTE, MÃS QUE PASSAM POR BONDADES E CARIDOSAS EM PEQUENAS E COMPLETAMENTE FÚTEIS, SIMPLEMENTE PARA MANTER O SEU RECONHECIMENTO SOCIAL. DIGO "USUALMENTE" POIS, EM MUITOS CASOS, ESSAS "MÁSCARAS SOCIAIS" SÃO UTILIZADAS PARA MANTER A AUTOESTIMA DO INDIVÍDUO.

Fonte: Dados da pesquisa.

### Resposta 3

3) Em relação ao comentário e o livro, está "face oculta" ou "fantasma" que o psicanalista falou que temos dentro de todos nós, deixo o "Hyde" diferente da maioria das pessoas que também "escondem" essa "face oculta", Dr. Jekyll quis dividir ela do seu eu, deixando essa face oculta sozinho que é o Hyde. Um exemplo de Hyde, seria uma psicopata que não se trata. As psicopatas elas nascem com um transtorno mental onde elas não sentem culpa e não se arrependem das coisas ruins que fazem. Por exemplo o pai de Bernardino Belducini, que matou seu filho, esse homem é um psicopata.

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de apresentarem problemas de ordem gramatical e organização sintática em suas respostas, os quais, na entrega das provas foram sinalizados e solicitados para serem reescritos pelos alunos, não podemos ignorar o fato de que eles são estudantes do oitavo ano do ensino fundamental e que terão ainda muito tempo de estudo e reflexão para o aprimoramento dessas questões mais

estritamente linguísticas de elaboração da escrita. Para além dessas constatações, chama-nos a atenção as devidas apropriações da leitura tanto da obra quanto da citação colocada na prova junto ao entrelaçamento com as argumentações e os exemplos apresentados pelos discentes.

Nesse mar revolto de palavras que refletem e refratam sentidos, os estudantes do oitavo ano do ensino fundamental se mostraram capazes de considerar os signos ideológicos na relação concreta com o trabalho desenvolvido. Ao tentar explicar a questão da duplicidade que cada um carrega em si, tal como defendida pelo psicanalista, a *Resposta 1*, por exemplo, fez associação com o caso de uma mulher que, embora fosse vítima de um assalto, também era agressora e sentia prazer na vingança e tortura ao assaltante; já a *Resposta 2* colocou em relevo a importância da discussão sobre as “*máscaras sociais*” na constituição de nossa identidade e o quanto elas podem estar relacionadas ao desenvolvimento de nossa autoestima, posto que nos possibilitam, muitas vezes, sermos mais aceitos em determinados grupos sociais; a *Resposta 3*, por sua vez, destacou um caso de barbárie muito veiculado na época na mídia nacional, pois era o momento em que um pai, médico, bastante respeitado pela comunidade da cidade gaúcha em que vivia, ia a julgamento depois de confessar sua participação no assassinato do próprio filho.

Essas múltiplas axiologias e os distintos modos de inter-relacionar leituras e vivências dos alunos revelam a pluralidade de vozes que alimentam o (in)tenso processo dialógico da vida e mostram o quanto valoramos o mundo a partir de nosso horizonte social, o qual está intimamente relacionado às nossas experiências, tendo grande papel no modo como o compreendemos axiologicamente, já que todo indivíduo, enquanto responsável por sua consciência, “[...] enquanto autor de seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos, por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]/2010, p. 59).

As réplicas dos alunos à questão colocada só foram possíveis, porque adotamos uma postura de trabalho na qual [...] “a língua não existe por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]/2010, p. 160). Assim, no processo dialógico em que os signos se materializaram e durante todas as atividades

desenvolvidas, buscamos considerar a construção permanente de diálogos entre um eu que se dirige (direta ou indiretamente) a um outro (real ou presumido), seja para confirmar, refutar ou completar seus enunciados. Conforme Medviédev, quando trabalhamos nessa perspectiva, “[...] sua realidade peculiar já não é a realidade de um corpo físico, mas a de um fenômeno histórico.” (MEDVIÉDEV, ([1928] 2012, p. 183). Logo, o destinatário pressuposto pelo enunciado não é passivo e, ao replicar, assume o papel de locutor. Foi exatamente esse papel protagonista de locutores – inseridos no contínuo processo dialógico da vida, considerando as várias relações estabelecidas entre interlocutores autênticos, – que procuramos incentivar nossos alunos a ocupar.

### **Considerações finais**

Para finalizar as reflexões expostas neste trabalho, queremos deixar claro que não pretendemos, de modo algum, com a pesquisa apresentada, pressupor as atividades que apresentamos como melhores do que quaisquer outras ou como as mais bem desenvolvidas possível quando se trata do trabalho com o português como língua materna na educação básica. Ao contrário, sabendo do quão difícil e atribulada é a rotina docente e, principalmente, do quanto complexo e solitário é o processo de desenvolvimento de materiais didáticos, tínhamos por norte neste estudo compartilhar, através de nossa experiência, o potencial do estudo dos pressupostos de Bakhtin e dos demais autores do Círculo para se pensar a elaboração de metodologias e materiais voltados ao ensino de LPO.

Defendemos que esse posicionamento para a linguagem na elaboração de materiais didáticos direcionados ao ensino de língua materna pode contribuir e muito não só com o cotidiano docente, mas também com a formação de leitores mais críticos/reflexivos. Ao tratar do dialogismo como um elemento que não diz respeito exclusivamente “[...] às réplicas ‘mostradas’ de uma interação na superfície textual, que é a função da forma diálogo.” (SOBRAL, 2009, p. 36), mas está relacionado, também, a todo e qualquer enunciado, uma vez que sempre responde (em sentido amplo) aos enunciados que o antecederam e antecipa os futuros, desejamos que ponderações traçadas nesta escrita possam se apresentar como novos enunciados

e nos convidar a compartilhar outras posições-respostas sobre a produção de material didático com nossos interlocutores.

## Notas

\* Vanessa Fonseca Barbosa é pesquisadora de Pós-Doutorado na USP (PNPD/CAPES). E-mail: [vanessafonbar@usp.br](mailto:vanessafonbar@usp.br)

\*\* Ana Paula Charão Schardosim Ferreira é mestre em Letras. E-mail: [annacharao@gmail.com](mailto:annacharao@gmail.com)

<sup>1</sup> As considerações tecidas podem ser comprovadas pelo acesso aos Projetos Institucionais de duas grandes universidades públicas de nosso país (USP e UFMG), disponíveis respectivamente em: <http://d1m.fflch.usp.br/projeto-pedagogico-do-curso-de-letras> e [https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Projeto%20Licenciatura\\_com%20grades%20do%20SIG%20\(1\).pdf](https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Projeto%20Licenciatura_com%20grades%20do%20SIG%20(1).pdf) >. Acesso em 25 de novembro de 2019.

<sup>2</sup> De acordo com a nova tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a qual foi realizada pelas professoras Sheila Grillo e Ekaterina Américo, publicada pela editora 34, no ano de 2017, a autoria dessa obra aparece do seguinte modo: Valentin Volóchinov (Círculo de Bakhtin). Embora tenhamos conhecimento desse fato, neste artigo, seguimos todas as referências citadas de acordo com a edição que tínhamos disponível da obra consultada no momento em que escrevemos este texto.

<sup>3</sup> Os nomes dos autores bem como das cidades presentes neste artigo aparecem escritos de diferentes maneiras. Isso se justifica em razão de que todas as escritas estão em acordo com as referências consultadas e mencionadas no texto, as quais entre si apresentam modos distintos de escrever esses nomes.

<sup>4</sup> Problemas da obra de Dostoiévski (POD) foi a primeira obra que Bakhtin escreveu (em 1929). No ano de 1963, o livro foi “corrigido e consideravelmente ampliado”, sob o título de Problemas da Poética de Dostoiévski (PPD), segundo informação presente na introdução de PPD consultada e disponível nas referências deste trabalho.

<sup>5</sup> Ao lidarmos com adolescentes, é muito importante que tenhamos todas as “regras” de trabalho e, principalmente, as de avaliação previamente definidas e acordadas com eles, caso contrário, muitos questionamentos e até mesmo problemas podem surgir no futuro, inclusive com os seus responsáveis, que costumam vir questionar os resultados das avaliações.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, Valentin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem [1929]**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski [1963]**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua [1940]**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARBOSA, Vanessa Fonseca. **Uma voz apagada?** Análise da atividade de revisão de textos acadêmicos sob as perspectivas bakhtiniana e ergológica. Tese (Doutorado em Linguística) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BEZERRA, Paulo. Sobre o autor. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso** [1952]. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.

BRAIT, Beth. Apresentação. In: MEDVIÉDEV, Pavel Nikolaevich. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica [1928]. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EIKHENBAUM, Boris. A teoria do “método formal”. In: TOLEDO, D. O. (Org.). **Teoria da literatura**: formalistas russos. Tradução de Ana Mariza Ribeiro et al. Porto Alegre: Globo, 1975.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

LIMBERGER, Bernardo; BARBOSA, Vanessa. (2015). A abordagem dos gêneros do discurso em um livro didático de alemão como língua estrangeira para iniciantes. **Pandaemonium Germanicum**, 18(26), 188-213.

MEDVIÉDEV, Pavel Nikolaevich. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica [1928]. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

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

STEVENSON, Robert Louis. **O médico e o monstro**. Série Clássicos da Literatura. Título original Dr. Jekyll and Mr. Hyde. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

Recebido em: abril de 2019.

Aprovado em: setembro de 2019.