



**GILMAR DE PAIVA REIS**

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO DE ENSINO E A  
APRENDIZAGEM DA LEITURA: UM OLHAR A PARTIR DO  
REFERENCIAL TEÓRICO BAKHTINIANO**

**LAVRAS - MG**

**2022**

**GILMAR DE PAIVA REIS**

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM  
DA LEITURA: UM OLHAR A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO BAKHTINIANO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, Área de concentração: Formação de Professores Linha de Pesquisa: LINGUAGENS, DIVERSIDADE CULTURAL E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. MARCO ANTONIO VILLARTA-NEDER

Orientador

**LAVRAS – MG**

**2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Reis, Gilmar de Paiva.

Os gêneros do Discursivos no Processo de Ensino e a  
Aprendizagem da leitura : Um olhar a partir do referencial teórico  
Bakhtiniano. / Gilmar de Paiva Reis. - 2022.

106 p. : il.

Orientador(a): Marco Antonio Villarta-Neder.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Gêneros. 2. Bakhtin. 3. Ato Responsável. I. Villarta-Neder,  
Marco Antonio. II. Título.

**GILMAR DE PAIVA REIS**

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM  
DA LEITURA: UM OLHAR A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO BAKHTINIANO**

***THE DISCURSIVE GENRES IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING  
READING: A LOOK FROM THE BAKHTINIAN THEORETICAL REFERENCE***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, Área de concentração: Formação de Professores Linha de Pesquisa: LINGUAGENS, DIVERSIDADE CULTURAL E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 27 de maio de 2022.

Prof. Dr. Dedilene Alves de Jesus Oliveira- UEMG

Prof. Dr. Helena Maria Ferreira- UFLA



Prof. Dr. Marco Antonio Villarta-Neder

Orientador

**LAVRAS – MG**

**2022**

Ao universo e a Deus, pela dádiva da vida, por me amparar e me guiar em todos os caminhos, por me mostrar que tudo em nossa caminhada é um processo de aprendizagem inacabado.

Aos meus professores da educação formal, por descortinar a beleza da educação e me fazer acreditar no mínimo de transformação.

Aos meus alunos e futuros alunos no compromisso ético de sempre dar o meu melhor em cada ação pedagógica.

Á minha mãe, que não teve a oportunidade de se escolarizar, mas que se letrou na vida, e que tem me ensinado o valor, da vida do trabalho e das pessoas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, pelo milagre da vida e pelas relações as quais ele me possibilita.

Ao Professor Villarta, pelo desafio de me orientar no PPGE, pela sensibilidade de me aceitar no GEDISC, mesmo sem a capacidade crítica e discursiva dos demais gigantes deste grupo, por acreditar na minha transformação e por colaborar com ela.

A Professora Helena Ferreira pela disponibilidade, devo muito deste trabalho a você, as suas orientações feitas com maestria, seu carinho e disponibilidade em me atender, cobrar, corrigir sempre com essa mesma energia, após uma semana de tantos compromissos. Deixo aqui meu sentimento de gratidão!

A família, mãe eu nunca vou me cansar de repetir que a senhora é meu exemplo de heroísmo em vida, espero lhe dar orgulho sempre como forma de gratidão por tudo que representa na minha vida, ao meu pai (in memória) por ter lutado todos os dias da vida para que não nos faltasse o essencial, onde quer que esteja eu sinto sempre a sua presença, sobretudo em dias sombrios, me dando força para acreditar que desistir não é o melhor caminho.

Ao Ícaro, meu namorado e amigo responsável por me fazer tão realizado e feliz, por suportar minhas ausências de forma tão respeitosa, seu apoio e da nossa família é sempre muito importante.

Aos irmãos de sangue Thamires e Gilberto pela amizade fraterna, a irmã do coração Cris pela sinergia vinda de outras vidas e por me presentear com o afilhado Benício e com minha filha do coração Maria Vitória, que não lhe falte luz na vida para continuar abrilhantando nossos dias.

Aos amigos do SENAC, da UEMG, do IF e da UFLA em especial a minha parceira de estrada Maria Angélica e as parceiras de publicações Lucimara e Adriana, sem o apoio de vocês os resultados não teriam o mesmo sabor.

A professora Dedilene por sonhar comigo desde a graduação, e por agora contribuir na banca do mestrado.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar os gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem considerando as proposições bakhtinianas. Percorre-se o estudo dos gêneros discursivos a partir de uma perspectiva dialógico-enunciativa, considerando principalmente o ensino da leitura. Analisa-se o conceito de gêneros discursivos mediante os contributos de Bakhtin, e o modo como os múltiplos gêneros discursivos podem ser empregados em sala de aula na atualidade em vista do paradigma da compreensão responsiva ativa do ensino. A dissertação tem uma arquitetura textual baseada na disposição de dois artigos de pesquisa bibliográfica que apontam o conceito de gênero discursivo a partir da perspectiva de Bakhtin, o modo como é possível trabalhar os gêneros em sala de aula, essa pesquisa aponta como podem ser pautadas as dinâmicas entre educandos e professores considerando a integração da cultura e da vida. O objetivo é especificar como as narrativas pedagógicas se aproximam da vida proporcionando um ensino pautado pelo multiletramentos com a utilização da linguagem presentes na sociedade e que proporcionam a efetivação de um ensino vivo, dinâmico, ativo e responsável. Os resultados apontam para a necessidade de ampliação da discussão acerca do tema, tendo em vista as recentes mudanças educacionais promovidas por políticas educacionais restritivas em relação à autonomia docente, fator contraditório aos pressupostos bakhtinianos. Não obstante, conclui-se para o incentivo da prática de ensino da leitura responsiva ativa, como meio de proporcionar a formação de sujeitos que possam compreender as nuances do gênero discursivo a que se atinam.

**Palavras-chaves:** Concepções de ensino da leitura. Viés enunciativo-dialógico. Revisão de literatura.

## ABSTRACT

The present study aims to investigate the discursive genres in the teaching and learning process considering the Bakhtinian propositions. The study of discursive genres is covered from a dialogic-enunciative perspective, mainly considering the teaching of reading. The concept of discursive genres is analyzed through Bakhtin's contributions, and the way in which multiple discursive genres can be used in the classroom today in view of the paradigm of active responsive understanding of teaching. The dissertation has a textual architecture based on the arrangement of two bibliographic research articles that point out the concept of discursive genre from Bakhtin's perspective, the way in which it is possible to work genres in the classroom, this research points out how the dynamics can be guided between students and teachers considering the integration of culture and life. The objective is to specify how pedagogical narratives approach life by providing a teaching guided by multiliteracies with the use of language present in society and that provide the realization of a lively, dynamic, active and responsible teaching. The results point to the need to broaden the discussion on the subject, in view of the recent educational changes promoted by restrictive educational policies in relation to teacher autonomy, a contradictory factor to the Bakhtinian assumptions. Nevertheless, it is concluded to encourage the practice of teaching active responsive reading, as a means of providing the training of individuals who can understand the nuances of the discursive genre to which they are aimed.

**Keywords:** Reading teaching concepts. Enunciative-dialogical bias. Literature review.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. ORGANIZAÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO.....	27
Figura 2. ELEMENTOS DA TEORIA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS .....	32

## LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Trabalhos Encontrados para análise .....	57
Quadro 2 - Trabalhos Selecionados para análise .....	68
Quadro 3 - Módulo I - Proposta Didática.....	86
Quadro 4 - Módulo II - Proposta Didática.....	88
Quadro 5- Módulo III - Proposta Didática .....	89
Quadro 6 - Módulo IV - Proposta Didática .....	91
Quadro 7- Módulo V- Proposta Didática.....	93

## SUMÁRIO

<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ARTIGO 1 - OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICO-ENUNCIATIVA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA</b>	<b>22</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>22</b>
<b>3 GÊNEROS DISCURSIVOS EM UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....</b>	<b>26</b>
<b>4 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA .....</b>	<b>30</b>
<b>5 O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA IMPLICANDO SUJEITOS RESPONSIVOS ATIVOS .....</b>	<b>35</b>
<b>5.1 O que é compreensão responsiva ativa? .....</b>	<b>36</b>
<b>5.2 O ensino (e a aprendizagem) da leitura em uma perspectiva de compreensão responsiva ativa.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>
<b>1 ARTIGO 2 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM UMA PERSPECTIVA DE COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA: REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>47</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>47</b>
<b>3 CONCEPÇÕES DE ENSINO DA LEITURA .....</b>	<b>50</b>
<b>4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB O VIÉS ENUNCIATIVO-DIALÓGICO .....</b>	<b>54</b>
<b>5 REVISÃO DA LITERATURA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM UMA PERSPECTIVA DE COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA .</b>	<b>56</b>
<b>6 PROPOSTA DIDÁTICA .....</b>	<b>84</b>

<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>

## CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa busca investigar os gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem a partir das proposições bakhtinianas. Nesse sentido, analisa como os gêneros discursivos podem ser estudados mediante uma perspectiva dialógico-enunciativa, principalmente no decurso do ensino da leitura. Assume-se, como expõe Catariano, Barbosa-Lima e Queiroz (2015) a possibilidade de pensar a prática docente mediante os aportes do dialogismo bakhtiniano e pautando o ensino como ato responsável.

A dissertação tem uma arquitetura textual baseada na disposição de dois artigos de pesquisa bibliográfica que apontam o conceito de gênero discursivo a partir da perspectiva de Bakhtin, o modo como é possível trabalhar os gêneros em sala de aula. Optamos pela revisão de literatura nos dois artigos pela necessidade de aprofundamento dos conceitos caros ao círculo de Bakhtin e pelas transformações que estes conceitos causaram ao autor desta dissertação.

Desse modo, o primeiro artigo apresenta três subseções que tratam dos gêneros discursivos em uma perspectiva bakhtiniana; o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula contemporânea; o trabalho com a leitura em sala de aula implicando sujeitos responsivos ativos e dois tópicos nessa última seção que tratam do conceito de compreensão responsiva ativa e do ensino da leitura em uma perspectiva da compreensão responsiva ativa.

O segundo artigo que compõe a estrutura dessa dissertação trata do ensino e aprendizagem da leitura ante a compreensão responsiva ativa. Assim, no segundo artigo tem-se a apresentação de quatro subseções, a primeira trata das concepções de ensino da leitura; a segunda do ensino de língua portuguesa sob o viés enunciativo-dialógico; a terceira apresenta uma revisão da literatura: o ensino e a aprendizagem da leitura em uma perspectiva de compreensão responsiva ativa. A revisão é pautada pela escolha de cinco trabalhos dentre trinta e dois encontrados em bancos de dados de periódicos. Posteriormente, segue-se uma proposta didática, em formato de minicurso, que visa contribuir para o aprofundamento teórico-prático de professores de Língua Portuguesa nas questões de gênero linguístico.

O objetivo geral está em analisar a integração dos gêneros do discurso no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Para seguir a esse objetivo geral traçam-se objetivos específicos, tais como: a) investigar o conceito e a caracterização dos gêneros discursivos; b) apresentar as proposições bakhtinianas acerca da linguagem; c) verificar a perspectiva dialógico-enunciativa no ensino de leitura; d) apontar o paradigma da compreensão responsiva

ativa da aprendizagem; e) expor como os gêneros do discurso integrados ao ensino implicam o diálogo vivo, ativo e responsável entre os sujeitos.

Verifica-se o conceito e os desdobramentos da noção de gêneros discursivos ante as disposições de Bakhtin, aponta-se como se desenvolve o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula na atualidade e como a inserção da leitura no processo pedagógico implica a consideração dos atos das dinâmicas de ensino como sujeitos responsivos ativos.

Objetiva-se, nesse viés, explicar em que consiste a ideia de compreensão responsiva ativa e como o ensino e a aprendizagem da leitura pode ocorrer a partir de uma perspectiva de responsabilidade e de postura ativa dos alunos e professores considerando o próprio papel desses sujeitos na aprendizagem e, ainda, o papel da instituição escolar.

Realiza-se uma revisão de literatura para sistematizar como se encontra a produção científica nacional acerca do ensino e da aprendizagem da leitura a partir de uma perspectiva de compreensão responsiva ativa, expondo as concepções de ensino de leitura e o ensino da língua portuguesa sob o viés enunciativo-dialógico.

A revisão de literatura apresenta uma amplitude de utilizações, produzindo resultados que integram a publicação de artigos científicos nas mais variadas revistas e campos de investigação. Ocorre que a publicação de um estudo revisional permite criar um suporte de pesquisa identificando beneficiários do compartilhamento de informações científicas e sociais. Identifica-se a aplicação dessa metodologia em redação de dissertações, teses acadêmicas, como tarefa final de programas de graduação ou de pós-graduação, integrando uma estrutura introdutória e de desenvolvimento (CARVALHO, 2019).

Essa revisão bibliográfica implica, portanto, a tomada de contas sobre o que foi publicado em relação a algum tema. Implica, igualmente, a consideração da produção bibliográfica em determinada área temática, considerando um tempo e um local específicos. O resultado da revisão de literatura se encontra na apresentação de um panorama geral acerca do assunto, do destaque a novas proposições e da condição da pesquisa em uma área (MOREIRA, 2004).

Sobre a produção científica mediante a revisão de literatura e a conceituação da pesquisa bibliográfica, reforça-se:

A pesquisa bibliográfica é, como se vê, uma fase da revisão de literatura, assim como é fase inicial para diversos tipos de pesquisa. O ciclo começa com a determinação e delimitação do tema e segue com o levantamento e a pesquisa bibliográfica. A partir desta é que se organiza a revisão que, conforme descrito anteriormente, requer postura crítica, cotejo das diversas opiniões expressadas. [...]. O primeiro passo em direção a uma boa revisão de literatura

é uma pesquisa bibliográfica o mais abrangente possível. Por isso é imprescindível conhecer, nesta fase, as bibliotecas disponíveis, suas bases de dados e os serviços que oferecem (como empréstimo entre bibliotecas, bibliotecas digitais ou virtuais) e o pessoal que pode auxiliar. Também é necessário eliminar, na medida do possível, as barreiras lingüísticas, geográficas e de níveis de compreensão. (MOREIRA, 2004, p. 24)

Nesse viés, essa pesquisa considera a sedimentação do conhecimento em bancos de dados virtuais, atuantes como bibliotecas contemporâneas no qual os dados estão apresentados no ciberespaço. Tem-se o reconhecimento científico dos sistemas de informação que coadunam artigos científicos, teses e dissertações tais como o Scielo, o Dialnet, o Google Acadêmico. Entende-se que na contemporaneidade, o conhecimento se estende para além do livro físico e abarca ebooks, artigos online, produções científicas organizadas mediante os aportes da ciência e da tecnologia.

Sobre a importância das bases dados acadêmicos online, aponta-se:

Embora possa haver alguma duplicação de artigos em diferentes bases de dados, cada base se destina a um público-alvo, possui uma cobertura de tipos de documentos e uma cobertura temática, ou seja, conteúdos informacionais que são por ela tratados de forma preferencial. Portanto, deriva-se que é preciso buscar a informação relevante em bases de dados adequadas e compatíveis com a temática a ser desenvolvida. [...] Para a revisão de literatura que envolva tema muito recente, tema pouco estudado como algumas populações vulneráveis, temáticas latino-americanas e africanas, temáticas relacionadas a comunidades locais, doenças tropicais, é recomendável também que, além das bases já citadas, sejam consultados os repositórios de teses e dissertações dos diferentes países, assim como o buscador Google Acadêmico, pois costumam ser mais abrangentes. Esses recursos também podem ser úteis quando se pretende fazer uma revisão sistemática de caráter exaustivo, ou seja, incluindo artigos científicos, livros, teses, dissertações e literatura cinzenta (publicações realizadas em eventos, publicações em editores não comerciais, publicações realizadas em sites pessoais de pesquisadores). [...] algumas bases de dados permitem a busca de documentos baseada no número de citações que tiveram, ou seja, pelo nível de relevância acadêmica que possuem; busca de documentos por semelhança, isto é, uma vez que se localizou um documento de interesse, é possível recuperar outros textos com conteúdo próximo; e busca por navegação, ou seja, diante de um registro bibliográfico, pode-se navegar na base de dados procurando documentos do mesmo autor, com assuntos semelhantes, que citam o trabalho registrado ou que foram publicados em um mesmo periódico. Enfim, bases de dados possuem possibilidades variadas e se aperfeiçoam com frequência. (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 66)

Entende-se que a revisão de literatura está posta como prática fundamental para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos. Essa modalidade de pesquisa permite

que não se produzam pesquisas duplicadas e que ocorra o reaproveitamento de pesquisas em escalas e contextos diversos. As possibilidades da revisão de literatura se encontram na observação de possíveis falhas realizadas em estudos já publicados; na possibilidade de conhecer os recursos imprescindíveis para a construção de um estudo; permite desenvolver estudos que respondam a questões ainda não enfrentadas pela área em análise; permite a proposição de temas, de problemas, de hipóteses e de metodologias inovadoras de pesquisa; proporciona a otimização de recursos disponíveis em favor da sociedade, do campo científico e das instituições integrantes do quadro científico (GALVÃO; RICARTE, 2020).

Propõe-se com a produção de um trabalho científico com objetivos definidos de pesquisa, no qual o pesquisador empreende os seus esforços na acumulação de conhecimentos, na consideração da base e dos avanços fixados em uma área e nas possíveis limitações de um determinado estudo. Não é possível conceber uma monografia, dissertação, tese ou trabalho científico sem a integração de uma revisão da literatura, aponta Moreira (2004).

Dá-se enfoque a integração dos gêneros discursivos na sala de aula considerando os pressupostos do Círculo de Bakhtin e a formação de professores pelo viés dos multiletramentos<sup>1</sup>, das múltiplas tecnologias de linguagem, da consideração da cultura, dos contributos pessoais e sociais para o campo da educação.

Assim, apresenta-se um primeiro artigo que trata das dinâmicas entres educandos e professores a partir de uma perspectiva que integra cultura, vida e técnica. Analisa-se como as narrativas pedagógicas são dinamizadas em conjunto com as narrativas da vida, permitindo um ensino pautado pelo multiletramentos com o uso das diversas tecnologias da linguagem presentes na comunidade e que permitem a efetivação de um ensino vivo, dinâmico, ativo e responsável.

Pode-se pensar que a educação realiza a tarefa de generalizar os aspectos do mundo da cultura e do mundo da vida, buscando teorizar sobre esses campos. No entanto, se entende que a teoria não tem o condão de abarcar todas os vieses da prática e da vivência, considerando a singularidade dos acontecimentos, mas atuar em conjunto com a prática. O professor, em seu discurso empreende uma contextualização da teoria, produzindo um trabalho concreto e posicionado (CATARINO; BARBOSA-LIMA; QUEIROZ, 2015).

---

<sup>1</sup> Multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas. Em 1996, os autores fazem referência aos modos linguístico, sonoro, visual, gestual e espacial, considerando-os em relação aos designs. (ROJO, 2012). Os letramentos multissemióticos, são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (Rojo, 2009, p. 107)

Aponta-se a leitura dos textos multissemióticos como resposta as necessidades da contemporaneidade no qual se faz necessário a integração dos elementos verbais, visuais e sonoros com a utilização de palavras escritas, imagens, fotografias vídeos, gifs, ícones, músicas no cotidiano da comunicação. Nesse viés, o emprego de tecnologias da linguagem diversas implica no reconhecimento das trocas que existem entre o campo da sala de aula e o campo da vida social, aprofundando os modos como ocorrem a prática da escrita e da leitura e o seu ensino.

Toma-se em consideração as diversas mudanças culturais e tecnológicas ao qual a sociedade, e nesse sentido, a educação – visto que a educação não consiste em um campo apartado do mundo social, ao contrário, é uma área em constante dinamismo com o mundo da vida – se encontram. Apontam-se os impactos que as transformações devidas as novas tecnologias da linguagem ocasionam na preparação e formação dos professores considerando a demanda de integração dos multiletramentos.

Verifica-se de que modo a linguagem apresenta vieses formais e discursivos, expondo os campos da enunciação e do sentido e como a criação de enunciados depende de uma adaptação ao contexto daqueles que integram um diálogo, aprofundando o viés dialógicos da assimilação das palavras pelos sujeitos. A interlocução, vista como dinâmica entre os sujeitos da interlocução é considerada em relação aos diversos ambientes da vida, seja o campo político, midiático, comunicacional expondo como se alteram as formas de enunciação de acordo com o tempo e o espaço.

Esse panorama é traçado com o intuito de explicar as interações dialógicas entre os atores do processo pedagógico, expondo como se comunicam e como essas dinâmicas discursivas podem ser estabilizadas. Aponta-se as proposições de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos com a interpretação das palavras para além do paradigma estruturalista, visando a construção histórica e social da linguagem, a sua associação com todos os campos da atividade humana.

Os pressupostos das pesquisas do campo bakhtiniano permitem trazer para a formação teórico-metodológica de professores, em consideração ao encaminhamento de práticas de leitura na sala de aula, uma atuação dinâmica e contemporânea de ensino. Se trata de conceber a prática do ensino considerando o contexto de mundo que o aluno traz consigo, integrando os escopos da diversidade produtiva, do pluralismo cívico e das múltiplas identidades no processo pedagógico.

Na formação teórico-metodologia de professores é possível conceber, mediante o enfoque da leitura de videoanimações como uma pauta do multiletramento, que o conteúdo

assimilado pelos sujeitos em sala de aula está associado ao que é apresentado na vida real. O conteúdo de sala de aula não está afastado do conteúdo da vida, incluso no escopo da leitura, se entende que os sujeitos empreendem essa atividade a todo tempo, lendo os signos imagéticos, sonoros, as expectativas e os entendimentos de seu cotidiano.

O professor deve realizar a integração da ideologia, do enunciado, do discurso e do dialogismo em sua concepção de linguagem, entender que o discurso é uma prática social e que os seus múltiplos gêneros podem e devem ser integrados as propostas de ensino e aprendizagem. Nesse viés, a instituição escolar deve ser entendida como um mundo concreto com pessoas alicerçadas mediante um diálogo respeitoso e constitutivo por parâmetros mútuos.

Quanto a leitura, aponta-se como o professor deve sedimentar no aluno o gosto e o prazer por essa atividade, expondo esse elemento com fluidez e não de forma artificial e apartada da vida real. Essa proposta pode ser empreendida, como será analisado, mediante a apresentação ao aluno de textos variados, com formas múltiplas, ou seja, a partir da perspectiva do multiletramentos, proporcionando autonomia e criticidade ao estudante

A presente pesquisa detém a sua relevância ao permitir pensar os papéis que o professor e o aluno realizam em sala de aula e como essas dinâmicas se associam com a realidade da vida. A sua importância está em demonstrar como o aluno e o professor integram juntos a construção do conhecimento, e que o conteúdo ministrado em sala de aula pode se conectar com o escopo da realidade dos estudantes. Permite-se um aporte ético-reflexivo da prática da educação, mediante a orientação da compreensão ativa responsiva do conhecimento.

Parte-se do entendimento do discurso e dos atos sociais mediante o dialogismo considerando que:

A análise da vida do discurso presta atenção aos participantes envolvidos nos atos concretos individuais e sempre sociais: o dialogismo nega o subjetivismo individualista, apresentando o indivíduo num jogo dúplice de encaixes sociais, entre situações (interações situadas) e tradições (práxis sociocultural). Os participantes em interações situadas contribuem através do tempo ao sustento ou à mudança das práticas que transcendem à situação. As práticas são dinâmicas e podem alterar-se, com frequência devido ao efeito cumulativo de múltiplos ajustes mínimos (e, em casos excepcionais, devido a mudanças abruptas) [...]. Responsividade, dimensão valorativa da compreensão e encaixe em situações e tradições do indivíduo sem álibi, são as características da perspectiva dialógica bakhtiniana [...]. (ORLANDO, 2013, p. 194)

Proporcionar uma leitura dialógica responsiva das relações entre aluno e professor implica em considerar a função social da educação, questão que atende a pauta de uma pedagogia crítica e humanista. Conceber o estudante como um sujeito ativo no processo educativo e o professor como um articulador na integração das linguagens permite concretizar a aprendizagem. O uso dos múltiplos gêneros do discurso em sala de aula permite que fora dela, o estudante exerça o seu conhecimento e autonomia nas práticas discursivas da realidade social.

Logo, a demanda da formação de professores a partir de uma perspectiva dialógica permite a promoção do senso crítico entre os atores do processo pedagógico e resultam em uma compreensão responsiva ativa da produção e interpretação de sentidos no mundo social, que aloca os sujeitos no mundo de forma ativa e responsiva. Considera-se que para caracterizar as dinâmicas da criação ideológica “o Círculo de Bakhtin trabalhou com base na metáfora do diálogo, adequada para representar a dinamicidade do universo cultural e mostrar as vozes sociais” (ORLANDO, 2013, p. 192).

A partir desta perspectiva do Círculo de Bakhtin que essa pesquisa trata de conceber o professor como aquele que aponta o viés dialógico dentro da estrutura de ensino e aprendizagem – tornando-se leitor em conjunto com o estudante, não como ser ideal, mas como ser concreto e social, possibilitador da construção de sentidos em sala de aula – e o aluno como parte dessa relação enunciativa e valorativa.

Espera-se apontar os pressupostos para uma formação continuada dos professores que pautem o direcionamento do ensino a realidade da contemporaneidade, permitindo a integração de substratos filosóficos, éticos e estéticos nas dinâmicas culturais, sociais, políticas e linguísticas localizadas nas interações de ensino. Assim, objetiva-se proporcionar o entendimento de que os intérpretes do discurso devem atuar mediante uma compreensão ativa responsiva do processo de comunicação e transmissão cultural.

Como apontam Magalhães e Azevedo (2015) se observa a pauta da formação continuada dos professores sobretudo por uma perspectiva mercadológica, no qual prevalecem modelos que posicionam o professor como executor de um preparo dos sujeitos para o mercado de trabalho. Fixa-se uma abordagem completamente mercadológica para o ensino, no qual os valores da técnica se sobressaem em relação a qualquer outro entendimento, incluso o de que a educação, a cultura e a vida se integram em uma base dialógica. Essa pedagogia da hegemonia segue em contrassenso ao papel pedagógico fundamental de formação de sujeitos que entendem e atuam no mundo de forma responsiva e ativa, expondo a importância de pensar proposições do ensino a partir das contribuições do campo de estudos bakhtinianos.

O primeiro artigo tem o objetivo geral de apresentar o conceito de gêneros do discurso, especificar o processo de ensino e aprendizagem de leitura em sala de aula e conceituar as noções de ato responsável, aula como acontecimento considerando o papel do professor e compreensão responsiva ativa. Na seção 1 do referido artigo apresenta os componentes da linguagem, o fator dialógico no discurso, os intercâmbios verbais entre os sujeitos e as relações discursivas e sociais que compõe a intersecção entre o campo pedagógico e o campo da vida.

Ocorre que as interações entre alunos e professores, como se aponta nessa seção, ocorrem para além do formalismo, passam mediante a construção composicional da língua no qual os enunciados se estabelecem como dados concretos e únicos oriundos das diversas atividades humanas, situados como fenômenos históricos. Aponta-se de que modo o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional permitem a construção do enunciado e estão dispostos nos gêneros do discurso.

Os sujeitos interagem de forma contextual e com isto circulam entre os múltiplos gêneros do discurso permitindo a realização de uma ótica multissemiótica e pluricultural em que os atos de linguagem efetivam a atuação dos sujeitos no mundo. O panorama tecnológico e multicultural é o que permite a construção dos saberes, a edificação da percepção dos sujeitos sobre si e o mundo e mediar os sentidos sociais.

Na segunda seção do primeiro artigo é investigado o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, considerando os desafios aos letramentos e a demanda de estruturar uma educação linguística que pautem o multiculturalismo e a alocação dos sujeitos no mundo. Aponta-se o respaldo das mídias e das tecnológicas nas alterações dos gêneros do discurso e as práticas de leitura em sala de aula considerando esse espaço como uma realidade concreta no qual se fixa o diálogo entre a educação e os ambientes externos da vida humana.

Aponta-se como os gêneros do discurso são heterogêneos e múltiplos, como permitem a constituição de diversas vozes sociais na fixação de diálogos de modo dialético e responsivo. Coloca-se a leitura de videoanimações como proposta de formação teórico-metodológica dos professores nesse panorama. Realiza-se uma análise das interações dialógicas entre estudante e professor considerando o discurso enquanto prática social e os múltiplos gêneros enquanto estratégias de ensino e aprendizagem.

Na terceira seção do primeiro artigo é enfrentado o tema do trabalho com leitura em sala de aula implicando sujeitos responsivos ativos. Para entender essa proposta, fixa-se uma primeira subseção para apresentar o conceito de compreensão responsiva ativa, definida pelo entendimento do significado linguístico do discurso a partir de um caráter ativo e responsivo. É proposta a abordagem totalizante da realidade, e não uma visão fragmentada da mesma, no

qual os sujeitos estão alocados como seres sociais e históricos e os diversos discursos são compreendidos dentro do espaço interlocutivo de forma ativa e responsiva.

A segunda subseção do terceiro tópico do primeiro artigo incube a investigação do ensino e da aprendizagem da leitura mediante a perspectiva da compreensão responsiva ativa, dispondo o papel da escola e do professor. Coloca-se como as habilidades de leitura e escrita estão implicadas no processo pedagógico ampliando o horizonte de saberes dos alunos. Trata-se da leitura a partir de um viés interativo, no qual o diálogo pauta a postura ativa dos sujeitos e a sua posição de compreensão e diálogo com o texto.

Desse artigo se entende que os gêneros discursivos pela perspectiva dialógico-enunciativa permitem enfocar o processo de ensino e aprendizagem da leitura considerando a articulação entre a cultura, a técnica e a existência. Permite-se a confluência entre as experiências pessoais e sociais e as narrativas pedagógicas na construção da aprendizagem. Entende-se o dinamismo do processo pedagógico e a inserção da pluralidade de sujeitos na estrutura da aprendizagem.

O segundo artigo segue o objetivo de pautar o ensino e a aprendizagem da leitura mediante a perspectiva da compreensão responsiva ativa usando para isto o método da revisão da literatura. Fixa-se o método de revisão bibliográfica com a pesquisa no Google Acadêmico das palavras-chave "compreensão ativa responsiva" "gêneros discursivos" "leitura" com a finalidade de explorar os conceitos propostos por teóricos bakhtinianos.

A primeira seção do segundo artigo aponta quais são as concepções de ensino da leitura considerando as dificuldades de produção de um discurso própria e a escuta da literatura. Colocam-se as dificuldades da aprendizagem pelos alunos e os desafios das práticas de leitura enquanto possibilitadora do diálogo dos sujeitos entre si e com o ambiente. Assim, é exposto como a leitura se trata de uma prática dialógica proporcionando a abertura do indivíduo para o mundo e possibilitando intercâmbios e experiências renovadas.

Trata-se de como a leitura no ensino demanda elementos didáticos-pedagógicos de acordo com a complexidade semiótica presente nos textos, como o material de leitura detém elementos estéticos, sociais, técnicos e históricos integrando os níveis da sensibilidade e da razão. Analisa-se como a leitura permite a compreensão do mundo, promove o diálogo e proporciona espaços para o comportamento responsivo dos sujeitos.

Na segunda seção do segundo artigo é exposto o ensino da língua portuguesa sob o viés enunciativo-dialógico, apresenta-se a noção de uma língua viva ante a abordagem dialógica do ensino. Trata de como as práticas de linguagem demandam uma resposta ativa do interlocutor considerando os seres sociais que interagem em uma rede social, histórico e

ideológica complexa. Verifica-se de modo o ensino da Língua Portuguesa inclui elementos internos da língua como também os elementos externos, o social, o político e o cultural.

Na terceira seção se empreende uma análise de artigos científicos do Google Acadêmico para especificar a revisão da literatura sobre ensino e aprendizagem da leitura ante a perspectiva de compreensão responsiva ativa. Se apresenta como a leitura literária é pautada a partir da perspectiva dos multiletramentos, como se dá a leitura e compreensão responsiva ativa e de que modo os gêneros discursivos são integrados nas atividades humanas, como se estabelecem as diretrizes para a formação de professores considerando o ensino de leitura.

Pontua-se os pressupostos bakhtinianos sobre as ações entre os sujeitos, o modo como se dá a análise de gêneros discursivos em sala de aula, as estratégias dialógicas nesse panorama, a construção da identidade social dos atores do processo pedagógico. Verifica-se como a produção acadêmica encara os gêneros discursivos na análise linguística, as leituras dos gêneros multissemióticos<sup>2</sup> e a educação direcionada para a consolidação de competência linguístico-discursivas a partir de uma perspectiva responsiva ativa.

Tem-se o intuito de que essa pesquisa contribua para o entendimento das dinâmicas em sala de aula e a construção de uma prática pedagógica em comunicação aberta com a realidade social. Espera-se fortalecer o entendimento do professor – que emprega estratégias sociodiscursivas – como um agente do letramento e da cultura e o aluno como um produtor de sentidos a partir do viés crítico e proficiente. Conceber o espaço da sala de aula mais do que um campo da técnica como um espaço para o desenvolvimento das áreas cognitivas, sociais, afetivas, éticas que permitem o aprofundamento de habilidades e competências para a vida.

---

<sup>2</sup>Com a disseminação das tecnologias, os gêneros discursivos foram reconfigurados, assumindo novos formatos estruturais e novas formas de organização. Desse modo, os textos conjugam modalidades (fala, escrita, imagens) e semioses (cores, sons, diagramação, planos, movimentos etc.), demandando do leitor novas habilidades para a apreensão dos elementos e das combinações sígnicas que participam do processo de produção dos sentidos Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 69)

## 1 ARTIGO 1 - OS GÊNEROS DISCURSIVOS EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICO-ENUNCIATIVA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA

**RESUMO:** O presente artigo elege como objeto de estudo os gêneros discursivos, sob o viés do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores filiados à essa linha teórica, com foco voltado para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura em sala de aula. Nessa direção, a questão que norteia este artigo é: Que contribuições os pressupostos das pesquisas do campo bakhtiniano podem trazer para a formação teórico-metodológica de professores para o encaminhamento de práticas de leitura? A partir dessa questão, este trabalho tem por propósito produzir uma proposta didática para o trabalho com os gêneros discursivos a partir da exploração de conceitos idealizados por teóricos bakhtinianos. Entre esses conceitos, merecem destaque: a) gêneros discursivos; b) compreensão responsiva ativa e c) ato responsável/aula como acontecimento (papel do professor). A base teórica sustenta-se nos estudos de Bakhtin (2011), Volochínov (2017), Sobral e Giacomelli (2016; 2018), Ataliba (2017), Costa-Hübes (2014, 2017), Kraemer (2014), Geraldi (2009), entre outros. O artigo é resultado de uma pesquisa teórico-prática, com abordagem qualitativo-interpretativa dos dados e fins exploratórios, tendo como configuração uma parte de cunho teórico-conceitual e reflexivo.

**Palavras-chave:** Gêneros Discursivos; Sala de Aula; Compreensão Responsiva ativa; Ato Responsável.

**ABSTRACT:** The present article on the study of discursive genres as an object of study by Bakhtin and researchers affiliated with Bakhtin and researchers affiliated with this theoretical line, with elementary focuses on teaching and learning to read in the classroom. The direction that this article is the question is the Bakhtinian field of contributions that can bring to a practical-methodological formation: From this question, this work aims to produce a didactic proposal for working with discursive genres from the exploration of concepts idealized by Bakhtinian theorists. Among these concepts, the following deserve to be highlighted: a) discursive genres; b) active responsive understanding and c) responsible act/class as happening (teacher's role). The basis is based on studies by Bakhtin (2011), Volochínov (2017), Sobral and Giacomelli (2016; 2018), Ataliba (2017), Costa-Hübes (2014, 2017), Kraemer (2014), Geraldi (2009)), among others. The article is the result of a theoretical-practical research, with a qualitative-interpretative and exploratory approach to data, having as configuration a theoretical-conceptual part and reflective purposes.

**Keywords:** Discursive Genres; Classroom; Active Responsive Understanding; Responsible Act.

## 2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo tem ênfase na análise do gênero discursivo e a sua integração em sala de aula para o ensino e a aprendizagem da leitura. O enfoque dado está na análise desse fenômeno pelos pressupostos do Círculo de Bakhtin considerando o conceito dos gêneros do discurso, as possibilidades da formação de professores, os multiletramentos e as variadas tecnologias da linguagem presentes na contemporaneidade.

De forma reflexiva, busca-se apresentar como as dinâmicas entre alunos e professores são dinamizados e englobam as esferas da cultura, do dinamismo, das experiências pessoais, dos contributos da personalidade individual e do constructo social.

Sabe-se que as noções, as concepções e os significados implicados no processo pedagógico se modificam no decurso dos anos, principalmente devido as transformações sociais e culturais. A educação é um fenômeno complexo que demanda ser abordada a partir de perspectivas diferentes – ao qual se propõe nessa pesquisa que seja por meio da integração do gênero discursivo.

Parte-se da concepção de que os processos educativos são integrados pelos campos da cultura, da vida e da técnica. Os diálogos entre os atores sociais implicam em experiências acadêmicas, pessoais e comunitárias dos sujeitos. As narrativas pedagógicas não estão excluídas das narrativas da vida, assim como o contrário também é correto. A formação múltipla dos professores para que atuem pela integração dos multiletramentos <sup>3</sup>permitem estender o mundo cultural dos envolvidos, efetivar a aprendizagem viva, dinâmica e responsável.

Compreende-se que a leitura de textos multissemióticos <sup>4</sup>estão associados com as demandas da sociedade contemporânea, cuja pauta está nas variadas possibilidades de comunicação entre os sujeitos, na construção de interações a partir das linguagens verbal, visual, sonora mediante o emprego de palavras orais, palavras escritas, imagens, fotografias, vídeos, gifs, ícones, toques, músicas, entre outras. Esse contexto múltiplo de trabalho com os textos multissemióticos integra parte da matriz dessa pesquisa.

A possibilidade de integrar os textos multissemióticos aos projetos pedagógicos consiste em uma importante hipótese para aprimorar os modos como a construção dos saberes são pautados pelos educadores e demais sujeitos implicados nas dinâmicas de aprendizagem. Essa

---

<sup>3</sup> Multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas. Em 1996, os autores fazem referência aos modos linguístico, sonoro, visual, gestual e espacial, considerando-os em relação aos designs. (ROJO, 2012).

<sup>4</sup> Os letramentos multissemióticos, são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (Rojo, 2009, p. 107)

pesquisa se trata de um esforço acadêmico em aprofundar a análise das diversas dimensões em que a leitura e a escrita transcorrem entre os sujeitos, dispendo o campo social como um espaço de trocas com o espaço da sala de aula; a relação entre professores e alunos de forma ativa e responsiva; e o emprego das diversas tecnologias da linguagem nos processos particulares de construção do conhecimento.

A problemática que integra essa pesquisa engloba entender se as práticas de leitura mobilizam a formação de um leitor ativo responsivo e se as teorias bakhtinianas apresentam mérito em implicar os sujeitos nos processos de interação.

Nesse sentido, a pesquisa é norteada pela questão de quais contribuições os pressupostos das pesquisas do campo bakhtiniano podem trazer para a formação teórico-metodológica de professores para o encaminhamento de práticas de leitura de videoanimações. Dentro desse contexto, o artigo não se propõe a cumprir com essa função de forma completa, tão somente se limita a esclarecer pontos fundamentais da teoria bakhtiniana, contribuindo assim, de forma teórica, para a construção de uma literatura cada vez mais ampla sobre a temática.

Diante da Resolução CNE/CP nº 02/2019, a qual discute-se com cada vez mais frequência, pela forma impositiva pela qual tal resolução foi aprovada. É cada vez mais necessário se ampliar o debate crítico frente ao texto, seja ele de natureza política, científica, informacional ou literária. A padronização curricular, que retira do docente um de seus bens mais preciosos, a autonomia frente as distintas necessidades educacionais de cada aluno particular, tende a tornar a converter o ensino a prática instrumental, ou seja, restringir cada vez mais a educação de seu campo reflexivo.

Dessa forma, contribuir para a compreensão, tanto teórica quanto prática de conceituações tão importantes para formação de sujeitos com competências crítico reflexivas, se torna urgente frente a clara imposição de resoluções que visam tão somente a mercantilização de uma profissão que justamente se finda a navegar em águas contrárias.

Assim, considera-se que o processo educacional se encontra em constante transformação, sobretudo, devido as novas tecnologias da linguagem. Entende-se que essas mudanças podem ocasionar anseios e insegurança e que o impacto direto no processo de ensino demanda entendimento, preparação e formação dos professores para a integração dos multiletramentos.

Um outro ponto nas alterações identificadas na educação está na pluralidade acentuada nos sujeitos, esse panorama requer pensar os processos de aprendizagem considerando a escola como um espaço para a diversidade e para o desenvolvimento humano. O desenho de uma educação multicultural demonstra a necessidade de variar as propostas que atendam as

especificidades de cada estudante e com isso trabalhar os gêneros discursivos em todas as suas potencialidades.

Assim, tem-se o objetivo de produzir reflexões teórico metodológico para o trabalho com o gênero discursivo a partir da exploração de conceitos idealizados por teóricos bakhtinianos. Entre esses conceitos, merecem destaque: a) gêneros discursivos; b) compreensão responsiva ativa e c) ato responsável d) aula como acontecimento.

A metodologia empregada será pesquisa bibliográfica de livros e artigos científicos com o objetivo de realizar reflexões sobre o que se tem produzido acerca dos processos de letramento, das múltiplas formas de aprendizagens e da integração dos variados gêneros do discurso nesse panorama, especialmente o gênero da, pautando o multiletramento na formação de professores.

Na primeira seção aprofunda-se o conceito de gênero em Bakhtin e os gêneros digitais, analisando de que modo a linguagem se apresenta em vista de seu componente discursivo e dos modos como a enunciação é empregada nas dinâmicas entre autor e locutor. Aprofunda-se a questão da dialogicidade do discurso, as dinâmicas de interlocução para, então, dispor os gêneros do discurso enquanto modos pelo qual os sujeitos aprendem a língua e dialogam uns com os outros.

Na segunda seção, investiga-se a ótica de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso enquanto modos de enunciação relativamente estáveis, dispostos para além dos signos da língua escrita e a interpretação de sentenças. Os gêneros, como será observado, estão dinamizados por suas utilizações sociais com respeito ao tempo e a história. Salienta-se de que modo todas as atividades humanas implicam a linguagem, e esta, por sua vez, carrega estilos que se associam as finalidades, aos recursos e as condições específicas daqueles que a empregam.

Aponta-se como, na atualidade, os letramentos demandam considerar o multiculturalismo e a bagagem que cada indivíduo possui em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, verifica-se como a formação de professores precisa considerar a diversidade produtiva, o pluralismo cívico e as múltiplas identidades nos espaços pedagógicos. Essa pesquisa expõe, na seção em comento, de que forma o multiletramento pode ser integrado a formação de professores mediante a utilização das videoanimações, considerando as premissas da linguagem, dos gêneros do discurso, dos aparatos culturais e sociais que permitem estruturar as dinâmicas discursivas.

Verifica-se a noção de multiletramento e a integração das variadas tecnologias no âmbito pedagógico, de que modo é possível pensar as tecnologias intelectuais e as tecnologias da

inteligência em consideração aos processos cognitivos e discursivos presente na vida em geral e no espaço educativo, em específico.

Nesse sentido, estuda-se o modo como o letramento tem vieses sociais e históricos, no qual a alfabetização dos sujeitos não se caracteriza como prática isolada do mundo social e cultural, mas pela comutação de identidades pessoais, subculturas e redes ecossociais. Demonstra-se como o espaço de ensino é uma agência de letramento e como esse conceito abarca não somente espaços formais de educação, mas as diversas práticas da vida dos sujeitos. Busca-se demonstrar que as interações discursivas estão presentes em diversos cenários sociais e que o letramento é alocado justamente nas múltiplas práticas sociais que se mediam pela escrita e pela leitura.

### **3 GÊNEROS DISCURSIVOS EM UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

A linguagem está disposta por dois componentes, aquele formal que consiste na língua e que apresenta significações oriundas, sobretudo, dos dicionários; e outro componente, o discursivo, que está associado as esferas da enunciação e do sentido produzidos de forma dinâmica pelos sujeitos. O discurso permite a criação de enunciados que são dirigidos do autor ao locutor adaptando-se ao contexto de quem está falando (SOBRAL, 2016).

O fator dialógico do discurso se encontra na consideração de que as palavras são construídas nos e pelos sujeitos, utilizadas por estes ao mesmo tempo em que também são palavras alheias, dos outros e então, se tornam comuns a todos na consideração de que os enunciados conversam inevitavelmente entre si. A dinâmica entre sujeitos, a interlocução, ocorre a partir da interação ou intercâmbio verbal que consiste em um acontecimento de fala disposto no momento e no tempo em que os interlocutores se dirigem um ao outro, envolvendo a história, a sociedade, as posições sociais (como a de professor-aluno) e as relações sociais no decorrer da vida e dos ambientes de interação, como ressalta Sobral (2016).

Considere-se, por exemplo, o modo como as interações dialógicas entre alunos e professores se alterou, se antes tinha uma roupagem mais formal para que um se dirigisse ao outro, atualmente se observa maneiras diferentes de pautar essas dinâmicas discursivas, reforça Sobral (2016). Todas as variadas maneiras de enunciação relativamente estáveis consistem em gêneros dos discursos.

De acordo com Bakhtin (2011), os Gêneros Discursivos estão para além de estabelecer os sinais da língua escrita e simplesmente interpretar o significado das palavras ou sentenças,

ou seja, a mera codificação e decodificação da visão estruturalista. Os gêneros, segundo o autor russo, são constituídos historicamente a partir dos usos e experimentos socialmente vividos em um dado momento da humanidade.

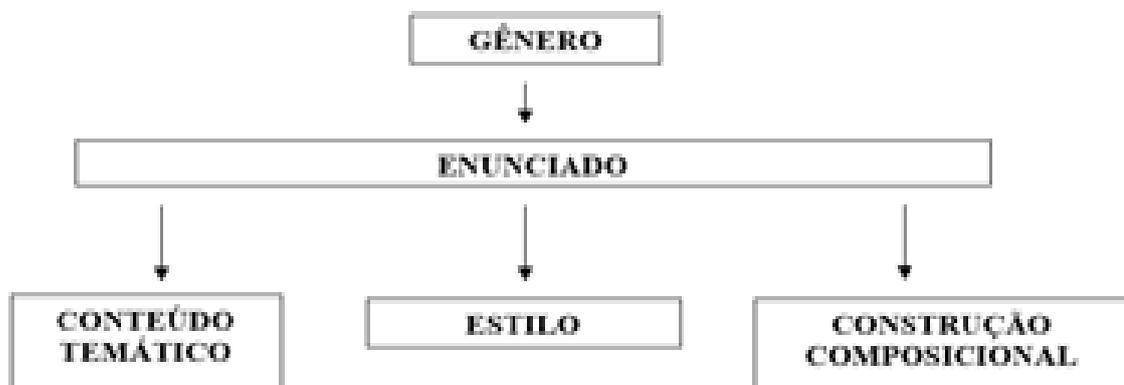
Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados" (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Pode-se perceber, a partir dessa citação, que para Bakhtin os gêneros estão presentes nas diferentes esferas da atividade humana e por isso não é possível se referir a eles sem pensar em seu uso. Portanto, é possível compreender que os gêneros serão considerados enunciados desde que participem do circuito enunciativo no qual vão, simultaneamente, responder e provocar uma resposta.

Quanto às características presentes nos gêneros, Bakhtin (2011) aponta que eles se organizam “por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional" (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Para melhor esclarecimento acerca dessas peculiaridades, apresenta-se a figura abaixo:

**Figura 1. ORGANIZAÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO**



Fonte: Autor (2022)

Sobral e Giacomelli (2016) reafirmam que o texto em si não se altera, o que ocorre é que a espécie do texto pode apresentar constância e o gênero se modificar. Nesse sentido, aponta-se o e-mail que nasce no contexto digital e que tem como referência o gênero carta, com elementos deste, tais como o remetente, o destinatário, o endereço. O gênero se modifica acompanhando as dinâmicas entre as pessoas, a história, as disposições da sociedade e da cultura trazendo em si os meios linguísticos de produção de sentidos.

De acordo com o pesquisador, todos esses três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão interligados no conjunto da construção do enunciado. É possível, a partir de agora, refletir acerca de cada uma dessas três características presentes nos gêneros.

Sobre o tema, Volochinov diz:

O tema da enunciação é determinado não só pela forma linguística que entraram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação, se perdemos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente uma enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 241)

Portanto, segundo os pressupostos do Círculo de Bakhtin, o tema não pode ser considerado simplesmente o assunto, da mesma forma que não é possível que ele se repita. Nas palavras de Grillo e Vólkova o tema “é o limite superior e indivisível da capacidade de significar; ele é o aspecto mutável e instável do significar, pois está ligado ao todo do enunciado na sua relação com a situação histórica concreta” (GRILLO; VÓLKOVA, 2018, p. 368). Dessa maneira, o tema precisa ser uma compreensão responsiva relacionada aos campos de atuação no qual o gênero circula.

Quanto à construção composicional, segundo os teóricos do Círculo, é a organização e o acabamento do enunciado e do texto como um todo que está relacionado à estrutura, o desenvolvimento do tema são as formas linguísticas que utilizamos para dizer o que queremos dizer, para gerar o sentido desejado.

É por meio do texto que se tem um acesso imediato, ainda que não transparente, ao discurso. O texto apresenta marcas de enunciação, todavia, não remete diretamente a disposição enunciativa de sua produção. É possível reconstruir a arquitetura do texto considerando o seu

contexto, ainda que as formas da língua e da textualização, bem como a marcas enunciativas não estejam convergentes (SOBRAL, 2018).

O discurso é criado para a produção de efeitos de sentido, abarcando os cenários de sua produção de modo que cada discurso permite um conjunto específico de elementos. No discurso se verifica o início e o destino do sentido, justo por remeter ao contexto dinâmico de sua produção. O discurso consiste em um objeto semiótico cambiante seja para o interlocutor ou para o analista, com uma estabilidade associada ao seu existir concreto, ou seja, que fixa o seu sentido por estar situado na concretude das situações (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018).

Nas palavras de Bakhtin, os “enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...] acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 12). Assim, essa construção composicional é o acabamento geral do gênero, ou seja, precisa levar em consideração a estrutura formal e a articulação de todas as partes direcionadas para um fim específico.

Já o estilo, nas palavras de Bakhtin, “integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2011, p. 266). O estilo deve considerar a posição do sujeito, e, no caso da história em quadrinhos, por exemplo, deve considerar como o aluno está estabelecendo a relação deste gênero com o lugar que ele está ocupando no espaço e no tempo. Dessa maneira, levar em conta a forma como o sujeito interpreta o vídeo animação, uma vez que “todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Portanto, segundo o Círculo de Bakhtin, os gêneros acontecem em determinadas esferas da atividade humana e em situações concretas por meio do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional. Assim, esses gêneros devem ser adequados à situação sócio-histórico, uma vez que eles são organizados e legitimados pela instância da atividade humana.

Os gêneros do discurso, como se apresentam na perspectiva de Bakhtin, não consistem em meros enunciados formais, abstratos, ao contrário estão embasados em um substrato factual, na realidade imediata das interações linguísticas. Os campos das práticas humanas se inscrevem enquanto tipos relativamente estáveis de enunciados, ao qual se caracterizam como gêneros do discurso (PEDROSA, 2006).

Reforça-se que tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero. (ROJO, 2015, p. 28)

Os gêneros do discurso – cujos enunciados são particulares, concretos, singulares conforme atividade e campo da comunicação ao qual está inscrito – estão caracterizados pelo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Desse modo, variam de acordo com os vieses intencionais de quem fala ou escreve, e, ainda, pelos parâmetros de construção dos destinatários, como trata Pedrosa (2006).

Desse modo, se os gêneros são enunciados, é preciso trabalhar com esses gêneros da mesma forma, ou seja, retomando algo e ao mesmo tempo provocando uma resposta. Logo, não é possível estudar nenhum gênero só a partir das suas características formais, pois é necessário considerar o circuito enunciativo, ou seja, é preciso pensar que são sujeitos interagindo em situações concretas, assim, considerar a produção, a circulação e a recepção do gênero trabalhado.

Considera-se que os sujeitos estão dispostos dentro de uma rede multicultural no qual tecnologia e sociedade se interrelacionam permitindo a construção de saberes. É a percepção dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o mundo em que se encontram imersos que permite a elaboração, a circulação e a recepção dos diversos gêneros do discurso. A partir de uma perspectiva multissemiótica e pluricultural, é possível afirmar que são os atos de linguagem que permitem aos sujeitos atuarem no mundo.

Os sujeitos, ressaltam Sobral e Giacomelli (2018) estão dispostos como agentes de mediação no cenário de sentidos socialmente possíveis, por sua vez, os discursos são produzidos de forma efetiva nas situações fáticas ao qual os sujeitos estão inseridos. Cada indivíduo realiza a mediação desse processo e nisso estabelece a sua própria identidade. Isto implica afirmar que os sujeitos se formam no decurso das interações dialógicas, desse modo, sujeito e discurso são pressupostos mútuos. O cerne da produção de sentido não está no sujeito, que detém a possibilidade de atuar individualmente e que por essa ação realiza a interação discursiva.

#### **4 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA**

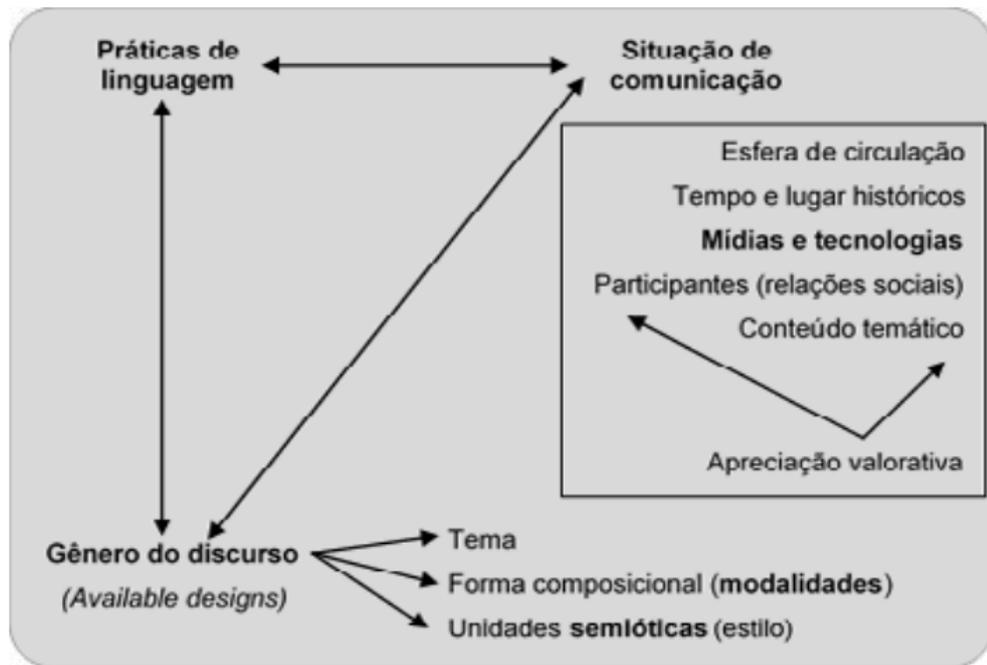
Com a contemporaneidade advém novos desafios aos letramentos, sobretudo para estruturar uma educação linguística que corresponda com as demandas do multiculturalismo, compreendendo que cada aluno traz consigo um contexto de mundo próprio. Nesse sentido, a educação precisa abarcar três importantes pilares para implicar projetos de futuro: pautar a

diversidade produtiva; o pluralismo cívico; e, ainda, as identidades multifacetadas no escopo da formação pessoal de cada indivíduo (ROJO, 2013). Rojo (2013) em entrevista ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia (GRIM) responde o que entende por multiletramentos:

Há uma preocupação de que a juventude que está na escola pública está muito ligada nas mídias em geral, seja ela de massa ou sejam as digitais e a escola se mantém ignorando essas mídias desde os impressos do séc. 19. Então esse movimento que começou com um manifesto lá em 1996, nos Estados Unidos, de pesquisadores e professores americanos por uma Pedagogia dos Multiletramentos é justamente pensar que para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. Então, eles vão propor uma pedagogia para a formação, isso lá em 1996, portanto, já há muitos anos atrás. A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

Como demonstra o diagrama abaixo, a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos pode ser ampliada, considerando os multiletramentos na contemporaneidade. Percebe-se que as modalidades da linguagem e as mídias estão dispostas dentro da teoria de gênero do discurso. Nesse sentido, tecnologias e mídias são instrumentos de seleção de modalidades ou semioses pertinentes. Além disso, diversos campos sociais têm se respaldado no uso de mídias e tecnologias para funcionarem e, com isso, geram alterações nos gêneros discursivos.

**Figura 2. ELEMENTOS DA TEORIA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS**



Fonte: ROJO, 2013, p. 30.

Dentro das contribuições para a formação teórico-metodológica de professores para o encaminhamento de práticas de leitura em sala de aula, a partir dos pressupostos das pesquisas do campo bakhtiniano, pode-se estabelecer a noção de que a sala de aula é uma realidade concreta que, pela língua, permite o diálogo com o ambiente externos dos educandos. Se trata, sobretudo, de uma atividade de interpretação que não se restringe a disposição estrutural formal do texto escrito.

Importa destacar, como trata Soares (2002) o conceito de espaços de escrita ao dispor a caracterização dos gêneros digitais. Pontua-se que o espaço de escrita é um campo físico e visual que está disposto conforme a tecnologia de escrita, ao ponto em que toda escrita demanda a existência de um lugar. Com a passagem do tempo e o desenvolvimento da cultura, tal lugar foi apresentado como a superfície de uma pedra, o rolo de um papiro, a superfície de um papel, até alcançar o espaço virtual da tela do computador.

Os gêneros do discurso são heterogêneos e se definem a partir da multiplicidade de interações que os sujeitos realizam entre si no uso da linguagem, como se afirmar na seguinte proposição:

Os gêneros do discurso caracterizam-se pela heterogeneidade constitutiva, uma vez que a linguagem é constituída por vozes sociais que dialogam ininterruptamente de maneira dialética e responsiva, relacionando-se sempre com outros discursos que representam semioticamente o mundo, em

perspectiva ideológica constante (KRAEMER, 2014). Na situação imediata, evidenciam-se o projeto enunciativo e a exauribilidade do enunciado, em que o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo tornam-se os aspectos orgânicos do gênero (BAKHTIN, 2011). [...] a heterogeneidade inerente aos gêneros do discurso e a relação de produção dos enunciados permitem o surgimento de novos textos, como é o caso dos digitais, que se originam a partir de outros já existentes, moldados de acordo com o contexto de produção, a esfera de circulação, os novos suportes. (CAVALCANTE; KRAEMER; COSTA-HUBES, 2020, p. 05)

A partir desta concepção entende-se que a leitura de videoanimações na formação teórica-metodológica dos professores permite compreender que o que é assimilado pelo indivíduo na tela consiste em um desdobramento do que é visto na realidade da vida. A própria leitura que os sujeitos realizam de si mesmo é realizada como signos imagéticos, sonoros que corporificam memórias, expectativas e entendimentos. Nesse sentido é que se pode afirmar que o objeto da formação continuada se consolida como parte de um ato pedagógico à vida.

Ressalta-se, aqui, a questão da vida concreta dos sujeitos que se realiza em conjunto com os seus componentes técnicos e teóricos. Formula-se que a construção do pensamento de Bakhtin está disposta não somente a partir da teoria, mais ainda, considerando os sujeitos e, principalmente, a unidade concreta da vida. A vida consiste justamente em ato tal como uma sucessão de ações na disposição da arquitetônica do ser-evento bakhtiniano, expõe Sobral (2019).

Na disposição das interações dialógicas entre estudante e professor a partir do marco de Bakhtin concebe-se que os professores precisam integrar em sua concepção de linguagem os conceitos de ideologia, enunciado, discurso e dialogismo. A compreensão desses conceitos é compreendida a partir da seguinte citação:

O Círculo de Bakhtin buscava explicitamente, a partir da segunda metade da década de 1920, construir uma teoria materialista da criação linguístico-ideológica. O Círculo procurava compreender como os discursos, materializados nos enunciados, sejam eles das esferas da vida cotidiana, sejam eles das esferas formalizadas e sistematizadas, são saturados e refratados pela ideologia, e como essa relação entre ideologia e linguagem se constitui. (PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 178)

Deve considerar, em suas propostas de ensino, os gêneros discursivos e a sua esfera extraverbal dispendo o discurso como prática social e os múltiplos gêneros como propostas de ensino e aprendizagem da linguagem, apresentam Bilhar e Costa-Hubes (2019).

É preciso conceber a sala de aula como um mundo concreto, com sujeitos – incluindo-se professores, professores em formação, pesquisadores e estudantes – que interagem, sobretudo, a partir de um diálogo respeitoso e mutuamente constitutivo. Se trata de uma abordagem no qual o professor e o aluno são situados em uma esfera de aproximação em que o interesse pela aprendizagem mobiliza esses atores sociais em favor de uma educação caracterizada pela crítica e pela emancipação.

Pensando-se a relação do educador e do educando na disposição de Bakhtin ressalta-se a questão da alteridade, ao qual se entende:

Mikhail Bakhtin pertencia a uma estirpe de pensadores, cuja visão de mundo foi denominada por Ponzio (2008, p.201) de “humanismo da alteridade”, o qual assegura serem as ações sociais orientadas por representações de subjetividade, fundamentadas na percepção de si mesmo e do outro. Nessa perspectiva, o ser humano só é possível por meio do pertencimento a uma comunidade social. As ações que praticamos, baseadas nas avaliações sociais, são atos comprometidos com o grupo social. O caráter compreensivo, responsivo e ético da existência humana apela as pessoas a assumirem responsabilidades. (PIRES; SOBRAL, 2020, p. 239)

No ambiente da sala de aula, o educador realiza o papel de mediar os processos de interação, a sua função está em impulsionar projetos que permitam ao estudante aprimorar a sua capacidade de leitura, e ainda, de forma efetiva, alimentar a criticidade desses sujeitos envolvendo, por esse modo, os multiletramentos. A apresentação de textos audiovisuais, como as videoanimações, permitem desdobrar aprendizagens significativas fazendo com que os sujeitos tenham contato com semioses constitutivas em diferentes contextos de articulação do cotidiano social, apontam Ferreira, Dias e Villarta-Neder (2019).

No ensino, apontam Cavalcanti, Fossey, Mendonça e Fiad (2019) existe uma diversidade de práticas visto que também são múltiplas as percepções dos sujeitos que integram as dinâmicas pedagógicas. A concepção de gênero ou texto, os seus modos de constituição e funcionamento, a consideração das relações históricas, sociais e intersubjetivas podem ser pautadas a partir de variados enfoques didático-pedagógicos. Nesse panorama se torna possível compreender como os sujeitos utilizam os textos e como os gêneros estão presentes nos variados campos da vida dos estudantes.

A concepção dialógica de Bakhtin, expõe Zozoli (2012) quanto ao papel de professores implica no conceito de compreensão responsiva ativa em que a língua uniforme e abstrata é recusada. Ocorre que os processos de compreensão e reconhecimento são dois

processos distintos, o primeiro aduz ao signo, de matriz ideológica, que é compreendido, por sua vez, o sinal é reconhecido.

Ocorre que a aprendizagem, trata o referido autor, de uma língua estrangeira implica a disposição de seus signos, visto que as palavras em si não podem ser, em um primeiro momento, compreendidas pelo sujeito que está em aprendizagem. Na língua materna, o locutor tem uma compreensão ativa e uma posição ativa do que é dito e compreendido.

## **5 O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA IMPLICANDO SUJEITOS RESPONSIVOS ATIVOS**

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o “eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. Dessa forma, a Base considera o texto em todas as suas dimensões. Admite a preocupação com o contexto de produção ao afirmar “relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação”. Ela ainda cita o meio de circulação como importante fator de contextualização ao pontuar que o jovem deve saber “analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade”.

Não obstante, a BNCC versa sobre as transformações sofridas pela linguagem em diferentes contextos histórico espaciais, é evidente na passagem onde cita que o aluno deve aprender a “refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação”. No contexto digital, a BNCC ainda busca realizar a articulação entre os meios eletrônicos e a linguagem e versa sobre a capacidade do aluno de “analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais”.

Pode-se perceber que há alguns paralelos traçados entre a teoria bakhtiniana e os pressupostos da BNCC. Dessa forma, vamos estabelecer a compreensão da leitura responsiva ativa e o ensino dentro dessa perspectiva. Aliado a isso, a BNCC é parte integrante do movimento pelo qual se trata de estabelecer uma conceituação teórica sobre as práticas escolares formativas.

### 5.1 O que é compreensão responsiva ativa?

Conceituar a compreensão responsiva ativa envolve entender as interações verbais entre os sujeitos do discurso considerando o conhecimento que possuem do contexto social que estão imersos e da comunicação socio-verbal. Nesse sentido, implica o conhecimento da materialidade da comunicação, a disposição dos sujeitos enquanto responsáveis por suas atitudes e com uma postura responsiva em direção ao outro, como trata Batista (2015).

Bakhtin (2006) demonstra que não há hierarquia discursiva entre os papéis de falante e de ouvinte, figurando ambos como produtores e receptores do discurso. A compreensão discursiva tem um caráter ativo e responsivo ainda se concorde ou discorde total ou parcialmente dele, ainda que seja para completá-lo, aplicá-lo, o que passa é a constituição de uma postura responsiva, e o que foi ouvido e entendido de forma ativa e o que se responde subsequentemente no discurso ou no comportamento.

Nesse viés, a linguagem apresentada em sua natureza, constrói-se nos e pelos sujeitos possibilitando que esta construção atravesse o mundo e, assim, concretize a existência deles. É a linguagem que promove o mundo por meio de uma atitude que seja participativa, tenha uma disposição interessada, estabeleça ideologias e organize as dinâmicas sociais. Essas dinâmicas irão determinar a constituição do sujeito e que pensará o mundo vinculado ao escopo social, como reforça Lima (2018) ao analisar as proposições de Bakhtin. Assim como cada enunciado se constitui um elo na corrente que se organiza com outros enunciados, como determina Bakhtin (2016).

Bakhtin (2017) expressa a noção de sujeito ativo e responsável. Ocorre que o ato se concretiza na realidade do mundo a partir de uma atitude responsiva mediante o uso da linguagem. A linguagem está vinculada aos sujeitos, ao mundo, a existência prática e ativa. O princípio da responsabilidade disposto na teoria de Bakhtin significa que o ato representa a responsabilidade de seu conteúdo e ser. O fato de o indivíduo estar no mundo implica uma responsabilidade com o seu tempo histórico e com o conteúdo da realidade.

Em continuidade a isto, aponta-se que o processo de apreender o mundo ocorre pelo ato, permite o posicionamento do sujeito e a sua demarcação histórica. A análise da compreensão responsiva ativa demanda entender o sujeito para Bakhtin, um sujeito imerso na dialética dialógica, no qual se inclui uma visão totalizante e não fragmentada da realidade. Os sujeitos são dispostos como seres sociais e históricos, ainda que o social não elimine o individual. O

que passa é que o sujeito se constrói em relação com outros sujeitos, firmando-se um outro que o constitua (FREITAS et al, 2015).

Essa dialética dialógica presente em Bakhtin implica entender, como trata Cunha (2015) o diálogo entre diversos discursos que se fazem presentes na construção textual entre os sujeitos que estão dinamizados no espaço interlocutivo. As formas marcadas e não demarcadas do dialogismo permitem perceber o ponto de vista do enunciador do discurso, o grau de distância e os lugares ocupados pelos enunciadorees. Existem ficções na linguística que estão erigidas sobre a noção de falante, ouvinte, entendedor, receptor e que fazem com que o discurso pareça ser um processo que se recebe e compreende os signos de forma passiva.

Todavia, como salienta Bakhtin, os processos do discurso são ativos, incide uma comunicação discursiva cuja finalidade está em provocar responsividade no outro, implicando uma concepção de comunicação mais aberta. O que passa é que a compreensão está adstrita a compreensão da outra consciência, da consciência do outro e do mundo, como reforça Bakhtin (2011)

A compreensão responsiva ativa se dá com o começo da leitura e da compreensão do discurso. O processo discursivo se atualiza de forma contínua, ainda que seja silenciosa, imediata ou não, a condição própria da compreensão responsiva é a de que exista um falante que espere por ela. A transformação do discurso em algo o mais inteligível se dá em vista de ter uma compreensão e uma participação ativa do ouvinte, ocorre que a compreensão responsiva ativa já é a base da resposta que será ofertada ao falante, independentemente de sua forma, como trata Oliveira (2018) ao analisar as premissas de Bakhtin.

Aqui fixa-se o entendimento de que a consciência do sujeito se dá com o processo de interação social, como reforça Freitas *et al* (2015) no qual se tem um processo de representação ideológica no mundo. Os sujeitos firmam a sua identidade mediante a intersubjetividade, em que o eu – que esta sempre em construção, em movimento ininterrupto entre o eu e o outro - se reconhece a partir da assimilação e reconhecimento do outro. Nesse interim, o sujeito é disposto como singular, racional, situado na realidade do mundo e, conseqüentemente, responsável pelos seus atos e responsivos pelos outros sujeitos.

Em continuidade, se aponta que em Bakhtin, o eu, é imaginado como conversação, no panorama de uma arena de vozes que falam a partir de diversas posições e que se investem de múltiplas e diferentes autoridades. O eu e a palavra, na disposição de Bakhtin é apresentada de forma dialógica, em que é impossível conceber os sujeitos distanciados do diálogo.

A noção de compreensão responsiva ativa é disposta pela concepção dialógica da linguagem de Bakhtin e de seu Círculo no qual se tem a recusa de uma língua uniforme e

abstrata. Ocorre que para Bakhtin a linguagem se submete a forças históricas, centralizadoras que advém dos processos de centralização sociopolítica e cultural e de forças descentralizadoras que levam ao plurilinguismo. Esse plurilinguismo implica uma pluralidade social em constante movimento, incluindo-se o viés subjetivo presente nas evocações coletivas e individuais das palavras, como ressalta Zozzoli (2012).

A postura ativa e responsiva se contrapõe a passividade, já que demanda que os sujeitos se reafirmem no mundo, que exerçam o reconhecimento de si e do outro ao empreenderem um ato. O reconhecimento dos sujeitos na participação ativa é o que permite o reconhecimento do sujeito no ato, expondo o pensamento participativo como uma concepção que é emocional e volitiva. Trata-se, sobretudo, de compreender o pensamento performativo remetendo o eu ao ator que é singularmente responsável pelo ato (BAKHTIN, 2017).

No letramento, agregar a compreensão responsiva ativa envolve propor práticas que permitam o desenvolvimento da compreensão dos sujeitos, o educador passa a atuar como um mediador das interações socio-verbais, proporcionando o acesso a materialidade discursiva no processo pedagógico (BATISTA, 2015).

Bakhtin (2014) expõe como a significação não pertence a uma palavra em si, mas é o efeito da união de palavras entre os interlocutores, a significação advém do processo de compreensão ativa e responsiva. O autor reafirma em seus escritos que a significação não está alocada na palavra, não está na alma do falante, ou ainda, na alma do interlocutor. A significação decorre do efeito da interação do locutor e do receptor que produzem um complexo sonoro.

Na análise de Bakhtin, Oliveira (2018) aponta que é necessário considerar, dentro da atividade da leitura, que o gênero não se controle sozinho, é preciso considerar o sujeito em seu momento histórico e no espaço que ocupa, os interlocutores, os contextos em que o sujeito é o seu próprio interlocutor, ao qual se tem os jogos de reflexão e refração, em que a pessoa está alocada como sujeito da própria linguagem.

O letramento, como salienta Batista (2016) propicia que os sujeitos tenham respostas ativas ao possibilitar as interações discursivas. Nesse viés, se destaca a relação entre escola e sociedade, evidenciando o que a primeira pode oferecer à segunda e atenção às demandas presentes na comunidade social. O processo de ensino-aprendizagem se instrumentaliza em prol da edificação de um mundo melhor, no qual as estruturas discursivas são reconhecidas por seu impacto na sociedade. Os alunos posicionados como leitores e decodificadores são também dispostos como sujeitos, cidadãos, pessoas com direito e deveres que desfrutem do meio social e agregam transformações a este campo.

## **5.2 O ensino (e a aprendizagem) da leitura em uma perspectiva de compreensão responsiva ativa**

As habilidades de leitura e de escrita impostam no processo de ensino-aprendizagem permitem a ampliação do horizonte de conhecimento do estudante. A leitura se trata de uma atividade de viés interativo no qual os atores e o cenário implicados possuem uma dinâmica própria. O leitor se trata de um protagonista que é instigado pelos enunciados ao qual constrói uma postura responsiva ativa. Com a leitura se dá a fusão entre novos e antigos conhecimentos, o diálogo pela troca de informações. A postura ativa é o que torna o indivíduo capaz de interagir, compreender e dialogar ante o texto (SARMENTO, 2016).

A própria formação de professores demanda integrar subsídios que proporcionem a edificação de sujeitos responsivos ativos. Subsiste a preocupação com as práticas reflexivas nas salas de aula, em que as formulações teórico-metodológicas ocorram em uma arena significativa, com o compromisso do ensino ao campo sócio-histórico, político e problematizador. Como Bakhtin se entende que pesquisas que integram ensino, aprendizagem e formação de professores devem ser responsivas e responsáveis, em vista de este ser um campo de imbricações, engajamento social, figurando como prática político-ideológica (SILVA JUNIOR, 2020).

Nesse viés, tem-se o papel da escola, disposta como uma das instituições mais importantes na função de proporcionar o acesso ao conhecimento e permitir que os estudantes tenham acesso as condições para efetivarem as suas práticas de leitura e de escrita. Disso, resulta também a relevância em promover políticas públicas e de programas que pautem recursos para o aprofundamento dos multiletramentos na escola, com a finalidade de que a escola forme leitores e escritores, expõe Garcia e Pan (2015).

Os sujeitos, ao seu tempo, são instigados pelo texto, se torna um sujeito responsivo ativo com a capacidade de emitir juízos de valor e não persistir em repetições das ideias dispostas no texto. Em consonância com as proposições bakhtinianas, sabe-se que pode ocorrer a contemplação das ações e reações dos interlocutores como infinitas e heterogêneas, fixando-se assim a sua natureza dialógica (SARMENTO, 2016).

Entende-se, como aponta Silva Junior (2020) que os contextos de ensino e aprendizagem de línguas demandam considerar a noção de diálogo em um viés amplo, mediante a compreensão do caráter subjetivo e intersubjetivo dos processos de aprendizagem que se

passam no cotidiano. As práticas de ensino e aprendizagem não estão adstritas ao espaço institucional, dinamizam-se nos diversos campos que transitam os sujeitos da linguagem. O desenvolvimento da prática dialógica demanda que o sujeito não se fixe ao que pensa, que seja um agente do diálogo.

O enunciado que é a unidade da comunicação discursiva advém de uma interrelação, é único e irrepetível visto que se renova com cada lance comunicação das esferas da comunicação humana, por meio das dinâmicas do discurso entre os sujeitos. Cada enunciado é definido pela alternância dos sujeitos do discurso. Fixa-se um caráter responsivo da linguagem que associa os atores envolvidos no processo comunicativo, por exemplo, alunos e professores, trata Sarmiento (2016).

Considera-se que:

[...] ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo de cultura da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias - tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Os processos de leitura e escrita responsivas se dão com o diálogo entre o leitor, o autor e as múltiplas vozes dispostas no texto. A atuação do leitor perante o texto não é de somente decodificar a mensagem do autor, como também de concordar, discordar, rever, repensar e questionar o texto, consolidando a compreensão responsiva ativa. A leitura é o que media a escuta e o entendimento do outro, é o que permite a geração de resposta, a aprendizagem de propor um posicionamento, de dizer o que sente. Desse mesmo modo, se entende que o sujeito pensa e deseja utilizando da expressão oral ou escrita, assim é que ler e escrever constituem práticas interdiscursivas, e não somente de viés mental ou cognitivo, como trata Neves (2015).

A leitura se estabelece como modo de linguagem, trata-se de uma prática social com viés político justo por promover mudanças no desenvolvimento cultural dos sujeitos, por interliga-los ao mundo e permite que atuem nele. O ensino e a aprendizagem da leitura, nesse viés, envolvem a relação dos sujeitos com a escrita. Ocorre que aprender a ler e a escrever implica usar, praticar, posicionar-se, conhecer a língua. Os sujeitos aprender a escrever e ler ao mesmo tempo em que aprendem acerca de si mesmo e dos outros, modificando o ambiente em que vivem pela mediação dos processos discursivos (NEVES, 2015).

As interações discursivas que transcorrem entre os sujeitos da linguagem são pautadas por processos de responsividade, em que se fixa a compreensão e a atitude de viés responsivo e ativo. O fluxo de diálogo se dá com as múltiplas vozes de sujeitos em tempos e espaços distintos. Desse modo, se pode tratar a ação docente responsiva ativa como uma prática que comporta a satisfação do ensino para todos os que sujeitos que estão imersos em processos dentro da sala de aula. Precisam incluir, ainda, a consideração do professor de que o ensino, a aprendizagem e a formação docente se edificam por um todo dialógico que é necessário a formação de sujeitos responsivos ativos (SILVA JUNIOR, 2020).

Trata-se de compreender que:

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, p. 348).

Ocorre que ler, pontua Morais e Silva (2018) ao analisarem Bakhtin consiste em um ato comunicativo visto que para ler é necessário compreender ativa e responsivamente o conteúdo da leitura. A produção, explícita ou implicitamente, de uma resposta implica na concordância ou na objeção do que é lido. A interpretação é se dá com a correlação de textos e a reapreciação de conteúdos dispostos na atualidade e no futuro. A compreensão de um texto ocorre com a interação, com o diálogo do leitor com o texto, assim que não há somente uma leitura ou interpretação visto que os sentidos se erigem pelas dinâmicas do leitor com o texto.

As múltiplas significações de um texto estão embasadas no campo social, nos contextos e no singular. A leitura dialógica se pauta por esse social, pelo encontro do indivíduo com o outro. Reforça-se que a atuação do educador é possibilitar a leitura para além do texto, justamente nas possibilidades de relação e interlocução entre o escritor e o leitor. Nesse sentido, o texto é um mediador, o texto produz e é produzido imerso em uma rede de sentidos. O texto possui voz, é um ato humano demarcado por uma língua, disposto no campo dos signos. O texto se pauta na associação dos sujeitos discursivos, mobiliza os sentidos que estes sujeitos edificam no ato de produção ou leitura (MORAIS; SILVA, 2018).

## **6      CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse artigo procurou discutir autores que tratam os gêneros discursivos em uma perspectiva dialógico-enunciativa, verificando as possibilidades desse enfoque no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Partiu-se do entendimento de que os processos de aprendizagem se alteram com a passagem do tempo e conforme os locais em que os sujeitos de aprendizagem estão imersos. Verificou-se que a educação é complexa e que pode ser pautada pela integração dos múltiplos gêneros discursivos. Pontou-se que a educação se articula pela via cultural, da existência e da técnica, dinamizando experiências pessoais e sociais, propondo narrativas pedagógicas que se integram as narrativas da vida. Nesse viés, a formação de professores foi pontuada como um processo múltiplo, que pode ocorrer com a integração dos multiletramentos e por meio de uma aprendizagem que seja viva, dinâmica e responsável.

Verificou-se que o processo pedagógico é um dinâmico e se dá na visualização da pluralidade dos sujeitos, de tal moda que a escola é um espaço que deve estar aberto a multiculturalidade. Nesse viés, pontuou-se que a educação multicultural se favorece com o uso dos gêneros discursivos no ensino e aprendizagem. Foi possível expor a teoria de Bakhtin como proposta de integração do multiletramentos na formação de professores, estudando os conceitos de gêneros discursivos, de compreensão responsiva ativa e de ato responsável.

## REFERÊNCIAS

ABDALA, C. V. G. **Teleodontologia**: estudo sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação por docentes e cursos de Odontologia brasileiros, aplicadas ao ensino e atenção à saúde em Odontologia. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/23/23132/tde-15042015-115800/pt-br.php>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance: sobre a metodologia do estudo do romance. In: **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. BERNADINI, Aurora F. et al. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. [1929-1930] Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. [1979] Trad. Paulo Bezerra. 4. ed.

São Paulo: Martins fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BILHAR, Tatiana Fasolo; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. Concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: um estudo de cursos de licenciatura em Letras. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, vol. 13, n. 3, jul. -set. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41912/27312>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FERREIRA, H.; VILLARTA-NEDER, M. A. **Textualização e Enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação Escolhas da Vida**. *ProLíngua*. v. 12, n. 2- out/dez de 2017.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues; FOSSEY, Marcela Franco; MENDONÇA, Marina Célia; FIAD, Raquel Salek. Gênero de discurso, escrita e ensino. **Trab. linguist. apl.** 58 (3) Sep-Dec 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/rFbv5tTQNYrYtnb6srt49tr/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CAVALCANTE, Higor Miranda; KRAEMER, Márcia Adriana; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. O gênero digital vlog: um estudo do ensino de Língua Inglesa online sob a óptica da Análise Dialógica do Discurso. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-20, out.-dez. 2020.

CARVALHO, Yuri Mariano. Do velho ao novo: a revisão de literatura como método de fazer ciência. **Revista Thema**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1328/1366>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CUNHA, D.A.C. **O funcionamento dialógico em notícia e artigos de opinião**. In: BEZERRA, M.A.; DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. 4. ed., Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

FERNANDES, I. M. B.; PIRES, D. M.; DELGADO-IGLESIAS, J.. Perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente (CTSA) nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais do 6º ano de escolaridade. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 24, n. 4, p. 875-890, Dec.

2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132018000400875&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000400875&lang=pt). Acesso em: 27 jun. 2021.

FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. Editora Contexto; 2016.

GARCIA, Wallisten Passos; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Sentidos da leitura e escrita para professoras alfabetizadoras: implicações nas práticas educativas. **Psicol. educ.** no.40 São Paulo jun. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752015000100001](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100001). Acesso em: 27 jun. 2021.

GRILLO, Sheila; VÓLKOVA, AMÉRICO Ekaterine. Glossário. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

GRIM. **Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens, com Roxane Rojo**. 2013. Disponível em: [http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19](http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19). Acesso em: 28 fev. 2022.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010.

LIMA, Sandra Mara Moraes. Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade. PERcursos Linguísticos. Vitória (ES), v. 8, n. 19, 2018. **Dossiê - O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem**, ISSN: 2236-2592. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20305/14247>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso** [online]. 2012, v. 7, n. 2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?lang=pt#>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; SILVA, Jacqueline Martins da. Concepções de leitura e linguagem: diálogos com Bakhtin. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 4, N.1- pág. 204 - 219 – jan. – abr. de 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/viewFile/26675/23563>. Acesso em: 29 jul. 2021.

NEVES, Marileia Silva da Rosa. **Contribuições para o ensino-aprendizagem de leitura na aula de língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pampa. Bagé, 2015. Disponível em: [http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/2407/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Marileia\\_Neves%202015.pdf](http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/2407/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Marileia_Neves%202015.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021.

SILVA JUNIOR, Silvio Nunes. Ação docente responsiva ativa e pesquisa de auto-observação na perspectiva da Linguística Aplicada. **Leitura**, Maceió, n. 67, set./dez. 2020 – ISSN 2317-9945. Dossiê Linguística Aplicada, p. 375-388.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

OLIVEIRA, Paulo Martins de. **Leitura e compreensão responsiva ativa no Ensino Médio**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26240/1/Leituracomprens%c3%a3oresponsiva\\_Oliveira\\_2018.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26240/1/Leituracomprens%c3%a3oresponsiva_Oliveira_2018.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Gênero Textual: Uma jornada a partir de Bakhtin. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. X, n. 3, 2006. Disponível em: . Acesso em: 27 jun. 2021.

PIRES, Vera Lúcia; SOBRAL, Adail. A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. 168 páginas. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso [online]. 2020, v. 15, n. 4. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/yPnyX3kMcc9Yvjd773GCwQC/?lang=pt#>. Acesso em: 27 jun. 2021.

ROJO, Roxane. (org) **Escol@ Conectada**: os Multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, V. G. dos; ALMEIDA, S. E. de; ZANOTELLO, M. A Sala de Aula como um Ambiente Equipado Tecnicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99., n. 252, May./Aug. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3439>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SARMENTO, Maria Edileuda do Rego. **Exame de proficiência em língua inglesa: análise da compreensão e da avaliação responsiva ativa**. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. Natal, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3865478](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3865478). Acesso em: 01 ago. 2021.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios da Linguagem**. Uberlândia, v 10, n 3, jul set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006/18770>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/dpMJmmk3kRwrF6vhJPr4s8h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

## 1 ARTIGO 2 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM UMA PERSPECTIVA DE COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA: REVISÃO DA LITERATURA

**RESUMO:** Essa pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica de artigos previamente selecionados no Google Acadêmico com as palavras-chave "compreensão ativa responsiva" "gêneros discursivos" "leitura" com a finalidade de explorar os conceitos idealizados por teóricos bakhtinianos. Dá-se destaque as noções ativas de "compreensão responsiva, de gêneros discursivos; de ato responsável/aula como acontecimento, dispendo principalmente o papel do professor. Analisa-se as interações entre professores, estudantes, escola e sociedade verificando de que forma as dinâmicas no campo pedagógico podem se estender além da técnica e implicar na vivência do mundo real. Se apresenta a responsabilidade dos sujeitos no processo pedagógico, na leitura do mundo a partir da leitura dos textos e na postura ativa ante as possíveis interpretações da língua.

**Palavras-chave:** Diálogo. Compreensão Responsiva Ativa. Ensino. Leitura. Professor. Escola.

**ABSTRACT:** This research is a bibliographic review of previously selected articles on Academic Google with the keywords "active responsive comprehension" "discursive genres" "reading" in order to explore the concepts idealized by Bakhtinian theorists. It emphasizes the notions of "active responsive understanding, of discursive genres; of responsible act/class as an event, mainly disposing of the teacher's role. The interactions between teachers, students, school and society are analyzed, verifying how the dynamics in the pedagogical field, they can extend beyond technique and imply the experience of the real world, presenting the responsibility of the subjects in the pedagogical process, in reading the world from the reading of texts and in an active posture in the face of possible interpretations of the language.

**Keywords:** Dialogue. Active Responsive Understanding. Teaching. Reading. Teacher. School

## 2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse trabalho objetiva analisar o ensino e a aprendizagem da leitura em uma perspectiva de compreensão responsiva ativa, explicando as dinâmicas entre professor e aluno no panorama de ensino. Verificando-se como o aluno pode construir o conhecimento em conjunto com o educador, erigindo um complexo sistema de ações. Aponta-se como o trabalho pedagógico pode formar o senso crítico reflexivo e a compreensão ativa responsiva.

Ferreira e Villarta-Neder (2020) analisam enunciados multissemióticos<sup>5</sup> – que implicam múltiplas linguagens, enunciados multissemioticos implica no reconhecimento da unidade formal da língua, da integração da expressão material dos signos às condições sociais, culturais, econômicas ao qual estão imersos os interlocutores no ato de linguagem. Entende-se que os enunciados não podem ser pensados de forma isolada, mas no escopo de uma longa corrente em que um enunciado responde ao outro.

Silva (2020) ressalta que no trabalho com os textos multissemioticos, tem-se a fixação da escola como um local com espaço e tempo singulares. Nesse local, o aluno pode usar das linguagens para participar do mundo social, para acessar uma formação humana integral, para potencializar o caráter criativo, múltiplo e pluridimensional da linguagem.

Esse trabalho visa problematizar as práticas de ensino de leitura, considerando o viés dialógicos das interações entre os sujeitos e a abordagem ativa responsiva. Busca-se responder as seguintes questões: As práticas de leitura nem sempre mobilizam a formação de um leitor ativo responsivo? O campo bakhtiniano apresenta o mérito de implicar os sujeitos nos processos de interação.

Assim, tem-se o objetivo de produzir uma revisão bibliográfica com artigos previamente selecionados no google acadêmico a partir das palavras-chave "compreensão ativa responsiva" "gêneros discursivos" "leitura" exploração de conceitos idealizados por teóricos bakhtinianos. Entre esses conceitos, merecem destaque: a) "compreensão ativa responsiva b) gêneros discursivos; c) ato responsável d) aula como acontecimento (papel do professor).

Essa pesquisa se justificativa pela importância de compreender as interações entre alunos e professores a partir de um viés dialógico e pela perspectiva ativa responsiva. É importante compreender de que modo os signos se dinamizam para produzir sentidos e como a leitura está para além da palavra, como também integra o contexto, expondo a cultura escolar como um campo em relação com valores e com a sociedade.

Essa pesquisa segue a metodologia de revisão da literatura, ao passo em que Mattos (2015) aponta que a revisão da literatura se trata de um processo de busca, análise e descrição de um conjunto de conhecimento com o objetivo de chegar a uma resposta sobre alguma pergunta específica. Quando se fala em literatura, se trata da coleta de um material abrangente

---

<sup>5</sup> Para Dionísio (2005, p.132), Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. (...) Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

acerca do tema e que seja relevante a pesquisa. Nesse sentido, pode abranger livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos.

Assim, a revisão de literatura deve seguir os seguintes critérios a “lista completa dos estudos identificados, assim como uma apresentação clara das características de cada estudo” (MARTINS; 2018, p. 07) e ainda, um informe estruturado da revisão” (MARTINS; 2018, p. 07).

Na revisão sistemática, aponta Mattos (2015) tem-se um tipo de investigação científica, com o emprego de estudos observacionais retrospectivos ou estudos experimentais de recuperação e a incidência de análise crítica. Nesse caso, são testadas hipóteses e a sua finalidade é reunir e avaliar de forma crítica a metodologia da pesquisa e realizar uma síntese dos resultados de estudos primários.

Na revisão integrativa se estabelece uma alternativa para revisar de forma rigorosa e combinar estudos com múltiplas metodologias. Com isto, se permite a combinação da de dados literatura empírica e teórica que desencadearam a definição de conceitos, a identificação de lacunas nas áreas de estudos, a revisão de teorias e a análise metodológica dos estudos sobre um tema, trata Mattos (2015).

Esse artigo segue quatro tópicos principais, no primeiro investiga-se as concepções de ensino de leitura considerando a produção da literatura, a vivência das experiências de aprendizagem e a realização das práticas de leitura. Aponta-se o caráter plural da leitura, a sua dimensão axiológica, a organização do tempo do estudante na escola, como a escola não deve ser um lugar apático em relação à sociedade permitindo as interações dos sujeitos com o texto e com o mundo.

Na segunda seção, se analisa o ensino de língua portuguesa sob o viés enunciativo-dialógico expondo as práticas de linguagem em associação com compreensão responsiva ativa, integrando as interações entre professor e alunos com o decurso da vida. Investiga-se os vieses social, histórico, ideológico da linguagem e a aproximação entre a língua e a vida integrando não apenas aspectos linguísticos como toda a cadeia discursiva de comunicação.

Na terceira seção, é exposto os estudos acerca do ensino e aprendizagem a partir da perspectiva de compreensão responsiva ativa, assim se analisa o processo de leitura e compreensão dos gêneros discursivos, se analisa como os processos de ensino-aprendizagem podem ser pensados como atos enunciativos, como se dá a produção de novas modalidades textuais e se aplicam as estratégias de leitura pelo professor para a formação de seus alunos, desde um aspecto técnico até o aspecto social integrados na perspectiva responsiva ativa. Desse

modo, funda-se o objeto de estudo dessa pesquisa que é o ensino e a aprendizagem da leitura em uma perspectiva de compreensão responsiva ativa.

A quarta seção é a exposição de um minicurso prático, onde os docentes participam de atividades e debates, visando a contribuição coletiva em prol do aprofundamento teórico-prático em torno da temática central que é a leitura responsiva ativa. Nesse sentido, estimula-se por meio de um pequeno projeto de formação, a difusão de práticas metodológicas vinculadas aos objetivos de formação de leitores críticos e ativos frente aos discursos.

### **3 CONCEPÇÕES DE ENSINO DA LEITURA**

Para Coscarelli (2002, p.8) “o conceito mais comum de leitura é a transformação de ‘rabiscos’ em ideias. A grosso modo não deixa de ser, mas essa é uma maneira muito simplista de perceber esse processo. Esse conceito traz em si uma noção de leitura como um todo sem divisões”. A autora enfatiza ainda que “a leitura pode ser dividida em duas grandes partes, uma que lida com a forma linguística e outra que se relaciona com o significado” (COSCARELLI, *ibid*, p.9).

De acordo com a autora o processamento pode ser dividido ainda em duas partes distintas, sendo elas “o processamento da forma, também tratado como decodificação, será aqui subdividido em processamento lexical e processamento sintático” (COSCARELLI, *ibid*, p.9). No entendimento de Coscarelli, o processamento lexical “é o domínio da leitura no qual as palavras são identificadas como tal”, ela ressalta que esse processo em leitores adultos é automático e inconsciente.

O processamento lexical sofre a influência de diversos fatores que dificultam ou facilitam a leitura. A complexidade silábica da palavra, o tamanho da palavra, a frequência que a palavra está presente na língua, a familiaridade do leitor com a palavra, a probabilidade de a palavra estar inserida no contexto que o texto apresenta e a ambiguidade lexical (COSCARELLI, 2002). O processamento sintático, segundo Coscarelli (*ibid*) é igualmente realizado automaticamente pelo leitor. Alguns fatores, assim como acontece no processamento lexical, influenciam para facilitar ou dificultar o processamento sintático, segundo a autora, são eles: A canonicidade e a complexidade sintática da sentença, a familiaridade do leitor com a estrutura sintática da frase, a presença ou não de frases labirinto e a ambiguidade sintática. Em relação a construção da coerência, a autora ressalta alguns pontos fundamentais, como o conhecimento que o leitor tem do assunto que está sendo tratado, a coesão entre outros pontos

importantes para a formação de uma coerência textual. Mas Coscarelli (ibid, p.24) ressalta que “essas subdivisões da leitura, no entanto, possuem fins didáticos, isto é, não é preciso que um domínio esteja terminado para que outro comece e nem há uma ordem previamente organizada para que aconteçam”.

Já de acordo com Osakabe (2011), na leitura deve-se considerar a condição dos sujeitos, entender que a aprendizagem da literatura implica aprender sobre os próprios sujeitos, as suas crises e particularidade. Trata da questão do quão difícil é a produção de um discurso próprio, como é a da escuta da literatura. Se trata de um desafio que advém com a vivência de novas experiências. Na escola, a leitura também implica proporcionar ao aluno desafios em sua aprendizagem e que na proposição desses desafios realize as práticas de leitura.

A leitura está alocada como uma atividade que permite a construção dos sujeitos, com a linguagem exercida no ato de ler, os sujeitos dialogam com outros e com o seu entorno. Graças às proposições bakhtinianas acerca da interação se pode questionar os modelos de comunicação vigentes e determinar como se produzem as referências da linguagem na atualidade, incluindo-se, inclusive, a linguagem audiovisual. A leitura é uma ação de arena dialógica, permite ao ser humano se relacionar com o mundo e se desenvolve para além das expressões do texto escrito. A leitura é uma prática plural que possibilita a interação e o intercâmbio de experiências, denotam Castro e Wakim (2014).

Sabe-se, como aponta Bakhtin que o signo se move ofertando as palavras sentidos específicos. Nesse sentido, a leitura deve seguir não apenas a palavra, mas deve admitir o contexto no qual se desenvolve as experiências de leitura e de vida do leitor. Pela bagagem de Bakhtin, a leitura pode se transformar como uma atividade mais significativa, prazerosa e expressiva. Se trata de um ato dialógico que demanda a compreensão ampliada de significados do texto permitindo a produção de sentido a partir de um marco dialógico com dimensões axiológicas, como trata Cavequia (2016).

Considera-se que a leitura é um ato fundamental para a escola e os sujeitos. Disto, desencadeia-se a importância de refletir acerca do papel da leitura no ensino-aprendizagem. Salienta-se que a escola desempenha um papel relevante no ensino-aprendizagem da leitura, principalmente em vista de que o estudante passa maior parte do seu tempo no espaço escolar. Considerando o tempo em que o aluno passa nesse espaço, a escola deve aproveitar para realizar práticas de leitura, incentivando essa prática (GOMES, 2009).

Soares (2012) aponta que na escola percebe-se a incidência de práticas de ensino e aprendizagem que figuram com uma concepção de língua-sistema, e ainda, abordagens da língua enquanto ferramenta semiótica de interação, como a de língua-discurso. O enfoque pode

ocorrer com relação a materialidade pura do texto, considerando a estrutura e as regras em que os resultados seriam sempre corretos e os mesmos, seja no campo da leitura ou no da produção escrita. Nesse panorama, observa-se um apagamento dos alunos como sujeitos autores de suas produções, são considerados sem importância, de modo que não são incentivados a participar ou dialogar, logo, fixa-se uma cultura escolar apática com relação a sociedade.

Com as proposições de Bakhtin, apontam Castro e Wakim (2014) é possível entender que a obra de arte é conscientemente estruturada pelo seu criador, trata-se de uma expressão sobre o mundo. A obra de arte constitui uma ponte em que se dá o encontro de múltiplas interpretações da vida. Nisto, se pode identificar conflitos, combinações entre diversos nichos e sujeitos. Assim, a leitura ocorre como uma reafirmação do leitor enquanto sujeito de linguagem, uma prática que permite o diálogo com o outro, um campo de interações entre sujeitos e o mundo de forma complexa e múltipla.

O tema da leitura no ensino envolve questões de maior abrangência didático-pedagógica como o nível da complexidade semiótica dos textos, a implicação dos seus códigos e poli-códigos, o universo imaginário, entre outros. Todavia, também abarca questões histórico-literárias, a reflexão acerca da prática estética da literatura e os seus efeitos com outras atividades artísticas e socioculturais (MELLO, 2009).

A leitura deve ser uma atividade que desenvolva o campo psíquico da pessoa, estimulando o seu conhecimento e promovendo a autonomia, desse modo, deve ser mais do que a decifração de códigos da língua escrita. A leitura é uma atividade complexa, com a atribuição de sentido e significado, assim deve integrar os níveis da emoção, da sensibilidade e da razão e de formas interrelacionadas, trata Pileggi (2013).

Geraldi (2011) aponta que existe uma crise do sistema educacional que envolve a prática da leitura, e que reverbera nas redações de vestibulandos, no vocabulário da gíria jovem, em um baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de jornais, revistas, obras de ficção, etc. Nesse contexto, aponta a necessidade de uma democratização da escola, que atenda a pluralidade dos alunos que recebe, integrando fatos políticos, históricos e econômicos nas dinâmicas de aprendizagem.

É por meio da leitura que os sujeitos conhecem e compreendem o mundo em que se encontram. As práticas de leituras se alteram de acordo com o tipo de texto que é apresentado ao leitor, permitindo a integração de diferentes estratégias de leitura. Sabe-se que o leitor traz consigo conhecimentos prévios à leitura, assim como pode apresentar determinadas motivações diante de um texto, por isto é que se pode falar em determinadas condicionantes nas extrações de informações que os textos possam transmitir. Verifica-se que a leitura é uma prática

complexa e que abarca diversas concepções, sendo que o ato de ler é muito mais do que o reconhecimento de palavras sequenciadas, ainda que isto implique na condição básica de decodificação, todavia, a leitura não se limite a esta técnica (RAMOS, 2012).

Em consonância Oliveira (2010) que evidencia a disposição limitada do professor ao longo do tempo, pontua-se que na Antiguidade e no início da Idade Média, com as “escolas dos sábios”, aquele que ensinava era quem produzia o conhecimento. Todavia, com o mercantilismo e a imposição da lógica do consumo, existe a dissociação entre quem ensina e quem produz conhecimento. Passa a existir a figura do reproduzidor que transmite ao aluno um saber produzido por outros. Verifica-se a priorização da técnica, alterando a identidade do professor, este indivíduo perde o respeito como detentor de conhecimentos, figurando como um controlador do processo de aprendizagem, entre o qual se encontra a leitura.

A leitura por uma nova perspectiva deve realizar a diferença junto aos estudantes, considerando que decodificar palavras é uma etapa do processo de leitura, mas que precisa se ampliar e realizar sentido no mundo da vida. A leitura é um ato de libertação, de compreensão do entorno, para inspiração de ideias e de edificação do pensamento crítico reflexivo. A leitura que deve ser aplicada nas salas de aula deve colaborar para a formação de um leitor não apenas de palavras como também da vida. Deve se considerar a atividade da leitura como um processo interpretativo, em que os entendimentos de cada leitor e os diversos pontos de vista subsistem da leitura, no qual se exerce a autonomia do sujeito elaborando pensamentos mais requintados e críticos que capitaneiam processos de transformação cognitiva e social (CAVEQUIA, 2016).

A leitura, aponta Pileggi (2013) que é apresentada nas escolas é exposta de forma sistemática e mecânica, com atividades de soletração das letras, de composição de sílabas, de formação de palavras com sílabas e de textos com palavras. Aponta-se que a alfabetização dos sujeitos por essa ótica extermina as possibilidades de formação de leitores com uma ótica como a de Bakhtin. Isto porque a leitura exposta na escola está fundamentada na decodificação dos códigos da língua escrita, sem proporcionar sentido ou significado e desvinculado a aceção interacionista e dialógica. Não se promove o diálogo e o espaço para o comportamento responsivo daqueles que estão implicados no momento enunciativo.

A leitura deve ser um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor. A leitura como interação implica a existências de dinâmicas de cooperação entre esses campos, considerando que a produção de sentido e de significações dependem desses três elementos. A postura de cooperação é essencial para um leitor protagonista, como aponta Nascimento (2011).

Assim, observa-se o potencial de construção dos sujeitos presente na atividade da leitura e, a partir de uma ótica bakhtiniana, a edificação dos sujeitos mediante um marco

dialógico. Os sentidos são erigidos ante a leitura, que não se fixa a leitura de textos escritos como também de imagens, ao tratar dos elementos do audiovisual. Disto, se percebe que a leitura é um ato complexo, múltiplo, plural que abarca a produção de sentido com vieses axiológicos, ofertando significado, prazer e expressividade nas práticas pedagógicas. Diante disto, a próxima seção analisa o ensino da língua portuguesa sob o viés enunciativo-dialógico.

#### **4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB O VIÉS ENUNCIATIVO-DIALÓGICO**

O ensino de língua portuguesa está disposto a partir de três eixos que se articulam em diferentes contextos da sala de aula, sendo eles a leitura, a produção discursiva – seja oral ou escrita – e a gramática. Esses três eixos implicam complexidades próprias e aquelas atinentes as práticas dos professores na educação básica. É inquietante que muitas vezes essas práticas sejam aplicadas de forma isolada, sem considerar que diferentes atividades sociais se vinculam a compreensão viva da língua, vinculada a abordagem dialógica de ensino. No escopo da compreensão responsiva ativa, tem-se que nas práticas de linguagem o locutor espera uma resposta ativa do interlocutor. O mesmo se observa em sala de aula, com as diversas interações discursivas entre o professor e os alunos (SILVA JUNIOR; SANTANA, 2020).

Considera-se, como aponta Bortolotto e Guimarães (2016) que a linguagem tem um viés social, pelo qual se estabelece a constituição dos sujeitos e é constituída por eles. A prática discursiva torna os sujeitos, seres sociais, que atuam e interagem diante do mundo. A linguagem possui uma complexidade social, histórica, ideológica. Ocorre que por meio do diálogo se dá a aproximação entre a língua e vida vivida. Observa-se que no ensino, essa aproximação entre a língua e vida não ocorre, e se observa um distanciamento entre o ato como atividade social e as práticas discursivas. Isso ocorre quando se privilegia aspectos puramente linguísticos, minorando a experiência humana da linguagem que se dá na cadeia discursiva da comunicação social.

Ao analisar o percurso histórico da educação e investigar as transformações na disciplina de Língua Portuguesa, aponta Souza (2012) percebe-se que tais alterações acontecem devido a elementos internos da língua, questões que estão agregadas a evolução desse campo do conhecimento. Todavia, o ensino da Língua Portuguesa também se define por elementos externos de viés social, política e cultural. Ocorre que a concepção da língua não se fixa somente como um objeto autônomo, mas está relacionado ao contexto em que é utilizado. Sabe-se que

existe a denominada “cultura escolar” como um conjunto de normas que definem o ato de ensinar, que implicam conhecimentos e comportamentos para a transmissão de conhecimento no espaço da escola. Assim, compreender a cultura escolar implica em considerar as concepções atinentes aos sujeitos desse espaço e o modo como os fatores sociais, políticos e culturais influem no ensino.

Por Bakhtin fixa-se o vínculo entre a linguagem e as atividades humanas, ainda que se permita a análise das particularidades da linguagem. Entende-se que a investigação e o ensino da língua portuguesa de forma estática, dificulta a compreensão da linguagem e a sua relação com a vida. Ao inserir no panorama educacional da teoria do dialogismo de Bakhtin, os gêneros do discurso e a pedagogia da Língua Portuguesa são expostas como unidades de ensino. Dá-se centralidade dos gêneros do discurso nos processos pedagógicos, permitindo compreender que os fenômenos fonéticos, léxico, gramatical integram o sistema da língua mediante a passagem por um complexo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BORTOLOTTI; GUIMARÃES, 2016).

Os sujeitos se constituem a partir da propriedade fundamental da subjetividade-intersubjetividade que se associa com a linguagem e não com línguas particulares. Evidencia-se que o “eu” demanda o “outro”, o “tu” para constituir-se, é na enunciação e pela enunciação que o “eu” se constitui, edificando dinâmicas de troca entre os sujeitos. Assim, no momento em que os sujeitos se constituem de forma mútua, também são constituídos pela língua. Existe uma correlação de personalidade, em que o indivíduo revela o princípio da comunicação intersubjetiva, como tratam Silva e Endruweit (2011).

Considera-se, como tratam Silva Junior e Santana (2020) que a aprendizagem advém de ações de ensino que conduzam o estudante a problematizar os objetos que lhe são apresentados. Para que o aluno exerça essa problematização é muito importante o tipo de abordagem exposta em sala de aula. Ocorre que muitas vezes, as atividades pautadas no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa estão limitadas a prática de ensino em apenas um daqueles três eixos mencionados antes, principalmente com o destaque a fala do professor e o conseqüente silenciamento dos alunos. Esse silenciamento está posto desde o medo em opinar, ao de ser corrigido e o de utilizar variação linguística e ser repreendido. Assim, percebe-se que abordagens isoladas de ensino não são efetivas, ao invés, deve-se pautar um ensino de língua portuguesa sob viés enunciativo-dialógico.

A partir da ótica de Bakhtin, aponta Rocha (2015) propõe uma reflexão sobre o estudo da língua articulando a questão do estilo, propondo um enfoque dialógico em que se pode criticar os estudos de base puramente gramatical e isolados da interação de fato. Nesse viés,

percebe-se que o objetivo do ensino é tornar o aluno um leitor e escritor autônomo, que seja capaz de interligar essas atividades a sua condição de cidadão. O ensino da língua está atrelado ao uso autêntico da palavra na vida, desconsidera-se uma interpretação passiva da palavra, ou seja, um significado neutro, destituído do sentido atual. É preciso considerar o fator concreto-expressivo da língua, em que esta se estabelece além do seu contexto, de forma ativa e responsiva.

Percebe-se que a interação é um fator de mudanças nos sujeitos e naqueles a que se destina o seu discurso. A língua está atrelada ao indivíduo, a sua aprendizagem implica a criação de panoramas da vida real, não está pautada pelo isolamento dos sujeitos, mas pela integração das pessoas as práticas concretas de comunicação. Reforça-se a concepção de Bakhtin para o qual não é possível interagir sem a mediação da língua e se não existe interação não há como falar em relação social. Ocorre que todas as atividades da vida estão implicadas no uso da língua, são os enunciados concretos e únicos que dotam as esferas da atividade humana (COSTA-HUBES, 2009).

Bakhtin afirma que a língua é dinâmica e viva e a sua concretização se pauta por meio da enunciação. O enunciado, por sua vez, não se trata de um elemento fechado, que está estabelecido de forma rígida na língua ou nos sujeitos, o enunciado advém do processo de interação social. Bakhtin rompe com as noções de sua época ao evidenciar o enunciado como um processo dialógico inconcluso, em que a participação ativa do indivíduo é o que permite a construção de sentido. É com o contexto concreto que se estabelece as condições de compreensão e de explicação de uma comunicação, seja na forma oral ou escrita, esclarece Theichmann (2016).

Considerando os contributos de Bakhtin para o ensino da Língua Portuguesa, a próxima seção realiza uma revisão de literatura para apontar como se encontra os estudos acerca do ensino e da aprendizagem a partir de uma perspectiva de compreensão responsiva ativa.

## **5 REVISÃO DA LITERATURA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM UMA PERSPECTIVA DE COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA**

Entre as principais análises dispostas nessa pesquisa bibliográfica salienta-se a possibilidade de compreender a leitura literária pela perspectiva dos multiletramentos como

apresenta Fernandes (2017) entendendo que o ensino e a aprendizagem podem ocorrer a partir da mediação de diversos gêneros discursivos. Como apresentado por Oliveira (2018) é possível pensar o processo de leitura e de compreensão de texto a partir de uma dimensão responsiva ativa, com primazia para os alunos do ensino médio.

Nessa pesquisa bibliográfica, salientam-se como o audiovisual integra o objeto de leitura, abrangendo estruturas textuais escritas e em áudio, vídeo e imagens, como aponta Nascimento e Villarta-Neder (2019). É possível, como trata Dias, Ferreira e Silva (2019) que a formação de professores, na aplicação dos múltiplos gêneros do discurso aos seus alunos, podem construir estratégias dialógicas em sala de aula, reforçando a própria interatividade possível nas interações entre sujeitos.

**Quadro 1 - TRABALHOS ECONTRADOS PARA ANÁLISE (Continua)**

Ano	Autor	Título	Tipo De Produção	Objetivo Do Trabalho
2017	FERNANDES Marly Aparecida	Leitura Literária No Ensino Médio: Perspectivas Para Multiletramentos	Artigo	A Leitura Literária E Os Modos De Apresentá-La Como Objeto De Ensino E De Aprendizagem No Ensino Médio Por Meio De Textos Em Gêneros Discursivos Diversos Presentes Em Livros Didáticos
2018	OLIVEIRA, Paulo Martins De	Leitura E Compreensão Responsiva Ativa No Ensino Médio	Dissertação (Mestrado Em Estudos Da Linguagem)	Analisar O Processo De Leitura E Compreensão Do Gênero Discursivo Artigo De Opinião Pelos Alunos De Nível Médio
2019	DO NASCIMENTO, Natália Rodrigues Silva OLIVEIRA, Leonardo De VILLARTA-NEDER, Marco Antonio .	Gêneros Discursivos Publicitários E Verbivocovisualidade: Sinalizações Para A Leitura De Textos Não Verbais	Artigo	Analisar A Constituição Dos Signos Verbivocovisuais Que Compõem Duas Peças Publicitárias
2019	DIAS, Jaciluz, FERREIRA, Helena Maria SILVA ,Natany Avelar	Diretrizes Para A Formação De Professores No Trabalho Com A Leitura: Dos PCN À BNCC	Artigo	Analisar, Contrastivamente, As Diretrizes Apresentadas Pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais E A Proposição Da BNCC - Base Nacional Comum Curricular Acerca Do Trabalho Com A Prática De Leitura
2016	MARI, Menezes Estela SILVEIRA, Tomazelli	Compreensões Dos Professores De Língua Portuguesa Sobre Os Pressupostos Teórico-Metodológicos Das Diretrizes Curriculares Do Estado Do	Dissertação (Mestrado Em Linguagem E Sociedade)	Como Os Gêneros Discursivos São Trabalhados Em Turmas De 6º A 9º Anos Do Ensino Fundamental

		Paraná: O Trabalho Com Os Gêneros Discursivos Em Sala De Aula		
2017	SOUZA, Ramísio Vieira De	A Compreensão Responsiva Em Aulas De Leituras	Artigo	Analisar A Compreensão Responsiva Do Aluno Em Aulas Do Conto E Crônica No 9º Ano
2020	VILLARTA-NEDER, Marco Antonio	O Tom De Como Eu Aprendo E De Como Eu Ensino: Uma Reflexão Bakhtiniana Sobre Ações Entre Sujeitos	Artigo	Como Os Processos Ensino-Aprendizagem De Língua(Gem) Podem Ser Pensados Como Atos Enunciativos
2020	SILVA, José Edinaldo Monteiro Da	A Insustentável Leveza Do Estético E Do Ético: Leitura E Análise De Poemas No Cronotopo Da Sala De Aula	Dissertação (Mestrado Profissional Em Letras)	Problematiza O Tema Do Estético E Do Ético, Sob A Perspectiva Do Referencial Teórico Bakhtiniano
2016	DEON, Robson; SANTOS, Márcia Andrea Dos.	Gêneros Jornalísticos Na Escola	Artigo	Aprendizagem E Produção De Novas Modalidades De Texto
2017	SOUZA, Ramísio Vieira De	Estratégias Dialógicas De Construção De Sentidos Em Aulas De Leituras	Artigo	Compreender As Estratégias De Leitura Utilizadas Pelo Professor No Processo De Ler Os Gêneros Conto E Crônica Em Aulas Do 9º Ano Do Ensino Fundamental
2021	MENDES, Heloisa Mara. MENDONÇA Marina Célia	Jornalismo Digital Em Perspectiva Dialógica: Uma Análise Do Gênero Editorial Na Folha De S.Paulo	Artigo	Analisar, A Partir Da Perspectiva Dialógica, Editoriais Publicados Na Edição Digital Do Jornal Folha De S.Paulo
2016	SILVA, Rozirlania Florentino Da LIMA, Antônio Carlos Santos De	A Constituição Da Identidade Social Docente Do Propessor De Lp Em Contexto De Ensino	Artigo	Formação Da Identidade Social Docente Do Professor De Língua Materna
2018	SARMENTO, Cristiana Abrantes	O Tratamento Dado Aos Gêneros Discursivos Em Prática De Análise Linguística: Um Estudo De Planos De Aula Do Portal Do Professor	Dissertação (Mestrado Em Ensino)	Analisar O Tratamento Dado Aos Gêneros Discursivos Em Planos De Aula De Língua Portuguesa
2019	SANTOS, Roseni Da Silva	Autobiografia Como Lugar De Memórias:	Dissertação (Mestrado)	Investigar Nas Leituras, Produções E Análises Do Gênero

		Enunciação, Discurso E Atitude Responsiva Ativa		Autobiográfico De Alunos Do 7º Ano Do Ensino Fundamental Para Identificar Incidências De Atitude Responsiva Ativa Nas Produções Desses Alunos
1986	GOMES, Rosivaldo	Leitura De Gêneros Multissemióticos E Multiletramentos Em Materiais Didáticos Impressos E Digitais De Língua Portuguesa Do Ensino Médio	Tese De Doutorado	Analisar Como São Mobilizadas Capacidades De Leitura De Textos De Gêneros Discursivos Multissemióticos Em Duas Coleções De Livros Didáticos De Português Do Ensino Médio
2016	SOUZA, Vanessa Arlésia De SOARES, Ferretti	Análise Crítica De Gênero E O Exercício De Leitura Da Palavrando: Diálogos Possíveis	Artigo	Discutir As Possibilidades De Leitura Crítica A Partir Das Noções De Leitura Enquanto Prática Social, Proveniente Da Análise Crítica De Gênero E De Leitura Da Palavrando De Paulo Freire
2016	RIGHETTI, Wilza Carla	Alfabetização E Letramento: As Nuances Desses Fenômenos Por Meio Dos Gêneros Do Discurso	Trabalho De Conclusão De Curso (Licenciatura - Pedagogia)	Analisar As Nuances Do Processo De Alfabetização E Letramento De Uma Aluna Que Pouco Se Expressa Oralmente, Na Sala De Aula, Tendo Os Gêneros Discursivos Como Entrada.
2020	SMANIOTTO, Giselle Cristina	A Escrita Na Formação Inicial De Docentes Dos Anos Iniciais Da Educação Básica: Reflexões Dialógicas Sobre A Formação De Professoras Elitoras E Produtoras De Textos E Sobre O Aprender Para Ensinar A Produção Textual Escrita Na Escola	Tese (Doutorado)	Analisar A Formação Inicial De Docentes De Cursos De Pedagogia Em Relação A Sua Formação Como Leitoras E Produtoras De Textos Da/Na Esfera Acadêmica E Como Professoras Que Ensinam(Rão) A Produção Textual Escrita Na Escola.
2016	LEAL Francisco Melquiades Falcão; MESQUITA, Jamiry Rosiely De; Benevides, Araceli Sobreira	A Contação Das Origens Sagradas Das Grandes Tradições Religiosas Em Aulas De Ensino Religioso: O Letramento Literário Na Diversidade	Artigo	Abordar A Contação Das Narrativas Sagradas, Enquanto Texto Literário E Como Contribuem Para O Letramento Das Crianças, Promovendo A Desconstrução De Preconceitos Relacionados À Diversidade Religiosa
2017	ALVES, Benedito Francisco	Uma Análise Bakhtiniana Sobre	Tese De Doutorado	Compreender como Catadores/As Realizaram Um Processo De Diálogo Com Sua Sociedade A Partir De

		A Responsividade Em Práticas De Letramento Na Associação De Catadores De Materiais Recicláveis Bom Jesus Sul, De Limoeiro Do Norte, Ceará		Práticas De Letramentos Responsivos Materializados Através De Recursos Multissemióticos Verbais E Não-Verbais
2020	SILVA, Daiane Pereira Fernandes Da	A Imagem Do "Bom Texto" Em Discursos Sobre A Redação Em Exames Vestibulares: Uma Análise Dialógica Do Discurso	Dissertação De Mestrado	Embasado Teórico-Methodologicamente Nos Escritos De Bakhtin E Seu Círculo, Esta Pesquisa Investiga O Que Se Configura Como A Imagem – Representação – De Um “Bom Texto” Em Exames Vestibulares.
2019	VINHAL, Maria De Lourdes	O Gênero Tira E A Argumentação: Uma Relação Produtiva	Dissertação (Mestrado Profissional Em Letras)	Investiga-Se Como, Com Base No Uso Dos Gêneros Discursivos Na Sala De Aula, O Aluno Pode Ter Acesso A Uma Vivência Significativa De Leitura E De Produção De Textos.
2016	RAMOS, Rosilândia Flávia De Lima	Educação Para A Cidadania: O Papel Da Leitura Na Formação Da Competência Linguístico-Discursiva Dos Educadores Do Campo.	Tese (Doutorado Em Linguística)	Analisa A Concepção De Leitura De Educadores E Educadoras Do Campo, Do Curso Magistério, Em Nível Médio.
2018	SANTOS, Ricardo Ferreira	A Autoria Na Interpretação De Libras Para O Português: Aspectos Prosódicos E Construção De Sentidos Na Perspectiva Verbo-Visual	Dissertação (Mestrado Em Língua Aplicada E Estudos De Linguagem)	Analisa A Autoria E Construção De Sentidos Na Perspectiva Verbo-Visual, Por Meio Da Entoação Expressiva Presente Na IS De Libras Língua Portuguesa, Na Esfera Acadêmico-Científica
2016	SETLIK, Joselaine	Leitura E Escrita No Contexto De Aulas De Física: Possibilidades E Dificuldades	Dissertação (Mestrado Em Educação)	Compreender Possibilidades E Dificuldades Do Uso Da Leitura E Da Escrita De Textos Para Ensinar E Aprender Física
2021	FREIRE, Janaina Lisboa Lopes; AMARAL, Marcos Roberto Dos Santos; GONÇALVES João Batista Costa	A Responsividade Do Enfrentamento À Violência Sexual Infanto-Juvenil Em Tempos Do Novo Coronavírus Em Um Gênero Discursivo Emergente	Artigo	Analisa Como Atos Responsivos São Orquestrados Na Live “Estratégias De Proteção E Monitoramento Fora Do Ambiente Físico Escolar” Para Estabelecer Cadeias De Engajamentos Éticos De Enfrentamento A Violências Sociais
2021	SILVA, Carina Maciel De Oliveira	Processo De Textualização Em	Tese De Doutorado	Investigar A Constituição Dialógica De Enunciados-Proposta De Atividades E

		Práticas Letradas Digitais Em Contexto De Ead Semipresencial: Estudo Do Par Dialógico Proposta-Resposta		Enunciados-Resposta De Atividades Produzidas, Respectivamente, Por Professor/Instituição E Universitários De Um Curso De Licenciatura Em Pedagogia
2016	FRAMBACH, Fernanda De Araújo	Entre Urdiduras E Tramas: Tecendo Reflexões Sobre Leitura, Literatura E (Trans) Formação Continuada De Professores Alfabetizadores	Dissertação (Mestrado)	Analisar Possíveis Contribuições Da Formação Continuada Do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) No Que Diz Respeito Ao Letramento Literário No Contexto Escolar.
2018	FONSECA, Noyra Melônio Da	A Leitura E A Escrita Como Atos Interdiscursivos: Implicações Para A Prática Alfabetizadora	Dissertação (Mestrado Em Gestão De Ensino Da Educação Básica)	Identificar As Concepções Que Têm Fundamentado O Ensino Inicial Da Linguagem Escrita Ao Longo Da História E Compreender O Ensino Da Leitura E Da Escrita No Início Da Escolarização Como Um Processo De Interlocação.
2018	CORREA, Susana Silveira	Análise De Capas Da Revista Veja: A Construção Midiática Da Legitimação Do Processo De Impeachment Da Presidenta Dilma Rousseff À Luz Dos Estudos Bakhtinianos	Dissertação (Mestrado Em Letras)	Investigar Como Um Órgão Da Mídia, A Revista Veja, Mobilizou Recursos Para Promover O Processo De Impeachment Da Ex-Presidente Dilma Vana Rousseff A Partir Do Aporte Teórico Dos Estudos Do Círculo De Bakhtin, Mais Precisamente A Teoria Dialógica Da Linguagem
2017	CORREIA, Karoliny	Diretrizes Para Análise Da Escrita: Uma Abordagem Histórico-Cultural	Tese (Doutorado)	Estudo Da Formação Para O/Do Ato De Escrever, Tendo Como Lócus O Percorso De Habilitação Inicial De Três Professoras
2019	TEIXEIRA, Fernanda Junia Aparecida	Produção De Textos Escritos: A Reescrita Como Prática Fundamental	Dissertação De Mestrado	Verifica Como A Operação De Reescrita É Trabalhada No Processo De Ensinoaprendizagem Da Escrita De Textos Em Atividades De Uma Coleção De Livros Didáticos De Língua Portuguesa

Fonte: Autor (2022)

Autor (Ano)	Conceitos Teóricos Relevantes	Autores Mais Representativos Citados	Papel Do Professor/Escol a	Agir Do Aluno
FERNANDES (2017)	Leitura Literária; Gêneros Do Discurso; Compreensão Ativa Responsiva; Formação De Um Leitor Crítico E Responsivo; Multiletramentos	COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]; 2012); BAKHTIN	O professor atua junto com os livros didáticos em um sistema complexo de ações. O professor faz a conexão entre os conteúdos e a	O aluno junto com o professor é um construtor do conhecimento.

			aprendizagem à realidade dos estudantes.	
OLIVEIRA (2018)	Processo De Leitura; Gênero Discursivo Artigo De Opinião; Compreensão Responsiva Ativa; Posicionamento Axiológico	BAKHTIN, 2011; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014; MOITA LOPES, 2006.	É aquele que realiza o trabalho pedagógico de formar o senso crítico reflexivo e ético do aluno	É aquele que está orientado para uma compreensão ativa responsiva do saber.
NASCIMENTO; OLIVEIRA; VILLARTA (2019)	Enunciado; Gêneros Discursivos; Signos Verbivocovisuais; Dialogismo	BAKHTIN (2016); VOLOCHINOV (2013) (2017)	Trata sobre peças publicitárias e o diálogo entre elas, assim que não faz considerações sobre a relação aluno-professor.	--
MENEZES (2018)	Concepção Dialógica De Linguagem; Gênero Discursivo; Formação Continuada; Ensino De Língua Portuguesa	BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2009[1929]); BAKHTIN (2003[1979]; 2010[1929]; 2010[1975]); BRAIT (2003, 2005, 2012); RODRIGUES (2005); FARACO (2009, 2011); ACOSTA-PEREIRA (2013); COSTA-HÜBES (2014)	O professor deve priorizar os gêneros discursivos enquanto conteúdo de ensino junto as práticas de leitura e escrita e oralidade para que o aluno possa se inserir nas práticas discursivas dentro e fora de sala de aula.	O aluno é um sujeito no processo interativo da educação, assim recebe do professor articulações do uso da linguagem associadas com a sua realidade e a partir disso, concretiza a sua aprendizagem.
SOUZA; ALMEIDA (2017)	Compreensão Responsiva. Estratégias De Leitura. Relações Dialógicas.	ALMEIDA (2008) (2013) (2015); BAKHTIN (2016) (2011) (2014) (2015)	Aponta que a formação do professor na perspectiva dialógica da linguagem e, consequentemente, do aluno leitor, é capaz de promover um senso crítico daquilo que ler e realizar a escolha de suas próprias obras a ser lidas.	Salienta que a compreensão responsiva é responsável pela produção de sentidos, porque ela provoca um posicionamento ativo no aluno durante as interações verbais com o texto e os demais envolvidos no processo aprendizagem do ato de ler na escola.
VILLARTA-NEDER (2020)	Tom Valorativo; Ensino-Aprendizagem De Línguas	BAKHTIN (2017) (2015) (2011); VILLARTA-NEDER (2019) (2018) (2020); VOLOCHINOV (2018) (2019)	O professor é aquele que exhibe uma face que dialoga intensamente com as reflexões sobre concepções de	Entre o aluno e o professor existe uma relação enunciativo-valorativa entre os sujeitos professor/aluno e o acontecimento educacional da sala de aula,

			linguagem e ensino-aprendizagem de línguas.	
SILVA (2020)	Estético;Ético;Ensino De Literatura;Leitura Subjetiva;Cronotopo Da Sala De Aula		O professor é aquele que se faz leitor junto com o aluno.	O aluno é aquele que usa o espaço e os recursos educativos para, pela linguagem ou pelas linguagens, participar do mundo social.
DEON; SANTOS (2016)	Textos Jornalísticos. Gêneros Discursivos. Concepção Interacionista.	BAKHTIN (2011); GERALDI (1990) (2012)	O professor é aquele que pode preparar a análise linguística a partir de leitura dos textos, identificando questões problemáticas e equivocadas neles.	O aluno não é um ser ideal, além de estudante, é um ser social, concreto, real, situado no meio de uma comunidade específica, com cultura, costume e particularidades também específicas.
SOUZA (2017)	Relações Dialógicas Compreensão Responsiva Leitura Gêneros Estratégias De Leitura	ALMEIDA (2008) (2013) (2015); BAKHTIN (2016) (2011) (2014) (2015); GERALDI (1996) (2010)	O professor é aquele que constrói sentidos dentro de sala de aula a partir da abordagem de prática sociais, do ensino do gênero e de estratégias dialógicas.	O aluno deve adotar uma posição responsiva ativa em relação ao outro no processo de aprendizagem.
DIAS; FERREIRA; SILVA (2019)	Leitura. Diretrizes Oficiais. Multissemiose. Formação De Professores.	BAKHTIN (2003); ROJO (2009); SANTAELLA (2007)	O professor é um agente do letramento e da cultura.	O aluno que aprende a partir de uma perspectiva dos multiletramentos é capaz de desenvolver competências para explorar as diversas semioses constitutivas dos textos, produzir sentidos com criticidade e proficiência.
SILVA (2020)	Produção De Texto. Prova De Redação. Diálogo. Comissões Avaliadoras. Videoaulas.	BAKHTIN (2000) (2012); BRAIT (2008) (2009) (2013) (2011) (2012) (2017) (2010) (2005); GERALDI (1984) (1996) (2010) (1995); KLEIMAN (2007) (2005) (1995)	O professor é aquele que pelas diversas manifestações de linguagem (no âmbito verbal, na vestimenta, na forma como as portam, no tom de voz, no registro da língua, no tempo e espaço da aula, no conteúdo abordado) sedimenta uma relação com o aluno.	Nas dinâmicas de ensino, o aluno é aquele que apreende a proposta pedagógica do professor para desenvolver os aspectos cognitivos, sociais, afetivos, éticos, as suas habilidades e competências.
VINHAL (2019)	Ensino Linguística Língua Portuguesa	BAKHTIN (2003) (2002) (2016); KOCH (2004)	O professor deve possibilitar meios para que o	Na relação pedagógica, o aluno compreende diversos gêneros discursivos que irão auxiliar a

	Língua Portuguesa - Estudo E Ensino Tiras Gêneros Discursivos Argumentação Competência Comunicativa Protótipo	(1993) (2016); RAMOS (2010) (2009) (2017)	aluno utilize estratégias sociodiscursivas .	utilizar a língua em situações reais, interagir, possuir criticidade e compreensão de texto.
RAMOS (2016)	Linguagem Concepção De Leitura Educação Do Campo Formação Docente	KLEIMAN (2010) (1995) (2004); GERALDI (1996) (1997) (2003); FREIRE (1987) (1980) (1996); BAKHTIN (2006) (2003)	O professor deve enxergar a formação continuada como um aspecto do desenvolvent o de uma educação de qualidade. O enfoque da pesquisa é a educação no campo, e a formação de professores permite direcionar o ensino a realidade desses alunos.	O aluno está em um lugar de interação em que a leitura proporciona as condições para o desenvolvimento de suas competencias linguistico-discursiva.
SANTOS (2018)	Interpretação Simultânea Perspectiva Dialógica Construção De Sentidos	BAKHTIN (2016) (2011) (2008); BRAIT (2009) (2017) (2008); CAGLIARI (1981) (1999); NASCIMENTO (2016) (2012) (2011); PAGURA (2015) (2012) (2003) (2015); SOBRAL (2011) (2010) (2008)	Fala sobre as relações entre professores e alunos surdos. Os professores estão integrados nas relações entre ouvintes e surdos que se constroem por substratos filosóficos, éticos e estéticos e por representações culturais, sociais, políticas e linguísticas.	O aluno surdo na relação pedagógica conta com o interprete na mobilização de suas relações nesse espaço. O interprete com o discurso do outro empreende a compreensão ativa responsiva, proferindo o mesmo discurso ao aluno, apenas em outra língua.
SETLIK (2016)	Leitura Escrita Aprendizagem De Física Cultura Escolar Cultura Da Escola Práticas Socioculturais E Escolarizadas	FORQUIN (1993) BAKHTIN (1992) VIGOTSKI (1984; 2008)	Os professores precisam realizar o domínio de determinados gêneros discursivos para que se dê o processo de comunicação e transmissão cultural com o aluno.	Os alunos precisam relacionar e aplicar conceitos científicos com sua realidade o que é significativo para eles.

FREIRE; AMARAL; GONÇALVES (2021)	Atos Responsivos; Violências Sociais; Responsividade;	BAKHTIN (2015) (2011) (2010); MBEMBE (2018);	Os professores integram a rede de proteção contra a violência direcionada as crianças e adolescente.	As crianças contam com proteções sociais a partir da rede de protetores como professores e professoras.
PORTO (2020)	Letramento Letramento Acadêmico Atividades Grupais Leitura E Escrita No Ensino Superior	FIORIN (2016); FIORIN (2000); BAKHTIN (2011) (2006) (2017)	O professor tem responsabilidade e no processo de formação do aluno leitor e a escola deve ser o local de aprendizado da leitura para além de leituras fragmentadas dos livros didáticos.	Os alunos precisam desenvolver a habilidade de escrever textos, expor suas ideias e compartilhar conhecimentos acadêmicos de forma clara.
SILVA (2021)	Letramentos Dialogia Par Proposta-Resposta Escrita Educação A Distância	BAKHTIN (2018) (2017); CORREA (1998) (2013) (2006) (1997) (2007); FOUCAULT (2006); FREIRE (2014); KOMESU (2012) (2013)	O professor utiliza recursos pedagógicos como o enunciado-proposta de atividade para desenvolver o letramento em sala de aula.	O aluno aprende a partir do exercício de sua autonomia e com procedimentos metodológicos que enfoquem a construção de saberes.
FRAMBACH (2016)	Alfabetização. Letramento. Letramento Literário. Formação Continuada De Professores. Análise Discursiva.	ANDRADE (2010) (2007) (2011) (2003); BAKHTIN (2011) (2014) (2005); KLEIMAN (2001) (2008)	O professor deve utilizar a formação continuada como um dos principais meios para melhorar a qualidade de ensino.	O aluno interfere diretamente nas práticas do professor e o sucesso do trabalho do professor também depende da colaboração dos estudantes.
FONSECA (2018)	Leitura Escrita Alfabetização Ato Interdiscursivo	VYGOTSKI (1995); LEONTIEV (1978); BAKHTIN (2011); BAKHTIN/VOLO CHÍNOV (2014), MORTATTI (2014; 2012; 2006); FRADE (2005; 2012), SMOLKA (2003), THIOLLENT (1988), GONTIJO (2002)	O professor atua de forma ativa no ensino da linguagem escrita enquanto um processo interdiscursivo.	O aluno deve compreender o ensino da leitura e da escrita no início da escolarização como um processo de interlocução.
CORREA (2018)	Relação Dialógica Dialogismo Gênero De Discurso	BAKHTIN (2016) (2010); FARACO (2009) (2017); FIORIN (2006)	A pesquisa não fala sobre a relação pedagógica, mas realiza uma	--

	Processo De Impeachment De Dilma Rousseff		análise do discurso no processo de impeachment.	
CORREIA (2017)	Cerutti-Rizzatti; Mossmann; Irigoite, 2013, 2016; Cerutti-Rizzatti; Goulart, 2015	DIRETRIZES DE ANÁLISE. BASE HISTÓRICO-CULTURAL. FORMAÇÃO PARA O/DO ATO DE ESCREVER. (CON)VALIDAÇÃO.	O professor deve ampliar o repertório dos alunos nas relações de ensino e aprendizagem. Deve criar no aluno o gosto de ler por prazer.	O aluno deve se colocar diante dos textos propostos pelos professores com fluência, para que a leitura se torne uma atividade prazerosa e que a aprendizagem supere a artificialidade constitutiva da sala de aula.
TEIXEIRA (2019)	Livros Didáticos Avaliação Língua Portuguesa Português Escrito Reescrita Produção De Textos	ANTUNES (2003) (2005) (2009) (2010); BAKHTIN (2016); GERALDI (1997) (2015); MARCUSCHI (2001) (2008); SOARES (1998) (1971) (1990) (2002); VOLÓCHINOV (2017)	O professor deve proporcionar ao estudante um desenvolvimento crítico, direcionado a autonomia dos alunos e a comunicação por meio de textos escritos.	O aluno deve ter acesso aos mais variados textos, variadas formas e variados usos.
MENDES; MENDONÇA (2021)	Diálogo; Jornalismo Digital; Editorial; Folha De S.Paulo.	VOLÓCHINOV (2018) (2019); BAKHTIN (2016) (2011) (1993)	Não trata da relação professor-aluno e sim do gênero no jornalismo digital.	--
SILVA; LIMA (2016)	Ensino; Língua Materna; Identidade Social	ANTUNES (2003) (2007) (2009) (2010); BAKHTIN (1998)	O professor tem um papel compartilhado com a coordenação pedagógica, as instituições organizadoras e os pais dos alunos na formação dos sujeitos.	O aluno deve ter acesso aos saberes linguísticos que permitam o exercício de sua cidadania.
SANTOS (2019)	Autobiografia; Atitude Responsiva Ativa; Memória.	BAKHTIN (1997), GERALDI (2012), ANDRÉ (1995), FERREIRA (2005), LEJEUNE (2008), LE GOFF (2003) NORA (1993).	O professor deve exercer um papel de mediador de conhecimentos e deixar espaço para manifestações do sujeito na construção do sentido dos textos.	Os alunos devem ter um contato significativo com a leitura e a escrita a partir de uma perspectiva discursiva interativa.
SOARES (2016)	Análise Crítica De Gênero; Leitura Crítica; Ensino De Leitura	BAKHTIN (1997) (2003); BAUMAN (2001); BOURDIEU (1997)	O professor deve esclarecer as atitudes e ações de ensino, ter	O aluno precisa aprender a partir de temas de seu contexto, e ainda, com a geração de estranhamento de suas percepções acerca do conhecimento

			claro o objetivo de leitura, por exemplo, para configurar as estratégias para que o aluno realize a compreensão do texto.	local, problematizando-o com questões globais.
RIGHETTI; MANZONI (2016)	Alfabetização Aprendizagem Verbal Gêneros Literários Letramento Incentivo À Leitura Educação De Crianças Distúrbios Da Fala	BAKHTIN (2010) (2006); SOARES (2011) (2003);	Na alfabetização, o professor consegue fazer o aluno desenvolver a capacidade de pensar em diversos campos, mesmo que por conceitos simples.	Na aprendizagem, o aluno desenvolve determinados aspectos como a coordenação motora, interação social, linguagem oral e escrita.
RIGHETTI (2016)	Alfabetização E Letramento. Aprendizagem Da Escrita. Gêneros Do Discurso. Letramento Ideológico.	BAKHTIN (2010) (2006); SOARES (2011) (2003)	O professor deve oferecer desafios para o desenvolvimento do educando.	O aluno se apropria do gênero discursivo que é trabalhar pelo professor.
SMANIOTTO (2020)	Formação Docente Inicial. Professoras Leitoras E Produtoras De Textos. Aprendizagem E Ensino Da Produção Textual Escrita. Análise Dialógica Do Discurso.	BAKHTIN (2011) (2015) (2017) (2002) (2014); BRAIT (2012) (2016) (2006); BRITTO (1997) (2003) (2012)	Na relação entre professor e aluno, a noção do outro deve ser sempre considerada.	O aluno tem uma relação de alteridade com o professor.
LEAL; MESQUITA; BENEVIDES (2016)	Letramento Literário, Ensino Religioso, Narrativas Sagradas.	AZEVEDO (2007); COSSON (2012)	O professor pode construir conceitos básicos de letramento a partir do ensino religioso.	A partir do trabalho de múltiplos gêneros o aluno pode desenvolver interesse em leitura e maior capacidade de interação.

(Conclusão)

Fonte: Autor (2022)

### 5.1 Trabalhos selecionados e análise

Os critérios de escolha e exclusão se deram em função da colocação do aluno diante ao texto e ao aprendizado agindo de modo responsivo ativo em trabalhos com gêneros discursivos dentro da perspectiva de análise bakhtiniana. Do mesmo modo se fez para as exclusões, temos ainda pesquisa que se debruçam sobre o trabalho com os gêneros sem consideram as temáticas

aqui defendidas, como o estilo, o conteúdo temático e a construção composicional. Outro elemento de exclusão foi o considerar os sujeitos e os contextos como estrutura formatada não possibilitando a flexibilidade de sujeitos posicionados em um tempo capazes de construir e de desconstruir seus atos e ações, o que distancia da proposta desta produção.

Abaixo os trabalhos selecionados para análise após leitura e vinculação entre os pressupostos da temática deste artigo.

**Quadro 2: TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE**

CORREIA (2017)	Cerutti-Rizzatti; Mossmann; Irigoite, 2013, 2016; Cerutti-Rizzatti; Goulart, 2015	DIRETRIZES DE ANÁLISE. BASE HISTÓRICO-CULTURAL. FORMAÇÃO PARA O/DO ATO DE ESCREVER. (CON)VALIDAÇÃO.	O professor deve ampliar o repertório dos alunos nas relações de ensino e aprendizagem. Deve criar no aluno o gosto de ler por prazer.	O aluno deve se colocar diante dos textos propostos pelos professores com fluência, para que a leitura se torne uma atividade prazerosa e que a aprendizagem supere a artificialidade constitutiva da sala de aula.
SETLIK (2016)	Leitura Escrita Aprendizagem De Física Cultura Escolar Cultura Da Escola Práticas Socioculturais E Escolarizadas	FORQUIN (1993) BAKHTIN (1992) VIGOTSKI (1984; 2008)	Os professores precisam realizar o domínio de determinados gêneros discursivos para que se dê o processo de comunicação e transmissão cultural com o aluno.	Os alunos precisam relacionar e aplicar conceitos científicos com sua realidade o que é significativo para eles.
FERNANDES (2017)	Leitura Literária; Gêneros Do Discurso; Compreensão Ativa Responsiva; Formação De Um Leitor Crítico E Responsivo; Multiletramentos	COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]; 2012); BAKHTIN	O professor atua junto com os livros didáticos em um sistema complexo de ações. O professor faz a conexão entre os conteúdos e a aprendizagem à realidade dos estudantes.	O aluno junto com o professor é um construtor do conhecimento.
SOUZA (2017)	Relações Dialógicas Compreensão Responsiva Leitura Gêneros Estratégias De Leitura	ALMEIDA (2008) (2013) (2015); BAKHTIN (2016) (2011) (2014) (2015); GERALDI (1996) (2010)	O professor é aquele que constrói sentidos dentro de sala de aula a partir da abordagem de práticas sociais, do ensino do	O aluno deve adotar uma posição responsiva ativa em relação ao outro no processo de aprendizagem.

			gênero e de estratégias dialógicas.	
VINHAL (2019)	Ensino Linguística Língua Portuguesa Língua Portuguesa - Estudo E Ensino Tiras Gêneros Discursivos Argumentação Competência Comunicativa Protótipo	BAKHTIN (2003) (2002) (2016); KOCH (2004) (1993) (2016); RAMOS (2010) (2009) (2017)	O professor deve possibilitar meios para que o aluno utilize estratégias sociodiscursivas .	Na relação pedagógica, o aluno compreende diversos gêneros discursivos que irão auxiliar a utilizar a língua em situações reais, interagir, possuir criticidade e compreensão de texto.

Fonte: Autor (2022)

A dissertação de mestrado defendida por Souza (2017) argumenta que as estratégias de leitura do professor em sala de aula são essenciais para o processo de compreensão dos alunos, igualmente necessárias para sua interpretação, e finalmente, para a construção de sentido. Assim, o autor avalia a dinâmica interativa leitor/autor/texto no contexto de sala de aula a partir da análise de uma turma de alunos de 9º ano. Dessa forma, Souza busca demonstrar como as estratégias utilizadas pelos professores atuam no sentido de formar a compreensão responsiva ativa.

No trabalho de Souza, a análise parte da observação de dois diferentes professores, cada qual realizou a leitura de um tipo de texto, no caso do primeiro, o gênero literário foi a crônica, mais especificamente a obra *Atitude Suspeita*, de Luis Fernando Verissimo. Na compreensão de Souza, a escolha do texto foi positiva por tratar-se de um texto que instiga a reflexão de situações que se configuram na realidade, como o abuso policial e discriminação por aparência. Para o autor, a escolha do texto se relaciona a dinâmica social estabelecida na vida do aluno, já que este se encontra inserido em um meio que se articula ao texto, isto é, há uma convergência entre texto e realidade social.

Para Souza, o primeiro professor analisado busca realizar a interação com os alunos por meio da estratégia interativa-explicativa no qual ela estabelece uma ligação entre algumas características do texto e a realidade dos alunos. Na percepção analítica de Souza a superficialidade do texto não restringe o aprofundamento reflexivo da crônica. Os alunos, mediados pelo trabalho do professor, expressam opiniões que convergem com a realidade e com o texto, e dessa forma atuam no sentido da construção de significados para a leitura.

Na avaliação realizada por Souza, o professor muitas vezes, por meio de linguagem informal, pressiona os alunos para participarem da discussão do texto. Segundo o autor, esse tipo de pressão sobre os estudantes não auxilia no processo de ensino-aprendizagem porque obriga os alunos a participarem da aula, o que poderia gerar um efeito contrário ao pretendido,

uma insatisfação diante da obrigatoriedade de falar pode ocasionar na perda de interesse mediante a pressão exercida.

Além disso, Souza avalia na atuação do primeiro professor uma ausência de direcionamento do texto, isto é, o docente não guia os alunos pelas possibilidades de interpretação e sentido do texto, deixando-os seguirem por suas próprias interpretações. Para o autor, isto é prejudicial ao processo de significação do texto porque não proporciona dinamismo a leitura, ou seja, o aluno fica restrito na construção de significado do texto e sua leitura crítica é prejudicada.

Mas Souza ressalta o dialogismo existente na leitura do texto e na interação entre os alunos. Apesar da não interação do professor com os alunos, preferindo que estes avaliem por conta própria, as informações que surgem a partir destes, vão formando estruturas conceituais e auxiliando na promoção de uma leitura ativa e crítica da leitura. O autor exemplifica essa construção conceitual ao citar a fala de um dos alunos que faz associações entre o texto trabalhado e ditados populares, como “não julgue o livro pela capa”, ao referir-se à discriminação realizada pelo policial na crônica.

Souza chama a atenção para a construção de memórias discursivas promovidas pela relação dialógica da leitura da crônica, ele cita o resgate de recordações realizado por um dos alunos, que associa uma situação de sua realidade a do texto. Os alunos acabam por reconhecer que a sociedade é marcada por situações de preconceito, associadas a origem, classe ou cor de pele das pessoas. O texto ajuda a compreender que essas situações, por mais que não se justifiquem, acabam sendo normalizadas pela sociedade diante do contexto de discriminação em que se vive.

O autor ainda avalia que as estratégias utilizadas pelo professor para a compreensão do texto se associam ao conceito de Bakhtin de compreensão responsiva ativa. Essa conclusão deriva da interação dialógica com a qual o texto é trabalhado em sala de aula, e reflete o conjunto de significações, ou suas construções que se articulam a esse ambiente.

Em sua análise da atuação docente, no primeiro caso de seu estudo, Souza ainda esclarece que o professor em alguns momentos atua de forma interativa dialógica com o intuito de proporcionar descontração a interpretação do texto. A mediação, nesse sentido, oferece um caráter exploratório que busca enriquecer a produção da significação do discurso. Essa atitude, na compreensão do autor, se destina a proporcionar prazer a leitura, excluindo qualquer característica enfadonha da prática de ler.

Na sequência da análise, Souza aponta alguns equívocos ocorridos na atuação docente do professor analisado. Ele esclarece que ao rebater um posicionamento de um estudante que

interpretou o texto identificando uma atitude abusiva dos policiais, o docente desconsiderou sua opinião explicando que o tema da aula não era aquele, e sim a discriminação. Para o autor da análise, esse equívoco pode estar relacionado ao planejamento inicial do docente que não se permite desviá-lo, ou mesmo de material didático que lhe ofereça suporte e não contemple esse tipo de interpretação.

Os sentidos de um texto se constroem com e na interação e na troca dialógica de percepções acerca de seu conteúdo se articulam dentro de um espaço comunicativo verbalizado, sua descaracterização por conta de interpretações não consideradas dentro de um foco de atuação, age no sentido de diminuir seu caráter potencializador. São as diferentes formas de enxergar o texto, em um contexto plural, que permitem a construção de variados sentidos, e formam conseqüentemente a leitura crítica reflexiva. Se o docente age com o intuito de “podar” interpretações, ele também diminui o potencial reflexivo da leitura.

Além disso, Souza pontua em sua análise que o docente analisado não contextualiza o lugar e o tempo em que o texto fora produzido, nem apresenta as características da referida obra, como o estilo. Para o autor, é imprescindível para a construção do significado que se situe os elementos constituintes do texto. O processo responsivo ativo de interpretação e construção de significado do texto, é para Souza, mediado pela palavra que o professor articula em meio a interação dialógica com os estudantes, “os feixes de sentidos são construídos durante a interação entre esses interlocutores” (SOUZA, 2017, p.78).

Em resumo, o autor da dissertação, esclarece que durante suas observações em relação ao primeiro professor, que efetuou a leitura de uma crônica, pode concluir que as estratégias utilizadas pelo docente se revelam significativas quando este utiliza recursos como a interação entre perguntas e respostas, e exemplificações. Porém, este não produz resultados significativos que contribuem para a construção do significado quando recorre a questionamentos apelativos e forçosos. As perguntas apelativas deixaram, na análise de Souza, os alunos apreensivos e pouco confiantes para exporem seu ponto de vista. Souza não menciona em sua análise final o episódio em que o professor rejeita a hipótese levantada por um estudante de que a força policial foi abusiva, por não se tratar do tema da aula. O autor poderia explorar de forma mais contundente os efeitos que a ação do professor nesse caso podem ocasionar na atitude reflexiva e na construção do significado do texto por parte do aluno.

No segundo docente analisado por Souza, o professor escolheu trabalhar um conto, o escolhido foi *As cocadas*, de Cora Coralina. Logo no início de sua análise, Souza destaca o fato do professor oferecer cocada aos alunos como forma de antecipação de informações do texto. Além disso, ele esclarece que o docente utiliza questionamentos como forma de produzir

significado ao texto antes mesmo de sua leitura. Para Souza, nas interações observadas, “a palavra forma fios dialógicos condutores de vozes que participam da construção de sentido do texto” (SOUZA, 2017, p.82).

Nessa segunda análise de Souza, o professor articula com os alunos a leitura, sem contextualizar o autor da obra, o que na opinião do observador, diminui a potencialização de significados do texto por privar o leitor do conhecimento histórico-temporal em que o texto foi produzido. Deixando-se de salientar o contexto da obra/autor, a oportunidade de conferir diferentes sentidos ao texto é perdida, ficando restrita à sua interpretação linguística. Na sequência da leitura, o docente pede que um de seus alunos realize a leitura do material, o que para Souza significa uma boa oportunidade de avaliar o nível de oralidade do aluno, bem como, sua compreensão acerca do processo de leitura, o respeito a pontuação e a entonação específica exigida em determinados trechos do texto.

Por fim, Souza avalia a atividade do segundo docente descaracterizada da concepção adotada no trabalho, na qual o sentido é construído na interação entre o leitor, o autor e o texto. Isso se deve ao fato de uma concepção, na análise de Souza, tradicional do professor de agarrar-se a questões linguísticas e de vocabulário. O professor enfatiza a compreensão das palavras, do vocabulário, impedindo a construção de significados fora do texto. Para Souza, está claro que para o professor em questão, a leitura é construção de vocabulário e não uma atividade responsiva ativa. As construções de significado por parte das aulas do segundo docente analisado por Correia foram restritas pela forma superficial com a qual ele tratou as questões contextuais presentes na obra trabalhada.

Ao concluir seu trabalho, Souza (2017, p.102) ressalta que:

[...] o ato de ler na escola é complexo, exigente e necessita de profissionais capacitados por meio de cursos de formação continuada e programas de pós-graduação com ênfase no ensino de ler na escola, porque o tempo reservado a essa prática é limitado e quando há é descontextualizado e com outras finalidades, como o ensino de gramática e assimilação lexical ou de nomenclaturas. Nesse sentido, somente a perspectiva dialógica de leitura é capaz de transformar a sala de aula num ambiente criativo, porque vê o texto como um todo significativo em que os sentidos são construídos na interação entre os sujeitos da aprendizagem.

A construção de sentido do texto é realizada mediante a interação dialógica entre os sujeitos constituintes da prática, além de considerar o autor em seu contexto histórico/cultural, e a obra propriamente dita da forma como foi concebida. A formação da leitura crítica passa

pela formação de sujeitos que compreendam a dinâmica existente entre o texto, o autor e o leitor. Se a compreensão não for satisfatória, o potencial crítico da leitura é prejudicado.

Noutro trabalho, Vinhal (2019) avalia o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos a partir de processos reflexivos desencadeados através da leitura de tiras. Para o estudo ela escolheu alunos de 9º ano. Sua pesquisa é fundamentada em autores como Bakhtin e Koch. A autora buscava com o trabalho verificar como os alunos, a partir da leitura de tiras relacionam a prática realizada na escola com seu contexto social. O que Vinhal estabelece é que a capacidade dos alunos de interpretar a realidade, juntamente a leitura, acentuasse à medida que o contato com o universo plural dos domínios do texto convergisse de forma consciente, mediado pela capacidade docente de construir tais caminhos.

Vinhal (2019) selecionou para o desenvolvimento de seu trabalho tiras de Nelson Martins e Cury, que segundo a autora, utilizam o gênero para tecer críticas vinculadas a nova realidade virtual. As críticas são voltadas para as efemeridades sociais surgidas a partir da acentuação do uso da internet, das redes sociais e de outros meios digitais que produzem no ser humano um distanciamento do real, e o aproximam de uma noção mais superficial do viver. E de maneira até contraditória, utilizou Schulz, João Montanaro, Brum e André Dahmer que buscam elucidar a problemática do mundo virtual e propor soluções.

Na primeira etapa do estudo de Vinhal, ela utiliza questionário elaborado por si para sondar a capacidade interpretativa dos alunos frente a leitura de tiras. Na constatação da autora, uma explicação sobre o gênero tira, e a conseqüente tomada de conhecimento dos alunos de que nesse gênero todo elemento é, ou pode ser, parte de uma estratégia argumentativa, resultou na compreensão dos alunos para a realização da segunda etapa de seu estudo. Ainda que os participantes compreendessem as características inerentes a leitura do gênero trabalho, Vinhal esclarece que a sondagem constatou dificuldade no trato com o aspecto multimodal das tiras (VINHAL, 2019, p.114).

Apoiada sobre a conceituação teórica de Bakhtin, Vinhal desenvolveu a exploração dos três gêneros discursivos baseados em uma tira que trata sobre a segurança, privacidade e compartilhamento de dados em redes sociais. Dessa forma, Vinhal (2019, p.116) destaca que:

Quanto ao conteúdo temático, discutimos sobre o que o gênero diz e o que está por trás do dito. Quanto ao estilo, ressaltamos as seleções lexicais, os recursos linguísticos: o diálogo informal; os aspectos não verbais: jogo de cores, imagens, metáforas. Quanto à construção composicional, analisamos as vinhetas, os tipos de balões, os personagens, enfim, as intenções discursivas, todos os elementos do gênero tira, que estão intrinsecamente ligados e expressam valores ideológicos.

Para a autora se faz necessário conceituar a respeito do gênero com o objetivo de garantir a compreensão sistemática do proposto pelo conteúdo apresentado. Ao discorrer sobre os elementos, Vinhal acredita oferecer aos alunos os princípios necessários para a análise e interpretação do gênero, de forma que assim possam relacionar o que se apresenta a eles por meio do texto, ou dos elementos em geral, e realizar as associações com a realidade.

Vinhal ainda incentivou a discussão em grupo ao dividir os alunos da prática de estudos de forma que pudessem organizar e discutir ideias sobre três tiras que tratavam de situações encontradas no ambiente virtual. A autora ressalta que nessa etapa precisou mediar questões relativas à interpretação das tiras. Ela cita a necessidade de explicar o que é um contexto, dentro do processo trabalhado por si, um contexto situacional, já que os alunos tiveram dificuldades em compreender seu conceito.

Na quarta etapa de sua pesquisa exploratória, Vinhal trabalha com a construção dos sentidos que estão além da materialidade do texto. Ela apoia-se no discurso teórico de Koch e Elias (2006) ao citar o texto como um iceberg. As interpretações e construções de sentido sobre um determinado texto se expandem para além de suas palavras, a construção que se perfaz por meio da capacidade tanto de autor, como de leitor, de compreender as nuances do processo literário.

Para Vinhal, o trabalho realizado produziu contribuições significativas na formação de leitores ativos que buscam compreender além do que está escrito e representado. Ela ressalta isso na última etapa do trabalho quando os alunos produziram as próprias tiras. O que se observa com o trabalho de Vinhal, é de que houve um ganho significativo em relação ao caráter interpretativo do texto. Muitos dos alunos fizeram usos de elementos textuais próprios das tiras, como a ironia e o humor. A contextualização de algumas tiras demonstra que os alunos compreenderam acerca da importância de se inserir uma representatividade imagética a composição do texto, nesse sentido, apoiou-se em cenários, roupas e objetos característicos da intenção a qual queriam transmitir.

Para concluir, Vinhal afirma que todos os gêneros discursivos preservam em si a argumentação. Essa constatação é ainda mais evidenciada pelo uso das tiras. No gênero, as estratégias argumentativas são múltiplas e variadas, oferecendo diversas possibilidades de formulação, o que amplia as estratégias de convencimento e de formulação contexto. A autora destaca que o gênero tira oferece uma ampla gama de contribuições para a compreensão dos “aspectos linguísticos e extralinguísticos, que contribuem para a efetivação do processo comunicativo” (VINHAL, 2019, p. 136).

Em relação ao trabalho de Correia (2017), uma tese de doutorado que busca estabelecer as diretrizes histórico-culturais da apropriação do discurso acadêmico, a autora utilizou pesquisa de caráter exploratório em que avalia por meio de pesquisa documental e notas de diário de campo a evolução das participantes do estudo. As participantes fazem parte de um curso de formação em Língua Portuguesa, em modalidade EAD, o qual a pesquisadora é uma das tutoras.

Correia leva em consideração o repertório cultural das participantes do estudo e avalia as diretrizes a partir de quatro constituintes, esfera da atividade humana, cronotopo, interactantes e ato de dizer/escrever. Nas avaliações da autora, ela pode verificar que a apropriação para o ato de escrever, em formato acadêmico, se dá a partir de um desenvolvimento que se inicia a partir da perspectiva do encontro do estudante com o objeto acadêmico, a leitura estabelece uma relação entre o autor e o leitor, onde este último ainda se encontra em relação ao primeiro. Essa ausência de autonomia frente ao texto, se justifica, segundo Correia, devido a ausência da apropriação do discurso por parte do estudante. O segundo momento de desenvolvimento passa pela apropriação subjetiva do discurso, onde o leitor se relaciona internamente a práticas discursiva e a vincula a sua própria. O terceiro momento é a consolidação do ato de escrever, onde o leitor passa a convergir com o texto em sua própria prática de escrita.

As observações realizadas por Correia vão de encontro as teorizações de Bakhtin no diz respeito a autorregulação dos sujeitos diante do processo de desenvolvimento da escrita a partir da leitura. Ela cita ainda Vygotsky para justificar a internalização decorrente do processo de apropriação subjetiva e da construção dos conceitos, estruturados a partir de uma base histórico-cultural, que promove o desenvolvimento desta mesma base. Dito de outro modo, os sujeitos, decorrentes de certo contexto cultural, tomam como base esse contexto e a partir dele e do contato com o texto acadêmico iniciam um processo de desenvolvimento da própria cultura, do ato de fala e da escrita. Correia mostra que o desenvolvimento da linguagem se dá a medida que se coloca frente ao texto como forma instrutiva, e destaca a necessidade da atenção voluntária nesse processo. Ela ressalta que o desenvolvimento não é biológico ou natural, mas proveniente de um conjunto de interações conscientes que ocorrem por meio de estímulos interligados aos interesses conscientes. O próprio desenvolver da consciência é fruto desse processo. Correia (2017, p.70) destaca que:

[...] importa a consideração de que cabe às instituições de ensino, ao possibilitar aos estudantes a apropriação do conhecimento objetivo dos

elementos culturais produzidos socialmente, transcender a sua cotidianidade, de modo a fazê-los estranharem sua experiência para poderem pensar sobre ela, almejando, assim, a formação de sua humanidade.

Para objetivos de instrução científica e mesmo desenvolvimento cultural. A necessariamente de se pôr como objetivo as interrelações entre diferentes culturas, entre o senso comum e a cientificidade, entre o banal e o específico. A autora considera de vital importância a maturação dos conceitos cotidianos para a correta utilização e compreensão dos conceitos acadêmicos.

Dentro dessa perspectiva, os processos de desenvolvimento se articulam em distintos métodos de formulação, por conta de seus conteúdos específicos. A articulação da qual necessita a compreensão de conceitos acadêmicos resulta do processo de instrução e tomada de consciência voluntária mediatizada pela palavra escrita e pela mediação do docente.

Correia destaca que as participantes do estudo demonstraram pouca evolução, os fatos que a ajudam corroborar essa conclusão se explicitam por meio de diretrizes que mostram “um movimento mais estacionário e menos progressivo do repertório cultural” (CORREIA, 2017, p.249). As participantes mostraram resistência a progressão da escrita em relação ao apresentado nas etapas de familiarização e iniciação, ou seja, o conjunto de dados levantados por Correia demonstrou pouca evolução na escrita das participantes em relação ao previamente observado.

Na avaliação de Correia, os motivos que podem ter gerado um desenvolvimento tímido da capacidade de escrita, adequada a linguagem acadêmica, podem estar relacionados a falta de imersão das participantes no desenrolar do curso. Correia cita que as participantes estiveram buscando sempre apenas o limite necessário para aprovação, e realiza o mea-culpa ao declara que as orientações por si utilizadas para guiar as estudantes se deram de forma muito específicas, sendo que o direcionamento localizado possa ter prejudicado a compreensão do todo.

A autora também considera que o ambiente EAD e as relações que se desenvolvem em tal ambiente, possam ter contribuído para a baixa capacidade de consolidação da compreensão e desenvolvimento da escrita acadêmica. Em se tratando do desenvolvimento do repertório cultural, Correia julga que a pesquisa possa contribuir para compreender os limites e as necessidades que a orientação para o aprendizado das estruturas de escrita acadêmica se delimita. A ampliação do repertório cultural se vê limitada as necessidades evidentes de orientação as quais estão sujeitos os estudantes.

O que se pode inferir da pesquisa realizada por Correia, são as evidentes necessidades de tutoria e mediação do docente frente as necessidades dos educandos. As dificuldades de formação de um conjunto linguístico apropriado a linguagem acadêmica em um modelo de ensino EAD, por consequência da limitação interativa entre professor e colegas, tornam evidente que a interação e a dinâmica de distribuição de diferentes formas de pensamento se coadunam em um processo de apreensão cognitiva que se desenvolve aos poucos diante do confronto de ideias que escapam as diferentes construções histórico-sociais. Isso quer dizer que o trabalho realizado em sala de aula, na leitura de textos, produz uma interpretação dialógica que possibilita a promoção de ideias e a significação do texto explorado. A leitura responsiva ativa seria produzida mediante o contexto da sala de aula, e posteriormente interiorizada para um conjunto subjetivo de promoção múltipla de interpretações.

Não obstante, Correia (2017, p.72) já acentua que “a mudança nos modos de operar cognitivamente dos conceitos cotidianos para os científicos suscita novas relações entre o conceito e o objeto e dos conceitos entre si”. Ela atrela, já em sua conclusão, essa mudança no sentido das operações significativas a um conjunto histórico-cultural amplo. A gênese da qual se forma a capacidade para a mudança, se dá nas relações que se estabelecem ainda na fase da escola básica. O acesso as diferentes formas de cultura também se tornam evidentemente essenciais para a maturação do pensamento crítico. Esse acesso, é na análise da autora, muitas vezes negado a maior parte dos sujeitos que se encontram a margem da sociedade. Mas Correia não limita a construção do processo de construção cognitiva a esferas econômicas, ela é responsabiliza o próprio sujeito, ao considerar fundamental a disposição para tal. “Tal articulação se faz necessária porque não se trata, por um lado, de culpabilizar os sujeitos, nem tampouco, por outro, de indiciar um determinismo econômico na gênese da denegação da busca pelo estado de intersubjetividade” (CORREIA, 2017, p.258).

O trabalho de Setlik (2016) orienta-se na busca por estabelecer uma relação entre a aprendizagem e a capacidade de se resolver problemas da disciplina de física e a leitura e escrita dos alunos. Nesse sentido, a autora utiliza diferentes métodos de pesquisa afim de verificar a correlação entre a leitura e a escrita e a capacidade para a resolução de atividades vinculadas a disciplina de física. Na compreensão da autora, há um baixo incentivo para a leitura e a escrita na disciplina de física. Essa falta de desenvolvimento potencial, acaba por produzir as dificuldades dos alunos no tocante a interpretação de questões relacionadas a problemas e a própria conceituação da física. Setlik busca então demonstrar que o aprofundamento teórico na disciplina de física, e uma maior amplitude de aprendizado, podem ser desenvolvidas associando a leitura e a escrita aos métodos de ensino.

Setlik então aborda primeiramente, por observação, a forma como as aulas de física do professor objeto de estudo são ministradas. Ela verifica que a conceituação teórica dos elementos tem primazia sobre os elementos matemáticos, contudo, o docente não abnega a exploração matemática do conjunto teórico, ele apenas dá primazia a conceituação. Para a autora do estudo, a primazia em questões conceituais, contraria o sentido tradicional do ensino da disciplina, no seu entender, os professores de física dão ênfase a resolução de problemas matemáticos, explorando de forma menos efusiva os conceitos.

A autora então discorre sobre a ocorrência de práticas de leitura em sala de aula, durante a aula de física. Ele pontua que a leitura nessas aulas não é obrigatória, e os alunos geralmente a executam de forma particular e vinculadas as suas necessidades. Setlik exemplifica ao citar a utilização de aparelhos celulares para acessar a internet e realizar leituras relacionadas ou não ao conteúdo da aula, além da presença de variados livros sobre a carteira dos estudantes. Ela volta a mencionar a predominância do ensino de conceitos durante as aulas do docente observado e cita conversas em que o professor justifica essa prática por acreditar que grande parte dos estudantes não seguirá uma carreira nas ciências exatas.

A interpretação de textos de física, cujo conteúdo identifica-se com a linguagem acadêmico-científica, foi explorada, não de maneira específica, mas de forma mais generalizada no trabalho de Correia. As conclusões de Correia apontaram para a necessidade da interlocução entre docente e discente, e o debate dialógico entre os participantes da atividade para aprofundamento e identificação com a linguagem técnica utilizada em textos acadêmicos-científicos. A prática do professor, de utilizar textos e incentivar de forma rasa a leitura, entra em confronto com a análise de Correia sobre a apropriação subjetiva da linguagem.

Nesse sentido, Setlik parte da mesma referência teórica para justificar a inserção de textos em sala de aula para a disciplina de física poder proporcionar aos alunos os desenvolvimentos dessas habilidades, é em Vygotsky, autor no qual Correia também se ampara para sua discussão, que Setlik justifica a necessidade de interação dos alunos com o texto. A autora ressalta que é praticamente impossível se aprender conceitos diretamente, existe a necessidade de integrar o conceito a realidade, e mais ainda, articulá-lo a linguagem escrita e falada. Assim, os conceitos devem ser inseridos dentro da realidade, para posterior familiarização com a tecnicidade dos termos em linguagem acadêmica. É a sequência na qual Correia desenvolve seu trabalho.

Setlik, na sequência de seu trabalho, esclarece a importância da escrita na estruturação de conceitos. Ela aponta para o fato de que nas aulas as quais observou, o docente priorizou o ensino da disciplina por meio da escrita, na qual os alunos utilizam anotações, que

posteriormente poderiam ser utilizadas em avaliações, para estruturar a conceituação teoria e formular o ideário de compreensão. Aponta ainda, que o enunciado gerado de forma própria, ou seja, a tradução dos conceitos estudados de uma forma particular, ajuda na formulação e na familiarização com a linguagem acadêmica-científica. A autora questionou diretamente os alunos envolvidos no processo, e constatou que a maioria deles realiza as anotações e que consideram esse um importante passo para a afirmação e memorização de conceitos.

Para Setlik, que cita outra vez Vygotsky, o processo de escrita ajuda na articulação dos conceitos junto a estruturação do pensamento em relação a esses conceitos. Dito de outro modo, ao transcrever ou reescrever conjuntos teóricos ou explicações, o sujeito interioriza as informações e inicia um processo de descobrimento, ou um descortinar da linguagem. Nesse sentido, a escrita funciona como “um processo de reflexão, organização e estruturação do pensamento, e não um simples ato mecânico de escrita de letras” (SETLIK, 2016, p.104). O mais interessante, aponta Setlik, é que a escrita seja pensada como um processo de aprofundamento intelectual, no sentido de que os jovens não só transcrevam as palavras para o caderno, mas as reescrevam de acordo com seu próprio entendimento.

No conjunto de análise do trabalho de Setlik, ela ainda se refere a Bakhtin para esclarecer a dificuldade dos alunos em relação a uma atividade, a qual deveriam fazer um resumo sobre o conjunto teórico estudado naquele período. Os alunos então encontraram dificuldades para produzir o resumo, o que Setlik relaciona com o que Bakhtin destaca ao mencionar que a inexperiência com determinado gênero discursivo atua no sentido de dificultar a realização da tarefa. Assim, o conjunto teórico com o qual a disciplina de física busca contextualizar seus conceitos não se relaciona imediatamente a prática de produção de resumos. Isso se deve, na avaliação da autora, ao fato de que o conjunto de textos científicos não busca se articular a modelos linguísticos diferenciados. O padrão é reverenciado, copiado e seguido pela imensa maioria dos produtores de conteúdo. Não obstante, a própria ciência, a rigor de métodos estabelecidos, se finda a dar explicações conceituais teorizadas sob a égide do discurso científico. Novamente, pode se ver a correlação existente entre o trabalho de Correia e Setlik, no que se refere a associação que ambas realizam dentre a construção da linguagem de caráter científico. O que fica explicitado pela forma como Bakhtin (1992) trata o assunto, a inexperiência diante de um gênero discursivo dificulta a formulação e a compreensão da linguagem pelos sujeitos, ou seja, se faz necessário acentuar o contato e ampliar as referências discursivas para que a medida do tempo, se acentue a compreensão e a capacidade de articulação oral dos pensamentos. Todas essas condições são mediatizadas pelas recorrentes interações dialógicas entre o texto, o autor e o leitor, em suas mais diversas variações

linguísticas, além disso, a discussão entre os personagens da sala de aula. A mediação do professor e o debate entre os colegas.

Dessa forma, a autora da dissertação elaborou atividades para a sua prática que contemplassem as referidas áreas, a escrita, a leitura, a discussão e a interação entre o autor, que nesse caso se identifica pelo cientista responsável pela formulação teórica dos conceitos, o leitor e o texto. Para desenvolver esse trabalho, ela elaborou um plano de aula que envolvia essa dinâmica de ensino, onde incentivava e aguçava primeiramente a curiosidade dos alunos por meio da história da construção das bases que tornaram possíveis a compreensão que se tem hoje do eletromagnetismo, tema estudado no momento pelos alunos. Na sequência os alunos tiveram de ler por conta própria um material produzido pela pesquisadora e discutir os termos e o contexto no qual se inseriam as conceitualizações da linguagem utilizada. Logo depois, ela os instruiu a escreverem uma carta destinada ao primeiro cientista que descobriu as propriedades do eletromagnetismo, lhe contando como hoje o desenvolvimento de tal área do conhecimento tinha proporcionado avanços na estrutura da civilização moderna. Setlik argumenta que a escrita da carta proporciona aos alunos a oportunidade de assimilação dos conteúdos, de uma forma que eles próprios precisam articular a construção do texto, o que diretamente os liga a uma relação dialógica do discurso. As atividades realizadas durante o trabalho de Setlik (2016, p. 167-168) a levaram a conclusões que confirmam a teorização de Bakhtin, e assim destaca que:

a leitura é compreendida como um diálogo ativo e responsivo com um enunciado, o que ressalta a sua importância não só pelas contribuições no processo de ensino, ao permitir novas relações e reflexões, mas principalmente para a formação de um cidadão que consegue compreender as diversas informações relacionadas à Ciência, disponíveis em seu meio social, dando uma resposta ativa perante a elas.

Dessa forma, as conclusões a que chega Setlik com sua dissertação, auxiliam no sentido de fundamentar a proposta de incentivo a leitura e interpretação responsiva ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem. Não se limitando a disciplina de Língua Portuguesa, essas atividades ajudam no aprofundamento, na familiarização e compreensão da linguagem científica. A não apropriação desse tipo de atividade acarreta a dificuldade dos alunos de interpretar textos deste tipo e de resolver problemas onde a interpretação é fundamental. A relação dialógica entre o texto e o leitor se fundamenta na atitude ativa deste em relação àquele, essa atitude só pode existir se houver o incentivo a sua prática. Conforme Correia, os

apontamentos de Setlik se articulam a necessidade de familiarização de conceitos para a correta interpretação do discurso utilizado pela linguagem científica.

A necessidade de discutir a formação de jovens com uma capacidade crítica de leitura se acentua e determina a difusão de diversas pesquisas que exploram a temática em suas mais variadas variáveis. Uma dessas variáveis diz respeito ao uso do livro didático da disciplina de Língua Portuguesa e seu conteúdo que busca justamente incentivar a formação desse leitor crítico. A escolha dos textos e materiais que o compõem, passam então a fazer parte do referencial de análise de diversos pesquisadores que buscam elucidar as características positivas e negativas dos livros produzidos. Nesse sentido, o artigo de Fernandes (2017) aborda essa temática e busca esclarecer alguns pontos dentro dessa problemática tão presente na formação dos jovens.

Fernandes aborda já no início de seu trabalho a questão relativa ao gênero discursivo do livro didático. Sendo o livro didático uma construção trabalhada por autores, ele não é isento de conter ideologias e referências socioculturais específicas que buscam fomentar algum tipo de pensamento, direta ou indiretamente. Até mesmo a busca por fomento a práticas de leitura que incentivem a visão crítica da sociedade podem ser encaradas como formas ideológicas de construção discursiva. A complexidade da linguagem se expande por todas as formas de significação estabelecidas, incluindo os livros didáticos.

Dessa forma, o livro didático se transforma em uma complexa rede de ligações composicionais e de estilos que servem para verificar “as apreciações valorativas dos autores” (FERNANDES, 2017, p.33). Se configura então da mesma forma como Souza (2017) avalia a dinâmica entre autor/obra/leitor, como um processo múltiplo interativo que considera o contexto em que a obra foi escrita, as aspirações autorais e suas respectivas expectativas em relação ao interlocutor. O livro se configura nessa relação dialógica que atribui significações distintas a cada interlocutor particular.

Essa formulação apresentada por Fernandes, da composição do livro didático, encontra-se respaldada teoricamente em Bakhtin ao exigir uma postura responsiva ativa do interlocutor. A construção do sentido é efetuada perante a postura ativa do sujeito frente ao discurso do texto. A reprodução conceitual dos elementos textuais vai em sentido contrário e geralmente está associada a forma passiva como se relaciona o livro didático e as aulas, no sentido de que são tratados como meros transmissores de informações.

Da mesma forma que Souza (2017), Fernandes (2017, p.37) destaca o caráter intersubjetivo da leitura

que possibilita o compartilhamento dos diversos modos de compreensão da vida, do mundo, da existência humana, da identidade e da relação com o outro, daí a importância de práticas de ensino e de aprendizagem de literatura que procurem levar os alunos a perceberem tais perspectivas na leitura de um conto, de um romance ou de um poema. Do mesmo modo, no desenvolvimento de práticas de leitura (escolares e extraescolares) é importante considerar os sujeitos nelas envolvidos e naquilo que lhes interessa como objetos de leitura

A dimensão interativa da leitura tem o potencial significativo, e de ressignificação das compreensões subjetivas do mundo. Essas ressignificações ou mesmo formas de construção de significado, são provenientes do contato dinâmico com o outro. O outro se encontra na própria leitura e na sua forma de promover a interação entre o texto e seu interlocutor. Mais ainda, encontra-se no outro que debate, sob ponto de vista próprio, as significações de determinada leitura. O debate que se origina interna e externamente, promove a formação crítica e plural da leitura.

Fernandes aborda assim as possibilidades de significação do real mediante o contato com a leitura. A compreensão da realidade e suas diversas formas de percepção, por meio do coletivo ou do outro, reconstrói as imagens subjetivas de perceber essa mesma realidade. Dito de outro modo, a realidade se transforma à medida que tomamos conhecimento e construímos seu significado. Ela passa a abarcar outros dinamismos que antes não se encontravam na esfera da compreensão, e assim deixa de ser o que era para se transformar em algo mais, em algo diferente.

Em sua análise, Fernandes esclarece que o livro didático, como um objeto de aprendizagem, necessita de atenção e profundo conhecimento. No sentido de que o professor precisa conhecer amplamente os conteúdos presentes no livro didático a fim de ajustá-lo com sabedoria. Os conteúdos pedagógicos têm a necessidade de expressar as características de estímulo nas diferentes esferas do ensino. Assim, se inserem em um contexto plural de diálogo e permitem a integração com os diferentes conteúdos.

A autora efetuou ainda, uma análise de conteúdo da plataforma digital “Portal do Professor”, onde se encontram diversos materiais para utilização em sala de aula. Nessa análise, Fernandes delimitou a pesquisa aos objetivos de sua pesquisa, que era o ensino de literatura, sua busca promoveu o encontro com materiais que podem possibilitar uma compreensão ampliada das teorias literárias. Ela menciona ainda, que alguns materiais “podem-se relacionar outros conteúdos (textos ou OA) com outras expressões não literárias, ou seja, o cânone pode aproximar-se das expressões não convencionais de produções literárias” (FERNANDES, 2017, p.43).

Contudo, Fernandes levanta alguns problemas relacionados a oferta de materiais no referido portal. Os principais, segundo a autora, referem-se à quantidade baixa de materiais multimídia para se trabalhar literatura. O uso de plataformas alternativas para trabalhar com os gêneros literários encontra seu principal benefício na dinâmica variada qual oferecem. Ao limitar essa dinâmica ao uso limitado oferecido, como por exemplo pelo livro impresso, o objetivo principal de oferecer alternativas de ensino se perde. O trabalho múltiplo, com focos inventivos e diversos pode possibilitar aos jovens a compreensão igualmente plural dos conteúdos. A contribuição para a atitude responsiva ativa se vincula as características alternativas da proposta. A leitura crítica se promove por meio da interação das diversas formas de conhecer, inclusive o texto. Potencializar os significados do texto, com o auxílio de materiais multimodais e multimídia, só vem contribuir para essa proposta.

Assim, Fernandes articula uma necessidade de se expandir o universo literário do jovem por meio de recursos complementares ao uso do livro didático em sala de aula. A autora destaca que essa necessidade se vincula a proposta de ampliar o horizonte das interpretações que o texto pode oferecer. Atentos aos objetivos e ao conteúdo oferecido pelo livro e pelas plataformas que oferecem diferentes gamas de atendimento e ampliação das estratégias de ensino, os professores devem vincular o ensino a um universo de trabalho múltiplo e variado.

Não obstante, Fernandes levanta questões que atentam para as concepções socioculturais presentes em toda obra literária. Assim, o livro didático também carrega seus próprios juízos de valor e objetivos de interessante inerentes ao seu projeto de concepção. O que se compreende, é a necessidade docente de avaliar com precisão e profundidade essas características que se veiculam ao projeto autoral. Os objetivos destacados devem se vincular ao ideário educacional de formação. O leitor responsivo ativo necessita da atenção pedagógica, assim como de material de qualidade. O livro didático, na ânsia de cumprir com a formação de leitores críticos, deve vincular-se a esse projeto.

Ao compararmos o trabalho de Fernandes com o de Setlik, compreendemos que não só o livro didático de língua portuguesa deve ter o enfoque no ensino literário, mas também outras disciplinas devem oferecer condições de formação interpretativa aos estudantes. Isso quer dizer que um livro de ciências não pode considerar que crianças do 6º ano já compreendam termos científicos, ele ofertar a compreensão evolutiva da formação desses conceitos juntamente ao trabalho docente. O livro e o professor, nesse sentido, trabalham como uma ponte que liga os jovens ao mundo acadêmico. O trabalho de Correia demonstrou a dificuldade de alunos do ensino superior de desenvolverem a escrita acadêmica articulada a leitura de textos de mesmo nível. Essa dificuldade pode estar relacionada a fatores que os outros trabalhos aqui analisados

ofereceram, como a importância do livro didático no processo de desenvolvimento da leitura crítica, apontado por Fernandes, como a necessidade de desenvolvimento da escrita em disciplinas de ciências exatas e a falta de leitura nessas mesmas disciplinas, conforme apontado por Setlik.

Dessa forma, o artigo de Fernandes, ao explorar os multiletramentos e o desenvolvimento de novas formas de linguagem e diversidade cada vez mais ampla de gêneros, e chamar a atenção para o gênero discursivo digital, encaminha-se no sentido de compreender como essas associações dos novos tempos podem ser realizadas com elementos já estabelecidos e que com o tempo se tornam cada vez mais obsoletos, como o próprio livro físico, o livro didático. As necessidades apontam para a ampla formação e atuação docente, no que diz respeito a formação da compreensão dos gêneros linguísticos, já que estes se tornam espalhados e presentes nas mais diferentes plataformas. Nesse sentido, as gerações de nativos digitais, jovens que nasceram já na era da internet, apresentam desafios singulares para professores habituados ao contato físico do texto. A expansão se torna artigo não só de interesse estudantil, mas docente. As múltiplas significações da linguagem, nesses novos tempos, necessitam que o docente promova um ensino igualmente múltiplo.

## **6 PROPOSTA DIDÁTICA**

Dentro dos pressupostos bakhtinianos, tem-se como objetivo estabelecer um elo entre a prática pedagógica e a teoria previamente estabelecida e amplamente debatida. Esse estabelecimento entre prática e teoria é de difícil concepção e motiva inúmeras pesquisas e discussões acerca de sua integração. A própria filosofia se debruça sobre esses preceitos ao considerar de difícil concepção um conjunto teórico puro, ou seja, sem se orientar na prática. Paralelamente, uma prática se origina em pressupostos teóricos estabelecidos justamente para seu desenvolvimento (MOURA, 2014). Há nisso uma extensa discussão sobre a primazia de uma sobre a outra, que não objetiva-se discutir neste trabalho.

O que buscamos estabelecer então é tão somente a necessidade de articular preceitos teóricos de Bakhtin e do círculo, para a prática docente. Com que objetivo? Não seria outro se não a formação de sujeitos capacitados para a realização da leitura responsiva ativa, isto é, a compreensão do gênero discursivo, sua interpretação e o olhar ativo frente seu significado.

Por que se justifica? É de fácil percepção a quantidade de benefícios que uma formação que proporcione os meios necessários à atuação crítica frente às questões do mundo pode gerar

em uma sociedade, qualquer que seja esta. O que hoje se vê é no Brasil é a quantidade absurda de pessoas que não conseguem realizar sequer a interpretação de textos básicos<sup>6</sup>. Pouco mais de 12% da população é capaz de elaborar e decifrar textos complexos. Os resultados desses números influenciam a todos. Uma população que é incapaz de interpretar informações é facilmente influenciada por demagogos e aproveitadores de toda a espécie. As consequências podem ser levadas a toda a constituição estrutural do país, isto é, a ocupação de cargos públicos que determinam as medidas a serem adotadas em todas as instâncias da vida comum do cidadão. Se essas decisões são tomadas por pessoas que nem possuem a capacidade para analisar todos os cenários, como pode ser confiável suas determinações? Esta é apenas uma das prováveis resoluções existentes na dificuldade que se percebe do conjunto populacional brasileiro de analisar e produzir informações confiáveis. As consequências se articulam e encontram terreno em todas as instâncias da vida humana. A justificativa então é evidente, buscar melhorar esses números é buscar melhorar a própria vida.

A formação de um conjunto de leitores capazes de realizar as interpretações, de escrever e produzir materiais complexos que se articulem as necessidades existentes, é uma tarefa que não pode ser realizada instantaneamente e sem muitas dificuldades. Portanto, com esse objetivo em mente, tratar-se antes da formação daqueles que tem a tarefa mais importante nesse trajeto, os docentes de Língua Portuguesa.

É pela mão dos professores de Língua Portuguesa que sugerimos a efetivação de medidas que lentamente, mas progressivamente, possam contribuir para esse cenário positivo que se desenha na constituição de uma sociedade majoritariamente constituída por leitores responsivos ativos. Nesse sentido, a elaboração de nossa proposta tem como objetivo geral apresentar uma metodologia de ensino para os professores se guiarem visando a formação de leitores ativos frente aos diferentes gêneros do discurso.

Dessa forma, com o objetivo de desenvolver uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento da leitura responsiva ativa nos estudantes, elaboramos uma proposta didática formativa, isto é, a ser aplicada para docentes da disciplina de Língua Portuguesa. Compreendida em quatro diferentes módulos, cada qual com duração de 2 horas, totalizando uma atividade de 8 horas. Essa proposta se configura como um minicurso de formação de professores. Abaixo, tabela explicativa da formação no primeiro módulo.

---

<sup>6</sup> Os dados são fornecidos pelo Indicador de Analfabetismo Social (INAF) e podem ser acessados através do link <https://alfabetismofuncional.org.br/nivel-rudimentar/>. A porcentagem de analfabetos funcionais, segundo este, é de 22% no Brasil.

Quadro 3. Módulo I - Proposta Didática

<b>MÓDULO I</b>			
<b>Objetivo de ensino-aprendizagem:</b> Contextualização e construção da proposta didática juntamente com os professores.			
<b>Carga Horária:</b> 2 Horas			
<b>Atividade</b>	<b>Procedimentos Didáticos</b>	<b>Recursos Didáticos</b>	<b>Tempo</b>
Apresentações Iniciais Contextualização	Leitura e debate da produção crítica dos participantes. Essa etapa busca produzir o diálogo entre os participantes da atividade, efetuando comparações e apontamentos sobre os textos produzidos, os docentes podem reconhecer e aprofundar os elementos do gênero linguístico, e ao mesmo tempo, refletir sobre a prática dialógica de ensino.	- Material produzido no módulo anterior.	45 min.
A crítica em sala de aula	- A leitura exige do leitor uma postura ativa frente ao texto. A capacitação do aluno, nesse contexto, é essencial para a reflexão crítica. Pensando nisso, os docentes são desafiados a formarem duplas ou grupos, e juntos, criarem propostas didáticas que estimulem a	- Papel, caneta, smartphone, internet.	45 min.

	postura crítica dos alunos. Essa etapa busca promover nos docentes a capacidade de trabalhar em grupo. É comum nas escolas o distanciamento entre professores, se pretende assim criar a consciência coletiva que a educação exige.		
Apresentação e Reflexões sobre as propostas	- Cada grupo ou dupla, apresenta sua proposta didática. O grupo é estimulado a realizar comentários sobre as propostas apresentadas, e reflexões sobre a implantação das propostas em sala de aula são incentivadas.	- Projetor de Slides	30 min.

**Fonte:** Autor (2022)

No primeiro módulo, procura-se efetuar o aprofundamento teórico e prático do trabalho com gêneros na perspectiva do autor russo, trazendo um recorte para uma sequência didática para trabalhar os conceitos do círculo bakhtiniano. Com o estímulo dialógico busca-se incentivar a postura crítica dos docentes frente à produção, tanto individuais quanto do grupo. No debate, o que se pretende é que os professores reconheçam nos textos as falhas e os méritos, e que isso possa contribuir para sua própria formação crítica. Na atividade em duplas ou grupos, se pretende estimular o trabalho em grupo e o olhar crítico frente às propostas, dentro e fora do grupo. O confronto, sob essa perspectiva, tem a intenção de promover o contato direto com as diferenças que proporcionam a ampliação do campo metodológico, a variedade oferece a multiplicidade de possibilidades frente ao processo de fazer pedagógico.

Quadro 4. Módulo II - Proposta Didática

<b>MÓDULO II</b>			
<b>Objetivo de ensino-aprendizagem:</b> Apresentar a proposta e as conceituações da teoria Responsiva Ativa			
<b>Carga Horária:</b> 2 Horas			
<b>Atividade</b>	<b>Procedimentos Didáticos</b>	<b>Recursos Didáticos</b>	<b>Tempo</b>
Retomada da ação didática.	- Apresentar a proposta aos participantes e os objetivos da formação. Nessa etapa os docentes serão conscientizados da temática proposta, bem como, os motivos de se efetuar tal curso.	Projektor de Slides	15 min.
Conceituação Teórica	- Apresentar, em síntese, o conjunto teórico de Bakhtin e do círculo. Essa etapa visa ambientar os docentes para que possam compreender as propostas de atividade que serão desenvolvidas nos módulos seguintes. Ainda, discutir os benefícios que a teoria bakhtiniana busca promover nos discentes.	Projektor de Slides	30 min.
Os Gêneros Linguísticos	- Promover discussão entre os docentes participantes sobre os gêneros mais trabalhados em sala de aula e seus porquês. Essa etapa visa contemplar a formação de repertório para os pares, isto é, por meio do debate	Material formativo, no qual constam sistematicamente diversos gêneros linguísticos a serem trabalhados em sala de aula. No material,	30 min.

	construtivo incentivar a troca de experiências acerca do processo de ensino por meio de uma diversidade de Gêneros Linguísticos.	questões direcionadoras para a discussão.	
Identificação de Gêneros Linguísticos	- Promover a leitura de material diverso. Essa etapa busca compreender as dificuldades individuais dos docentes, em sua forma diagnóstica tem o objetivo de proporcionar conhecimento mais amplo ao responsável formador sobre os participantes do minicurso.	-Textos variados, onde os gêneros estão diversificados. - Ficha catalográfica para ser preenchida com as informações do texto.	30 min.
Reflexão	- Promover reflexão individual escrita sobre os trabalhos realizados no primeiro módulo	Papel e Caneta	15 min.

Fonte: Autor (2022)

No segundo momento buscar de forma breve, produzir uma compreensão acerca das principais dificuldades docentes na atividade pedagógica sobre gêneros discursivos. Na sequência, o módulo dois apresenta uma prática pedagógica sobre o gênero crítica, que pode ser trabalhado em sala de aula e tem o objetivo de proporcionar aos docentes uma visão formativa do processo de planejamento pedagógico que vise o desenvolvimento da postura responsiva ativa nos termos de Bakhtin.

#### Quadro 5. Módulo III - Proposta Didática

MÓDULO III			
<b>Objetivo de ensino-aprendizagem:</b> Realizar atividade prática de análise responsiva ativa- Recorte para o gênero crítica.			
<b>Carga Horária:</b> 2 Horas			
Atividade	Procedimentos Didáticos	Recursos Didáticos	Tempo

Gênero Crítica	- Apresentar aos docentes participantes de forma rápida o Gênero Crítica. Esta etapa busca ambientar os integrantes da atividade no gênero discursivo que será trabalhado.	- Projetor de Slides	15 min.
Contextualização	- Realizar a leitura de material relacionado ao gênero trabalhado. Esta etapa busca fornecer aos participantes a oportunidade de conhecerem o gênero, habituando-se as suas características particulares.	- Textos críticos variados.	30 min.
Reflexão	- Debater em conjunto sobre as particularidades do gênero e os meios de se trabalhar com ele em sala de aula. Mais uma vez, objetiva-se oferecer aos docentes a oportunidade de entrarem em contato com a experiência alheia, criando assim, portfólio múltiplo para a promoção de didática responsiva ativa.	- Questões abertas contendo direcionamentos para a discussão.	30 min.
Produção	- Cada participante recebe um link para um curta-metragem específico para a produção de uma crítica individual. Esta etapa tem o	- Smartphones e internet. - Papel e caneta.	45 min.

	objetivo de fomentar e aprofundar o conhecimento dos participantes acerca do gênero trabalhado.		
--	---	--	--

Fonte: Autor (2022)

Produção e reflexão acerca de um gênero linguístico, e ao mesmo tempo, oportunizar reflexões sobre a prática pedagógica de ensino da leitura. Mais ainda, oferece uma sequência didática que pode ser trabalhada e adaptada para o exercício em sala de aula. No terceiro módulo, essa discussão é retomada e aprofundada. Como a proposta se trata de minicurso voltado a formação de professores, o que se pretende é aprofundar a discussão acerca dos métodos pedagógicos e das práticas realizadas em sala de aula, proporcionando assim, enriquecimento teórico e prático dos métodos de ensino-aprendizagem dos professores, e possibilitando a capacitação para a inserção da leitura responsiva ativa.

#### Quadro 6. Módulo IV - Proposta Didática

MÓDULO IV			
<b>Objetivo de ensino-aprendizagem:</b> Retomar e aprofundar conceituação sobre o gênero crítica			
<b>Carga Horária:</b> 2 Horas			
Atividade	Procedimentos Didáticos	Recursos Didáticos	Tempo
Retomada	Leitura e debate da produção crítica dos participantes. Essa etapa busca produzir o diálogo entre os participantes da atividade, efetuando comparações e apontamentos sobre os textos produzidos, os docentes podem reconhecer e aprofundar os elementos do gênero linguístico, e ao mesmo tempo, refletir sobre	- Material produzido no módulo anterior.	45 min.

	a prática dialógica de ensino.		
A crítica em sala de aula	- A leitura exige do leitor uma postura ativa frente ao texto. A capacitação do aluno, nesse contexto, é essencial para a reflexão crítica. Pensando nisso, os docentes são desafiados a formarem duplas ou grupos, e juntos, criarem propostas didáticas que estimulem a postura crítica dos alunos. Essa etapa busca promover nos docentes a capacidade de trabalhar em grupo. É comum nas escolas o distanciamento entre professores, se pretende assim criar a consciência coletiva que a educação exige.	- Papel, caneta, smartphone, internet.	45 min.
Apresentação e Reflexões sobre as propostas	- Cada grupo ou dupla, apresenta sua proposta didática. O grupo é estimulado a realizar comentários sobre as propostas apresentadas, e reflexões sobre a implantação das propostas em sala de aula são incentivadas.	- <b>Projeter de Slides</b>	30 min.

Fonte: Autor (2022)

Até aqui, essa proposta evidencia o estímulo a discussão de ideias experiências. As diferentes formas de conceber o mundo e trabalhar em sala de aula proporcionam entre os docentes uma capacidade de interação que amplia as dimensões do cotidiano. Contudo, essa dimensão só se amplia, pois, a relação entre os pares na escola, não tem sido amplamente difundida nas práticas escolares. As possibilidades interdisciplinares ficam restritas ao necessário envolvimento entre os docentes. Assim, busca primeiramente incentivar o trabalho coletivo por meio da formação de grupos. Contudo, essa formação refere-se apenas a professores de Língua Portuguesa. Portanto, o último módulo dessa proposta tem foco voltado a proposta interdisciplinar. Apoiado sob as experiências relatadas nos trabalhos analisados no item anterior busca-se dessa forma criar uma consciência crítica nos docentes no que concerne a importância da leitura responsiva ativa para as outras disciplinas do currículo escolar, tal qual a física do trabalho de Setlik (2016). Assim, apresentamos o último módulo da proposta didática.

**Quadro 7. Módulo V - Proposta Didática**

<b>MÓDULO IV</b>			
<b>Objetivo de ensino-aprendizagem:</b> Trabalhar a importância da leitura responsiva ativa para a compreensão do texto científico			
<b>Carga Horária:</b> 2 Horas			
<b>Atividade</b>	<b>Procedimentos Didáticos</b>	<b>Recursos Didáticos</b>	<b>Tempo</b>
Conversa Inicial	- Apresentar e debater sobre a leitura responsiva ativa o âmbito da compreensão científica. Nesta etapa, utilizando a produção efetuada de forma coletiva no último módulo dessa proposta, ampliamos o campo discursivo para as diferentes disciplinas. Objetiva-se iniciar a discussão sobre a	- Projetor de Slides	20 min.

	importância da leitura para a correta interpretação de problemas relacionados ao campo das ciências exatas.		
- Discurso científico	- Apresentar as características da linguagem científica e sua midiaticização. Pretende-se nesta etapa, realizar comparativos entre o texto acadêmico, e sua transformação pelos meios de comunicação. Com isso, busca-se evidenciar o potencial manipulativo ou informativo do campo científico midiaticizado. Nesse sentido, a reflexão crítica dos docentes a respeito do tema, de como realizar uma leitura crítica do discurso científico midiaticizado, busca evidenciar a necessidade de se ensinar este tipo de leitura a todos os alunos, para correta compreensão do texto, e a prática responsiva ativa frente ele.	- Artigos Científicos; Notícias de portais e revistas; Ficha catalográfica e questionário.	40 min.
Reflexão	- Breve atividade reflexiva em grupo sobre a leitura e respostas ao questionário.	- Respostas produzidas com o auxílio da ficha catalográfica e do questionário.	20 min.
Itinerário Interdisciplinar	- Elaborar itinerário interdisciplinar que	- Papel, caneta, smartphone e internet.	20 min.

	proporcione atividade pedagógica múltipla. Os docentes constroem um plano de atividade que possibilite a inclusão de textos científicos em aulas da disciplina de Língua Portuguesa, e textos nas disciplinas das Ciências Exatas. Essa etapa busca fomentar nos docentes a possibilidade de integração entre as disciplinas, estabelecendo a formação de leitores responsivos ativos em campos variados.		
Debate e últimas reflexões	- Apresentação das propostas elaboradas pelos docentes e reflexões sobre os itinerários. Nesta etapa, os professores compartilham ideias e discutem possibilidades de fomento a interdisciplinaridade. Busca-se proporcionar o desenvolvimento da capacidade crítica de leitura aliada ao texto científico.	- Projetor de Slides	.20 min.

Fonte: Autor (2022)

No último módulo, o que se pretende é incentivar o diálogo entre os diferentes campos do conhecimento, com vistas a promover a pluralidade de manifestações acerca de um texto. Ficou demonstrado no item anterior a necessidade de se utilizar a leitura em disciplinas de ciências exatas, e leituras científicas na disciplina de língua portuguesa. A ambientação com o

texto científico e sua correta interpretação dependem da atuação docente. A atuação docente tem de ser dialógica e motivadora de uma postura crítica frente ao discurso em suas mais variadas formas.

A proposta que aqui foi apresentada busca estabelecer um elo com os trabalhos analisados, e sanar algumas das dificuldades encontradas pelos pesquisadores. Baseia-se então, em proporcionar o desenvolvimento da leitura responsiva ativa no âmbito escolar, em torno das dificuldades identificadas. Essas dificuldades, por vezes, extrapolam o contexto da disciplina de Língua Portuguesa e se expandem em torno de outras disciplinas. As disciplinas de ciências exatas, filosofia, sociologia e outras, demandam da capacidade interpretativa do aluno para correta compreensão. O desenvolvimento de tal capacidade está vinculado a forma como se desenvolve a leitura, característica vinculada ao ensino da Língua Portuguesa.

Dessa forma, capacitar os docentes para os desafios impostos pelo ensino, é sem dúvida necessário. Não só necessário, como deve ser um processo contínuo. A formação continuada, e ações formativas que possibilitem a ampliação de alternativas pedagógicas, produzem tão somente benefícios ao sistema educacional brasileiro. Portanto, o incentivo a políticas públicas que visem o fomento a formação continuada dos professores, tem só a contribuir com a educação dos jovens.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reiterando aos objetivos aqui propostos onde pretendia-se através do aporte teórico metodológico se aprofundar nos conceitos de a) "compreensão ativa responsiva b) gêneros discursivos; c) ato responsável d) aula como acontecimento (papel do professor). Essa análise bibliográfica demonstrou que o estudante tem um papel conjunto com o professor na construção do conhecimento, que ambos estão dispostos dentro de um sistema complexo de práticas, em que o professor deve realizar a conexão entre os conteúdos ensinados e a realidade de seus alunos. Verificou-se que o trabalho pedagógico deve ser direcionado a formação do senso crítico reflexivo do estudante e junto a isso, formar também o seu senso ético e reflexivo.

Buscou-se apontar de que modo o aluno pode aprender a partir da compreensão ativa responsiva do conhecimento. Se apresentou como a priorização dos gêneros do discurso como elementos de ensino podem ser comutados as práticas de leitura, escrita e oralidade e assim edificar o processo interativo da educação. Nesse sentido, apontou-se como o professor utiliza a linguagem para fazer associações com o mundo e proporcionar uma aprendizagem efetiva.

Demonstrou-se que a compreensão responsiva ativa permite a produção de sentidos junto com o estabelecimento de posicionamentos ativos no decurso das interações entre o professor e aluno no ato de ler. Foi exposto como se fixa uma relação enunciativa valorativa entre os atores da aprendizagem, no qual se estabelece o diálogo, no qual o professor pode atuar como leitor junto com o aluno e, desse modo, o aluno pode utilizar as múltiplas linguagens para participar do mundo.

Além disso, as análises efetuadas sobre os trabalhos selecionados, puderam diagramar um quadro sobre algumas das dificuldades encontradas por estudantes no que tange a leitura e a interpretação de textos. O discurso científico, utilizado em livros e artigos, contendo uma linguagem singular, pouco ou nada explorada no ensino básico, se mostra desafiador para jovens que em sua vida escolar não puderam ter a oportunidade de explorá-lo. Essa constatação, nos levou a considerar que a implantação de práticas de ensino plurais e interdisciplinares, pode não somente ajudar a desfazer a estigma que cerca a ciência, mas aproximar o discurso científico do popular. Torna-se evidente então, que incentivar tais prática é benéfico a todo o conjunto social. Para isso, concluímos que a estrutura escolar deve dispor de programas de formação continuada para professores, tanto de Língua Portuguesa, como de outras disciplinas. O diálogo entre os docentes é também, evidentemente, necessário a aplicação de tais propostas.

Com nossa proposta didática, em um formato de minicurso, procuramos criar estratégias que proporcionem justamente alternativas formativas aos docentes. A proposta, longe de ser algo definitivo, busca esclarecer como pode-se aplicar a incursão da leitura responsiva ativa, mesmo em docentes, e mitigar as deficiências metodológicas que estes porventura venham a ter. Ainda, foca na prática de métodos pedagógicos interativos e dialógicos que exploram a experiência única dos sujeitos participantes. Oferta as multiculturalidades das distintas visões de mundo que a cada um são inerentes. Na diferença de conceber o mundo, encontramos pontos de vista que se coadunam ou divergem dos nossos, e que de uma forma ou outra oferecem perspectivas diferentes de análise de um mesmo problema, que em nosso caso vincula-se ao fazer pedagógico.

Na busca por nossos objetivos, este trabalho se constituiu de elemento elucidativo sobre os preceitos bakhtinianos e a forma como a leitura responsiva ativa pode auxiliar na formação de cidadãos aptos a o exercício ativo de sua cidadania. Nesse sentido, pudemos tratar do gênero discursivo e de suas nuances quanto a interação entre autor/texto/leitor. Fica claro que a proposta, apesar de contemplar inúmeros benefícios ao ensino, inclusive em áreas distintas, como as ciências exatas, não profundamente trabalhada ou compreendida entre os

docentes do ensino básico e ensino médio de Língua Portuguesa. Além destes, a difusão desses termos é ainda mais deficitária.

O apelo então é pelo fortalecimento de métodos plurais e interdisciplinares que tenham como recurso os pressupostos da teoria bakhtiniana no que concerne a interpretação do texto. Com isso em mente, buscamos discutir a implementação, por meio de uma proposta didática, de cursos formativos que proporcionam o referido aprofundamento dos preceitos teóricos. Ainda, pretendemos com isso ampliar as possibilidades de debates que versem sobre a problemática em questão. Conforme analisado e constatado, o ensino da Língua Portuguesa em nosso país não tem sido suficientemente capaz de suprir as necessidades de compreensão de estudos mais avançados. Além disso, índices demonstram a incapacidade de compreensão e formulação de textos complexos por maior parte da população. Pouco mais de um décimo do total consegue formular e compreender em tal nível.

Esses resultados apoiam o que este trabalho discutiu e analisou. O fomento a práticas de ensino escoradas por pressupostos da teoria de Bakhtin e do círculo são capazes de potencializar as formações de jovens e conseqüentemente promover maior integração entre os meios acadêmicos e populacionais. Essas constatações, longe de se esgotarem, apenas evidenciam a fraqueza de nossos sistemas educacionais e a necessidade de aprimoramento dos mesmos por meio do fomento aos mais diversos ramos da pesquisa científica e da contínua formação profissional.

Essas conclusões, contudo, se coadunam aos mais comuns preceitos do meio acadêmico. Elas se excluem do meio popular e residem na morada específica dos campos universitários. Esse distanciamento é facilmente constatado pela mais simples reflexão, e não faz parte do conjunto de objetivos aqui discutidos. Sua menção é apenas uma lembrança à franca necessidade que se observa de levar os discursos acadêmicos para o campo prático social. Sem a articulação entre nossa pesquisa e a realidade educacional, o que se produz são apenas palavras ao vento. Nossa proposta deve ser levada a cabo, mas não só isso, ampliada, reformulada, discutida, e amplamente difundida. Afinal, se não for para ser assim para que ela serve?

## REFERÊNCIAS

ALVES, Benedito Franciso. **Uma Análise Bakhtiniana Sobre A Responsividade Em Práticas De Letramento Na Associação De Catadores De Materiais Recicláveis Bom Jesus Sul, De Limoeiro Do Norte**, Ceará. 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp->

[content/uploads/sites/53/2020/01/TESE\\_BENEDITO-FRANCISCO-ALVES.pdf](#). Acesso em: 01 ago. 2021.

ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas de. **Análise dialógica de réplicas no gênero comentário on-line: A compreensão responsiva ativa sobre o segundo casamento cristão-católico**. 2017. 161 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9188>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BENFICA, Karol Regina Soares. **Proposta curricular do ensino médio de língua português no Amazonas: lacunas e silenciamentos**. 2019. 74 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7727>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BORTOLOTTI, Nelita; GUIMARÃES, Joice Eloi. Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente. **Ling. (dis)curso** 16 (2) • Ago 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/SPvK5nTNtYGTlWGdfDpqhVH/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CASTRO, Gilberto de; WAKIM, Melissa de Melo. O valor dialógico da leitura de imagem: algumas reflexões para o ensino de arte a partir do pensamento bakhtiniano. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014.

CAVEQUIA, Sabrina Maria de Amorim. **A leitura dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a tertúlia literária dialógica**. UFSCAR. São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8434/TeseSMAC.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CATARINO, Giselle Faur de Castro; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição de Almeida; QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa Campello. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 835-849, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/byVTQggT4sPXYq3ppY35W5J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CORREA, Susana Silveira. Análise de capas da revista Veja: **A construção midiática da legitimação do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff à luz dos estudos bakhtinianos**. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4346>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CORREIA, Karoliny. **Diretrizes para análise da escritura: uma abordagem histórico-cultural**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187568>. Acesso em: 01 ago. 2021.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul, 2009, Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/reflexoes\\_teorico-metodologicas\\_para\\_o\\_trabalho\\_com\\_os\\_generos\\_textuais\\_nas\\_aulas.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/reflexoes_teorico-metodologicas_para_o_trabalho_com_os_generos_textuais_nas_aulas.pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Natany Avelar. Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7328>. Acesso em: 01 ago. 2021.

DIONÍSIO, Â. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.

EDMUNDSON, Maria Verônica Andrade da Silveira. **Relações dialógicas no processo de ressignificação do discurso científico em enunciados de notícia de popularização da ciência**. 2017. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9218>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FERNANDES, Marly Aparecida. Leitura literária no ensino médio: perspectivas para multiletramentos. **Trem de Letras**, v. 4, n. 1, p. 30-55, 30 jan. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/683>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FREIRE, Janaina Lisboa Lopes; AMARAL, Marcos Roberto dos Santos; GONÇALVES, João Batista. A responsividade do enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil em tempos do novo coronavírus em um gênero discursivo emergente. v. 9 n. 1 (2021): **Bakhtin e o contexto pandêmico**. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/11789>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FONSECA, Noyra Melônio da. **A leitura e a escrita como atos interdiscursivos: implicações para a prática alfabetizadora**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2302>. Acesso em: 01 ago. 2021.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ival Luiza Marques. Revisão sistemática de literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. Disponível em: <https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In.: GERALDI, João Wanderley. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod\\_resource/content/1/GERALDI%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20C%81tica%2C%201999.%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20C%81tica%2C%201999.%20.pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

GOMES, Carla Patricia Semedo. **O ensino da leitura no processo ensino – aprendizagem da língua portuguesa no 2º ciclo: Práticas e Concepções**. Praia, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38680595.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2017. 1 recurso online (257 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325318>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MAGALHAES, Ligia Karam C; AZEVEDO, Leny Cristina S S. Formação continuada e sua implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MATTOS, Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho. **Tipos de revisão de literatura**. Botucatu, 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MELLO, Cristina. Promoção da leitura no ensino básico. Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura. **Exedra: Revista Científica**, ISSN-e 1646-9526, N°. Extra 1 (N° Temático), 2009 (Ejemplar dedicado a: Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa), págs. 91-106. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398952>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MARTINS, Maria de Fatima. **Estudos de revisão de literatura**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/29213/2/Estudos\\_revisao.pdf](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/29213/2/Estudos_revisao.pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

MENDES, Heloisa Mara; MENDONÇA, Marina Célia. **Jornalismo digital em perspectiva dialógica: uma análise do gênero editorial na Fola de S Paulo**. V 18, n 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2979>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revisao\\_de\\_Literatura\\_e\\_desenvolvimento\\_cientifico.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revisao_de_Literatura_e_desenvolvimento_cientifico.pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

NASCIMENTO, Priscila Rodrigues. Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. **Anais do SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1036.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

NASCIMENTO, Natalia Rodrigues Silva do; OLIVEIRA, Leonardo de; VILLARTA, Marco Anotnio. Gêneros discursivos publicitários e verbivocovisualidade: sinalizações para a leitura de textos não verbais. Fólio – **Revista de Letras Vitória da Conquista** v. 11, n. 2 jul./dez. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Natalia-Nascimento-10/publication/338928610\\_GENEROS\\_DISCURSIVOS\\_PUBLICITARIOS\\_E\\_VERBIVOC\\_OVISUALIDADE/links/5ecbc9f2a6fdcc90d6975ff8/GENEROS-DISCURSIVOS-PUBLICITARIOS-E-VERBIVOCOVISUALIDADE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Natalia-Nascimento-10/publication/338928610_GENEROS_DISCURSIVOS_PUBLICITARIOS_E_VERBIVOC_OVISUALIDADE/links/5ecbc9f2a6fdcc90d6975ff8/GENEROS-DISCURSIVOS-PUBLICITARIOS-E-VERBIVOCOVISUALIDADE.pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

OLIVEIRA, Eliana Kefalas. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signótica**, ISSN-e 2316-3690, ISSN 0103-7250, Vol. 22, Nº. 2, 2010, págs. 277-307. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6323161>. Acesso em: 14 ago. 2021.

OLIVEIRA, Paulo Martins de. **Leitura e compreensão responsiva ativa no Ensino Médio**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem PPGEL - Mestrado em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26240> Acesso em: 14 ago. 2021.

ORLANDO, Virginia. A perspectiva dialógica em pesquisa de práticas de letramentos. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso** 8 (1) Jun 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/c4gBQFrZVxbhBVg3STYK5vy/?lang=pt#>. Acesso em: 01 ago. 2021.

OSAKABE, Haqira. **Ensino de gramática e ensino de literatua**. In.: GERALDI, João Wanderley. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod\\_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%20C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%20C3%A3o%20Paulo%20%20C3%81tica%2C%201999.%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%20C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%20C3%A3o%20Paulo%20%20C3%81tica%2C%201999.%20.pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n.1, p. 177-194, jan./abr. 2014

PILEGGI, Vanessa Helena. **A leitura na perspectiva de Bakhtin e suas possibilidades na formação do leitor: na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental**. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Bauru, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/120574/000728326.pdf?sequence=1&isAllowed=1>. Acesso em: 01 ago. 2021.

PÔRTO, Thiago Mathias. **Acessibilidade e letramento: práticas com alunos na universidade**. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1762>. Acesso em: 01 ago. 2021.

RAMOS, Maria Helena Santos. Os Manuais Escolares do 3.º ano no Ensino da Compreensão de Leitura. Exedra: **Revista Científica**, ISSN-e 1646-9526, Nº. Extra 6, 2012 (Ejemplar dedicado a: Português: Investigação e Ensino), págs. 321-339. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4223503>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso**. Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC-SP, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13771/1/Regina%20Braz%20da%20Silva%20Santos%20Rocha.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SANTOS, Roseni da Silva. **Autobiografia como lugar de memórias: enunciação, discurso e atitude responsiva ativa**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado

Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: [http://www2.uesb.br/ppg/profletras/banco/t4/ROSENI\\_DA\\_SILVA\\_SANTOS.pdf](http://www2.uesb.br/ppg/profletras/banco/t4/ROSENI_DA_SILVA_SANTOS.pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

SARMENTO, Cristiana Abrantes. **O Tratamento Dado Aos Gêneros Discursivos Em Prática De Análise Linguística: Um Estudo De Planos De Aula Do Portal Do Professor**. Pau Dos Ferros, 2018. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/ppge-dissertacoes-2018/arquivos/4469cristiana\\_abrantes\\_sarmento\\_\(1\).pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/ppge-dissertacoes-2018/arquivos/4469cristiana_abrantes_sarmento_(1).pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

SANTOS, Ricardo Ferreira. **A autoria na interpretação de Libras para o Português: aspectos prosódicos e construção de sentidos na perspectiva verbo-visual**. CCE (Centro de Comunicação e Expressão) Libras Interprete Educacional de Libras e Língua Portuguesa

Dissertação (Interprete Educacional de Libras e Língua Portuguesa), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192733>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA JUNIOR, Silvio Nunes da; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se “desviar” do método formal. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.1 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2070/1349>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, Crmen Luci Costa e; ENDRUWEIT, Magali Lopes. O oral e o escrito sob o viés enunciativo: reflexões metodológicas. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/223881/001127508.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, Carina Maciel de Oliveira. **Processo de textualização em práticas letradas digitais em contexto de EaD semipresencial: estudo do par dialógico proposta-resposta**. Estudos Linguísticos – IBILCE, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204089>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, Daiane Pereira Fernandes. **A imagem do "bom texto" em discursos sobre a redação em exames vestibulares: uma análise dialógica do discurso**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193414>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, José Edinaldo Monteiro da. **A insustentável leveza do estético e do ético: leitura e análise de poemas no cronotopo da sala de aula**. 2020. 207f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32699>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SOUZA, Ramísio Vieira de. **Estratégias dialógicas de construção de sentidos em aulas de leituras**. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19193>. Acesso em: 01 ago. 2021.

VINHAL, Maria de Lourdes. **O gênero tira e a argumentação: uma relação produtiva**. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.656>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SOARES, Vanessa Arlésia de Souza Ferretti. **Concepção Dialógica Da Linguagem E O Ensino De Língua Portuguesa: Uma Reflexão A Partir De Relatos De Professores Da Rede Municipal**

De Blumenau/SC. **Work. pap. linguíst.**, 13(2): 37-57, Florianópolis, jul.set,2012. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/274670661\\_Concepcao\\_dialogica\\_da\\_linguagem\\_e\\_o\\_ensino\\_de\\_lingua\\_portuguesa\\_uma\\_reflexao\\_a\\_partir\\_de\\_relatos\\_de\\_professores\\_da\\_red\\_e\\_municipal\\_de\\_BlumenauSC/link/58a16ecba6fdccf5e96e9ff0/download](https://www.researchgate.net/publication/274670661_Concepcao_dialogica_da_linguagem_e_o_ensino_de_lingua_portuguesa_uma_reflexao_a_partir_de_relatos_de_professores_da_red_e_municipal_de_BlumenauSC/link/58a16ecba6fdccf5e96e9ff0/download). Acesso em: 01 ago. 2021.

SOUZA, Vanessa Arlésia de. A concepção dialógica da linguagem e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de relatos de professores da rede municipal de Blumenau SC. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_297.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_297.pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

SOUZA, Ramisio Vieira de; ALMEIDA, Maria de Fatima. A compreensão responsiva em aulas de leituras. v. 5 n. 1 (2017): **Relendo Bakhtin**. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5172>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SMANIOTTO, Giselle Cristina. **A escrita na formação inicial de docentes dos anos iniciais da educação básica: reflexões dialógicas sobre a formação de professoras elitoras e produtoras de textos e sobre o aprender para ensinar a produção textual escrita na escola**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219541>. Acesso em: 01 ago. 2021.

TEICHMANN, Andreza Mariane Batista. **Um olhar bakhtiniano sobre ensino de língua portuguesa para surdos**. Programa de Pós-graduação em Letras. PUC RS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: [http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6609/2/DIS\\_ANDREZA\\_MARIANE\\_BATISTA\\_T\\_EICHMANN\\_COMPLETO.pdf](http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6609/2/DIS_ANDREZA_MARIANE_BATISTA_T_EICHMANN_COMPLETO.pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

DE CARVALHO CUNHA, Igor; DA SILVA COELHO, Irene. **Além do procedimental: os multiletramentos na prática dos professores de educação física**. Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 3, p. 20938-20949, 2022.

TEIXEIRA, Fernanda Junia Aparecida. **Produção de textos escritos: a reescrita como prática fundamental**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-BAVRPV>. Acesso em: 01 ago. 2021.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. O Tom De Como Eu Aprendo e de Como Eu Ensino: Uma Reflexão Bakhtiniana Sobre Ações Entre Sujeitos. **Linguas e Letras**, v 21, n 50, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24404>. Acesso em: 01 ago. 2021.