

Formação de leitores literários: diálogos possíveis entre concepções do Círculo de Bakhtin e atividades de livros didáticos / *Literary Readers' Education: Possible Dialogues between Conceptions of the Bakhtin Circle and Textbook Activities*

*Débora Ventura Klayn Nascimento**

RESUMO

Este artigo convoca as concepções do Círculo de Bakhtin para redesenhar atividades de leitura literária propostas em livro didático brasileiro, tornando-as mais responsivas à vida contemporânea. Tem como base os conceitos de *dialogismo* e de *responsividade*, evocados para contribuir com a percepção da infertilidade do uso do modelo de atividades vigente na formação de leitores (literários) e para apontar possibilidades na elaboração de atividades abertas ao diálogo das vivências dos alunos/leitores com os textos literários, bem como convidativas à expressão das atitudes responsivas ativas dos alunos frente à leitura literária. Uma atividade baseada em soneto camoniano, presente em livro didático aprovado pelo PNLD 2018, é analisada na tentativa de contribuir com a *desaprendizagem* de práticas referentes à abordagem da leitura literária na escola. Por fim, o mesmo soneto camoniano é abordado para elaboração de proposta de atividades pautada no dialogismo e na responsividade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores; Dialogismo; Responsividade; Atividades didáticas

ABSTRACT

This article summons the conceptions of the Bakhtin Circle to redesign literary reading activities proposed in Brazilian textbooks, making them more responsive to contemporary life. It is based on the concepts of dialogism and responsiveness and evokes such concepts to contribute to the perception of infertile use of the current activity model in the (literary) reader's formation. Besides, it points out possibilities to the elaboration of activities open to the dialogue of students/readers' experiences with literary texts as well as inviting to the expression of the students' active responsive attitudes towards literary reading. The article analyzes an activity based on a Camonian sonnet, which is present in one of the textbooks approved by the National Book and Teaching Material Program (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) 2018, in an attempt to contribute to the unlearning of practices regarding the approach to literary reading in school. Finally, the same Camonian sonnet is used to elaborate a set of activities grounded on dialogism and responsiveness.

KEYWORDS: Reader's education; Dialogism; Responsiveness; Textbook activities

* Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Linguística Aplicada, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-8446-3795>; deboraklayn@gmail.com

Introdução

Em pesquisa sobre atividades de compreensão leitora presentes em livro didático do Ensino Fundamental brasileiro (NASCIMENTO, 2016), pude comprovar o que a experiência com o ensino de leitura, de modo bastante inquietante, me revelava: as atividades pedagógicas destinadas ao estudo dos textos são pautadas em uma tradição na qual a linguagem é pensada do ponto de vista do emissor, como se dele dependesse toda a construção de sentidos, cabendo ao receptor/aluno a tarefa de decodificação e extração de conteúdo. Tal tradição dialoga com uma perspectiva estruturalista, jakobskiana, de linguagem.

Transpondo a pesquisa para atividades destinadas ao estudo do texto literário em livro do Ensino Médio, o cenário não me parece, pela análise da atividade aqui desenvolvida, diferente. Diante desse quadro e com a intenção de compreender o modelo de ensino de leitura que perpassou minha vida como aluna e que sempre me provocou angústias como profissional do ensino de língua, busco, nos textos do Círculo de Bakhtin¹, concepções a partir das quais eu possa dialogar com o que percebo na prática profissional e de pesquisa como uma tentativa de “desaprendizagem” de velhas práticas. Dessa forma, investigo como os conceitos delineados no Círculo podem explicar e oferecer possibilidades de mudança a um modelo de atividades de leitura centrado na ideia de passividade do aluno/leitor, passividade essa que não condiz com o processo de leitura, uma vez que, como apontam os conceitos do Círculo, toda compreensão é de natureza ativa e responsiva. Ademais, investigo o fato de o modelo de atividades de leitura vigente ainda figurar centrado na materialidade do texto. Afinal, como aponta Szundy (2014), “parece fundamental que atividades e projetos pedagógicos extrapolem a materialidade do enunciado para situá-lo histórica e ideologicamente” (SZUNDY, 2014, p.18).

Minha investigação é orientada pela noção de que “a identidade profissional dos professores não é algo fixo, muito menos uma propriedade, e sim o espaço de conflitos, construção e desconstrução de maneiras de ser e de estar na profissão” (OLIVEIRA e

¹ Nome atribuído a um grupo de intelectuais de diversas formações, “boa parte nascida por volta da metade da década de 1890, que se reuniu regularmente de 1919 a 1929” (FARACO, 2009, p.13). Os representantes do Círculo que mais interessam ao presente artigo são Mikhail M Bakhtin e Valentin N. Volóchinov. Cabe, ainda, ressaltar que a denominação Círculo de Bakhtin “foi-lhes atribuída *a posteriori* pelos estudiosos de seus trabalhos, já que o próprio grupo não a usava” (FARACO, 2009, p.13).

SZUNDY, 2014, p.188). É nesse espaço de conflitos e inquietações que vislumbro possibilidades de desconstrução de um modelo de ensino de leitura que não se mostra favorecedor à formação de leitores literários.

Na tentativa de problematizar as questões até aqui esboçadas, organizo este artigo da seguinte forma: a seção 1 busca, em textos do Círculo de Bakhtin, subsídios que possam ajudar na compreensão das origens do modelo de atividades que parece figurar nos livros didáticos. A seção 2 discute conceitos da filosofia da linguagem do Círculo. Essa seção engloba as subseções 2.1 – o processo de compreensão discursiva; 2.2 – a relação entre responsividade e dialogismo; e 2.3 – a relação entre dialogismo e obras literárias. A seção 3 apresenta um exemplo de atividade de leitura literária presente em livro didático atual, juntamente a uma breve análise. A seção 4 almeja apresentar uma proposta de atividades pensada para o estudo de texto literário em livro didático. Essa proposta é pautada na responsividade e no dialogismo e pretende se aventurar em apenas um dos inúmeros e complexos caminhos que se imbricam na elaboração de atividades pensadas para o texto literário em livro didático. A seção 4 é subdividida em 4.1 – objetivos aos quais as atividades se destinam; 4.2 – as atividades em uma concepção dialógica; e 4.3 – uma análise dialógica das atividades elaboradas.

1 O modelo de atividades de compreensão leitora vigente e suas origens

Iniciando pela busca das origens da tradição do ensino de língua materna e mais precisamente do ensino de leitura, busco nas concepções do Círculo de Bakhtin ferramentas teóricas para entender a tradição vigente. Em minha busca, ciente de que os significados que construo durante a leitura são pautados na integração do material textual com o material que constitui o meu ser (leituras passadas, experiências enquanto professora, pesquisadora e aluna, etc.), encontro nos textos do Círculo subsídios para o entendimento de que a tradição vigente é fundada em teorias que tiveram grande importância no desenvolvimento dos estudos linguísticos do século passado. Dentre elas, destaca-se a concepção linguística de Ferdinand de Saussure, pois “é possível dizer que a maioria dos representantes do nosso pensamento linguístico se encontra sob influência determinante de Saussure e seus alunos” (VOLÓCHINOV, 2017, p.165). Vale destacar que, com a intenção de colocar a linguística nas ciências naturais, objetivo alcançado,

Saussure se prendeu à questão científica e metodológica da língua, distanciando-se da faceta social. Tal distanciamento não se relaciona a desconhecimento ou negação do autor com relação às questões sociais da língua. Segundo ele, língua é “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006 [1916], p.17). Saussure, portanto, reconhece a faceta social da língua, mas opta por não abordá-la devido às características linguísticas sociais fluidas que não caberiam nas ciências naturais de cunho positivistas.

A teoria saussuriana é centrada no indivíduo, sendo a língua um produto que o indivíduo registra de forma supostamente passiva. Um dos principais postulados de Saussure afirma que a produção da mensagem é ativa, já a compreensão e a recepção são passivas (SAUSSURE, 2006 [1916]). Um breve olhar para esse postulado permite a compreensão de parte dos motivos de uma tradicional condição de suposta passividade na qual as atividades de livros didáticos colocam os leitores desde os primeiros anos de escolaridade até o final da escolarização básica, apresentando atividades de compreensão leitora focadas, principalmente, na reprodução de informações textualmente escritas. Segundo Volóchinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, essa condição de passividade ocorre porque “toda a doutrina sobre a significação e o tema da palavra é penetrada inteiramente pela ideia falsa da *compreensão passiva*, isto é, de uma compreensão da palavra em que a resposta ativa é eliminada de antemão e por princípio” (VOLÓCHINOV, 2017, p.185-186; grifo do autor).

Anos depois da publicação da teoria saussuriana, a linguística continuava a enxergar o “*destinatário*” como passivo nos esquemas de comunicação. Jakobson, já mencionado na seção introdutória deste artigo, por exemplo, que escreve nos anos 1950, coloca o destinatário como elemento receptor da mensagem e menciona que é a partir do código que ele a compreende:

Um processo de comunicação normal opera com um codificador e um decodificador. *O decodificador recebe uma mensagem*. Conhece o código. A mensagem é nova para ele e, por via do código, ele a interpreta. [...] *É a partir do código* que o receptor compreende a mensagem (JAKOBSON, 2008, p.23; grifos meus).

Não se nega que o código será elemento importante no processo de compreensão. O que este trabalho defende, porém, é que a os sentidos do texto são construídos não só a partir do código, mas também a partir das experiências e visões de mundo de quem as interpreta. Logo, existe agentividade na compreensão.

Mikhail Bakhtin, em *Gêneros do discurso*, também chama atenção para o fato de o ouvinte (receptor/leitor) ser representado, de forma passiva, como parceiro do falante (enunciador) nos desenhos esquemáticos das linguísticas gerais e ressalta que, como resultado, “o esquema deforma o quadro real da comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. Desse modo, o papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido” (BAKHTIN, 2016 [1953], p.27; grifo do autor).

Considero os apontamentos de Volóchinov e de Bakhtin caminhos possíveis para a compreensão de parte dos motivos da condição de passividade imposta aos alunos nas atividades leitoras presentes nos materiais didáticos. No entanto, estou ciente de que a influência de concepções linguísticas passadas é apenas um fragmento da questão. Em consonância com os textos do Círculo, não posso me distanciar do componente social que atravessa todas as questões ligadas ao uso da língua. Portanto, destaco o caráter social de manutenção de poder a determinados grupos que um ensino de leitura pautado na reprodução e na passividade pode promover. Em consonância com Amorim (2013), considero “necessária a apresentação do processo de leitura a partir de um arcabouço teórico sociointeracional” (AMORIM, 2013, p.244). Segundo a autora, essa perspectiva, ao considerar os textos transpassados por valores ideológicos, permite a “abordagem crítica desses pelo leitor, que, ciente de tal fato, pode ser estimulado a desvelar, durante a interpretação propriamente dita, os mecanismos de poder, os interdiscursos, que constituem o texto lido” (AMORIM, 2013, p.244-245).

A relevância da perspectiva mencionada por Amorim relaciona-se ao fato de que, quando a maioria da população tem contato com a leitura, primordialmente através da escola e dos livros didáticos, a presença esmagadora de atividades de reprodução nesses espaços e o não incentivo à expressão dos diálogos estabelecidos com os textos contribuem para a formação de uma população pouco crítica com relação aos discursos com os quais entra em contato. Dessa forma, discursos provenientes de vozes de autoridade, como a religião, o grupo a que se frequenta, etc., podem ser incorporados de

modo incondicional. Nesse sentido, sabendo que o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes (VOLÓCHINOV, 2017) a prática, durante os doze anos da educação básica, de atividades de leitura centradas na falsa ideia de passividade pode contribuir não somente para uma visão equivocada do ato de ler, mas também para um enfraquecimento do poder de luta e de resistência da maior parte da população que, inserida em um sistema no qual o bom domínio da língua escrita se mostra essencial para o conhecimento e a reivindicação de direitos, torna-se frágil perante o sistema em que vive/sobrevive.

É lastimável constatar que os problemas mencionados anteriormente, referentes à escola e aos materiais didáticos, são muito semelhantes aos apontados por Bakhtin em *Questões de estilística no ensino de gramática*, escrito entre os anos de 1942 e 1945. A respeito da análise de um material didático da época, por exemplo, em uma das notas da edição russa do livro de Bakhtin, encontra-se a informação de que “[...] os exercícios do manual ‘desorientam’ tanto o professor quanto os alunos” (BAKHTIN *apud* BRAIT, 2013, p.13). Por isso, Bakhtin elabora um artigo apresentando uma metodologia para ensino de estilística, no qual o papel ativo dos alunos é constante. No artigo, a todo momento, expressões como “junto com os alunos”, “os alunos concluem”, “a discussão com os alunos nos faz concluir”, mostram a importância da agentividade dos alunos na construção do conhecimento. Sobre o assunto abordado, no caso as análises estilísticas, Bakhtin afirma que “[...] mesmo as mais profundas e elaboradas, são bastante acessíveis e agradam muito aos alunos desde que sejam realizadas de modo animado e *os próprios jovens participem ativamente do trabalho*” (BAKHTIN, 2013, p.40; grifo meu). Transpondo tal afirmação para o trabalho com a leitura literária na escola, considero que a abertura de espaços para a participação efetiva e agenciada dos alunos na realização das atividades didáticas também possa render bons frutos.

Diante do exposto, intencionando a *educação como ato responsável* (SZUNDY, 2014), prossigo com as concepções do Círculo de Bakhtin, no intuito de vislumbrar conceitos da filosofia da linguagem capazes de provocar inspirações para o “despraticar” do modelo de atividades de leitura presente nos materiais pedagógicos.

2 A filosofia da linguagem do Círculo

Primeiramente, é importante destacar que toda a filosofia do Círculo é pautada nas relações. Desse modo, o *eu* só existe em oposição ao *outro*. Mais do que isso, o eu se constitui a partir do outro, isto é, na relação que estabelece com ele. Sobre essa relação, no texto *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin esboça conceitos que serão trilhados durante toda a obra do Círculo, abrindo caminho para mostrar que as *relações dialógicas* constituem todos os eventos que envolvem o Ser. De acordo com o autor, “mesmo que eu conheça inteiramente uma dada pessoa, e também conheça a mim mesmo, eu ainda tenho de captar a verdade de nossa inter-relação, a verdade do evento único e unitário que nos liga e do qual nós somos participantes” (BAKHTIN, 2010 [1920-24], p.35).

Nas palavras de Bakhtin, é possível perceber que a filosofia do Círculo é fundamentada em uma arquitetônica da alteridade, sendo a *relação* um princípio importante. É através dela que se pode tomar consciência de si mesmo, dos outros e dos eventos que ocorrem. Desse modo, o que eu vejo não é um evento em si, mas a interpretação que eu faço desse evento. A relação que eu estabeleço com o evento é atravessada pela minha visão de mundo ou pelas molduras (cf. Butler, 2015) que utilizo para o enquadramento que faço do evento. O mesmo se dá na construção de significados durante o discurso comunicativo, no qual os enunciados mais refratam do que retratam a realidade (VOLÓCHINOV, 2017). Logo, a filosofia da linguagem do Círculo, fundamentada nas relações de alteridade, é importante para o tratamento da abordagem (ou da não abordagem) da interação texto/leitor/mundo social nas atividades de livros didáticos.

Perante a importância mencionada acima, as seções 2.1 e 2.2 serão destinadas a discutir os conceitos da filosofia da linguagem do Círculo.

2.1 A arquitetônica da alteridade e o processo de compreensão discursiva

A correlação entre o eu/outro e a produção de sentidos no uso da linguagem é apontada por Volóchinov em *Marxismo e filosofia da linguagem*. Nessa obra, o autor

salienta que “*a palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor...” (VOLÓCHINOV, 2017, p.205). Ao demonstrar a importância da relação eu/outro na constituição da palavra, Volóchinov consolida uma filosofia da linguagem que dá conta do processo de interação que ocorre no ato discursivo. Para isso, afirma:

a palavra é bilateral. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’ (VOLÓCHINOV, 2017, p.205).

Sendo a palavra a ponte que liga o eu ao outro, o sentido não está na palavra em si, mas na relação que abrange o *eu*, a *palavra* e o *outro*, isto é, em todo o contexto que envolve a interação discursiva. O conjunto de palavras “está calor”, por exemplo, dependendo do contexto em que está inserido, pode significar uma tentativa de puxar conversa, um pedido para que se abra uma janela, etc. Por isso, sobre a questão da compreensão da palavra alheia, os membros do Círculo defendem que o enunciado é o elemento de estudo para que se possa compreender o discurso verbal. “A forma linguística é apenas um aspecto isolado de modo abstrato do todo dinâmico do discurso verbal: o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p.194). Portanto, para a filosofia do Círculo, a forma linguística é apenas um *sinal* com potencial para significar. É somente o *signo* (ideológico, inserido em um contexto) que pode trazer compreensão. Compreende-se, por exemplo, *pão e vinho* como *o corpo e a carne de Cristo* no sacramento cristão devido à inserção em um contexto e ao revestimento ideológico característico de todos os signos.

Logo, estabelecendo a distinção entre sinal e signo, Volóchinov nos mostra que a recepção passiva da mensagem corresponde a apenas uma etapa inicial do processo, a etapa de reconhecimento de um sinal, seja ele sonoro, gestual, gráfico, entre outros.

De modo algum o processo de compreensão deve ser confundido com o processo de reconhecimento. Eles são profundamente diferentes. Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. O sinal é um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto (definido e imóvel) ou para

alguma ação (também definida e imóvel!) (VOLÓCHINOV, 2017, p.178)

No trecho acima, o autor nos mostra que o reconhecimento do sinal faz parte do processo de compreensão, mas não o completa. A compreensão ultrapassa o reconhecimento do sinal e só ocorre com a captação do signo ideológico. Portanto, o estudo da palavra isolada não pode dar conta do todo dinâmico do processo discursivo, pois “o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto. Na verdade, existem tantas significações para uma palavra quantos contextos de seu uso” (VOLÓCHINOV, 2017, p.195).

Transpondo essa noção de que existem várias significações de uma palavra, a depender do seu contexto, para o ato de produção de sentidos durante a leitura, temos que o sentido de um texto não está unicamente na trama formada de palavras que compõe a tessitura textual, mas depende, também, do contexto em que a trama/leitura está inserida. Dentro desse contexto, o leitor vai desempenhar papel importante na construção de sentidos. Por isso, os membros do Círculo nos mostram que *toda compreensão é ativa*.

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. (VOLÓCHINOV, 2017, p.232).

Ao acrescentar nossas camadas responsivas, traduzimos o enunciado em contextos ativos que fazem sentido dentro de nossas concepções de mundo e de existência ou, como aponta Butler (2015), dentro de molduras que enquadram a construção dos significados. Desse modo, a *atitude responsiva ativa* é constituinte de toda compreensão. Segundo Fiorin (2009), “a última² operação do processo de leitura é a atitude responsiva ativa, ou seja, a resposta do leitor. Esta depende de sua consciência que se constrói na comunicação social, ou seja, na sociedade, na história” (FIORIN, 2009, p.55). Sendo assim, não somos apenas receptores passivos da mensagem, mas somos parte integrante

² Vale destacar que o processo de compreensão não pode ser dividido em etapas, ou, em caso de divisão, as etapas ocorrem simultaneamente. Fiorin (2009), ao mencionar a atitude responsiva como a última etapa da compreensão, refere-se à faceta psicofisiológica do processo.

de sua construção. Ao tratar do assunto da compreensão, no texto *Os gêneros do discurso*, Bakhtin afirma:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: *o ouvinte se torna falante*. [...] *Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente às respectivas mudanças e adendos ao discurso escrito e ao lido* (2016, p.25; grifos meus)

Se toda compreensão é prenhe de resposta, a *responsividade* é, portanto, um princípio constituinte dela. Através da interação com o material linguístico ocorre a produção de inferências³ e a geração de sentidos e é aí que reside a atitude responsiva. Ao construir sentido para o material linguístico, o receptor/leitor pode concordar, discordar, optar por verbalizar uma resposta, optar por não expressar uma resposta verbal, etc. Até mesmo a incompreensão pode ser considerada atitude responsiva a determinado enunciado. Isso porque, a partir da definição de compreensão do Círculo, vemos que a agentividade de todos os envolvidos no processo discursivo deve ser sempre considerada. Ela é parte constituinte do processo.

Ao pensarmos a compreensão, inclusive a dos textos literários, a partir do conceito de responsividade e de agentividade, vemos que não há sentido em atividades didáticas pautadas em uma ideia de passividade, nas quais não há abertura de espaços para os alunos expressarem suas leituras e reconhecerem-se como seres agentes na prática de leitura literária.

O princípio da agentividade de todos os envolvidos na construção do discurso está presente como elemento basilar nos textos da filosofia do Círculo. Em *O freudismo*, por exemplo, Bakhtin⁴ afirma que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: *é produto da interação entre falantes* e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (BAKHTIN, 2001, p.79; *grifo do autor*). É por isso que “toda compreensão é dialógica” (VOLÓCHINOV, 2017, p.232). Ela nasce no diálogo entre o mundo do objeto a ser conhecido, como por

³ Compreendidas como em Dell’isolla (2001): Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto.

⁴ Segundo FARACO (2009) e GRILLO (2017) o texto *O freudismo* foi originalmente publicado sob o nome de Voloshinov. Todavia, opto por referenciar os textos aqui citados seguindo a autoria a eles atribuída na edição da tradução utilizada.

exemplo o enunciado verbalizado, e o mundo do sujeito cognoscente, do seu ser social. A próxima seção, portanto, dedica-se à discussão sobre os conceitos de dialogismo e responsividade.

2.2 Dialogismo e responsividade

O conceito de *dialogismo* vai além da interação entre as pessoas participantes do evento discursivo. Todo enunciado, por mais monológico que pareça ser, é dialógico porque

é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra 'resposta' no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2016, p.57).

A filosofia do Círculo, sempre pautada na relação eu/outro, nos mostra que qualquer enunciado está sempre impregnado de discursos de outras pessoas. Ao enunciar, levo em conta discursos com os quais já interagi e que constituem a maneira como construo o mundo e emolduro o tema sobre o qual enuncio. Nesse sentido, nenhum enunciado é totalmente original e individual, constitui-se, sempre, em relação a outros discursos. A originalidade/individualidade está na maneira de inserir o enunciado em um contexto irrepetível.

Além das relações dialógicas com discursos antecedentes, o dialogismo fundamenta-se, também, em relações com discursos posteriores ao enunciado, pois

o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, por essência é criado. [...] Desde o início o falante aguarda a resposta deles [dos outros para os quais enuncia], espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse em torno dessa resposta (BAKHTIN, 2016, p.62).

Sendo assim, qualquer enunciação proferida orienta-se para uma resposta, seja ela de concordância, réplica, realização de uma tarefa, silenciamento diante do enunciado, etc. Ou seja, para todo enunciado proferido, existe sempre uma atitude responsiva

presumida, podendo a presunção dessa atitude, inclusive, moldar o enunciado. Ao presumir que o seu enunciado possa ser compreendido como uma desaprovação, por exemplo, o enunciador pode modificar suas escolhas linguísticas, sua entonação e até mesmo optar por não enunciar. Ademais, ainda que um enunciado não seja destinado a ser expresso a outra pessoa, existe sempre um auditório social presumível que é formado pela noção que o enunciador possui de outras pessoas e que vai influenciar na construção do enunciado.

Logo, o enunciado é dialógico em todos os sentidos. É dialógico em sua projeção para frente, isto é, no diálogo que estabelece por antecedência e essência em relação a enunciados posteriores a sua enunciação e é dialógico na sua formação, pois é gerado a partir de discursos anteriores que o motivam e o fundamentam. Vale destacar que

a relação dialógica para com o discurso de outrem no objeto e para com o discurso de outrem na resposta antecipada do ouvinte, sendo em essência diferentes e engendrando diversos efeitos estilísticos no discurso, podem, não obstante, se entrelaçar muito estreitamente (BAKHTIN, 2002, p.91).

Portanto, a distinção entre as formas de dialogicidade interna do discurso é apenas uma abstração com a finalidade de compreensão dos fenômenos inerentes ao processo discursivo. Na prática, o dialogismo ocorre de forma entrelaçada e indissolúvel.

Contudo, com o objetivo de colocar foco na questão da abordagem da compreensão de textos literários por atividades de livros didáticos, este artigo deverá se ater ao dialogismo que se fundamenta na atitude responsiva ativa do leitor, ou seja, no diálogo que se estabelece entre os mundos do texto e do leitor para a compreensão. Antes disso, tornam-se necessárias algumas considerações a respeito das postulações do Círculo com relação ao dialogismo e às obras literárias. *Como a dialogicidade se faz presente dentro das obras literárias?*

2.3 Dialogismo e as obras literárias

Além do dialogismo interno já mencionado e constituinte de todo discurso, cabe ressaltar que o discurso literário faz parte de uma das esferas do que o Círculo denomina de *sistemas ideológicos formados*. Tais sistemas como a arte, a moral, o direito, as

religiões, etc. são formados a partir da cristalização de vivências da *ideologia do cotidiano*: “o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado ‘consciente’” (VOLÓCHINOV, 2017, p.213). Dessa forma, as fluidas vivências do dia-a-dia se cristalizam e constituem ideologias oficiais que, por sua vez, “exercem sobre ela uma forte influência inversa, e costumam dar o tom a essa ideologia do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2017, p.213). Esse movimento dialógico ininterrupto é constituinte de uma obra literária e sua compreensão só pode existir levando-se em conta essa relação, o que significa que uma obra literária nunca está pronta e acabada, será continuamente ressignificada de acordo com a ideologia do cotidiano em que está inserida. É por isso que uma mesma obra, se deslocada temporal ou geograficamente, pode receber um novo sentido, pois a interpretação dela se dá no contato com a consciência daquele que a recebe, encontrando nessa consciência um contexto novo. Segundo a filosofia do Círculo, aí reside a riqueza e a vivacidade de uma obra:

apenas à medida que a obra é capaz de interligar-se ininterrupta e organicamente com a ideologia do cotidiano de uma época, ela é capaz de ser viva dentro dela (é claro, em um dado grupo social). Fora dessa ligação, ela deixa de existir, por não ser vivida como algo ideologicamente significativo (VOLÓCHINOV, 2017, p.214).

Ora, se a obra deixa de ter vida, caso não encontre ligação com a ideologia do cotidiano, as atividades pedagógicas destinadas à abordagem do texto literário em sala de aula, ao não abordarem a ligação que os alunos estabelecem entre o texto e suas vivências cotidianas podem contribuir para a morte do que se tem de literário no texto, transformando o momento da leitura e tudo que a ele se relaciona em um objeto não significativo, cansativo e frustrante. Por essa razão, advogo pela necessidade de atividades com abertura de espaço para a expressão das atitudes responsivas ativas dos alunos, expressão que envolve a relação entre suas vivências e o texto.

Infelizmente, como já mencionado, a compreensão da linguagem é pensada do ponto de vista do emissor, não se levando em conta as relações dialógicas que a constituem. Com relação ao texto literário, como se pode prever, o cenário é o mesmo. Em análise sobre o dialogismo e a tradição de estudos dos textos literários na filosofia da

linguagem e na linguística da época, Bakhtin apontava, em *O discurso no romance*, na coletânea *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, que

o diálogo era estudado apenas como forma composicional da construção do discurso, mas a dialogicidade interna do discurso (tanto na réplica, como na enunciação monológica) que penetra em toda sua estrutura, todos os seus estratos semânticos e expressivos, foram quase que absolutamente ignorados (BAKHTIN, 2002, p.88)

Sendo assim, as relações de diálogo com o discurso de outrem eram ignoradas pelos campos destinados ao estudo e ao pensar sobre as obras literárias. Apenas o diálogo estrutural, ou aquele relacionado à troca de posições entre enunciador/receptor nos esquemas da linguística, era abordado. O dialogismo interno, resultante da luta entre as vozes que constituíram o discurso não era abordado, fato que, como pretendo demonstrar na próxima seção, parece ainda ocorrer nas atividades de leitura aqui analisadas.

3 Exemplo de atividade de leitura literária em livro didático

A título de exemplificação do que foi discutido neste artigo, apresento uma atividade encontrada no livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. O livro destina-se ao segundo ano do Ensino Médio e foi aprovado pelo PNLD 2018.

A escolha desse material relaciona-se ao nome da coleção. A palavra *interação* chamou minha atenção por eu acreditar na necessidade de materiais pedagógicos que abarquem a interação aluno - objeto de ensino/aprendizado no processo de construção e agenciamento do saber. Tal interação, em uma perspectiva sócio-histórica, deve abranger o micro e o macro contexto em que objeto e participantes do processo de ensino-aprendizagem estão inseridos.

Do material selecionado, destaco uma atividade presente no capítulo inicial do volume 2 da coleção (Figura 1). Segundo o manual do professor, “no volume 2, o capítulo inicial introduz o estudo da literatura, que vai prosseguir por esse volume e se estender até o volume 3” (FARACO, MOURA e MARUJO JÚNIOR, 2016, p.341)⁵. Essa

⁵ É necessário distinguir *Carlos Emílio Faraco*, autor de livro didático, ex-professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo, de *Carlos Alberto Faraco*, linguista, formado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1978) e doutorado em Linguística pela University of Salford (1982),

informação motivou a escolha de uma atividade presente no capítulo inicial do segundo volume.

Camões e a poesia lírica

Houve, no século XVI, uma expressiva produção de poemas líricos. Camões é o grande nome na poesia lírica, em que trata de temas universais como o amor, o sofrimento, a morte, a força do destino, a desarmonia do mundo.

4 Leia um soneto camoniano e responda às questões que seguem.
Este assunto pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar. Veja nas Orientações Específicas do Manual do Professor as relações interdisciplinares sugeridas.

TEXTO 11

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que **desatina** sem doer;

5 É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É **cuidar** que se ganha em se perder;

10 É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

CAMÕES, Luis Vaz de. Sonetos. Sintra: Publicações Europa-América, 1975. p. 181.

cuidar: julgar; supor.
desatinar: enlouquecer.



4. a) Trata-se de uma composição em forma fixa, constituída de dois quartetos e dois tercetos.

4. c) Analise as respostas. O texto é praticamente todo constituído de antíteses. Comente com os alunos o paradoxo em "contentamento descontente".

4. d) Espera-se que os alunos identifiquem, além de rimas e aliterações (especialmente os fonemas /s/ e /v/), a anáfora do verbo *servir* nas três primeiras estrofes.

5 a) O texto lido é um soneto. Em seu caderno, justifique essa afirmação.

b) Qual parece ser o objetivo do eu lírico desse poema? Defina o amor.

c) Identifique antíteses no texto lido e copie-as no caderno.

d) Releia o poema e identifique os recursos que, em sua opinião, são responsáveis pelo ritmo do texto.

e) Releia:
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade. (versos 10 e 11)

- Escreva no caderno esses versos na ordem direta e explique o sentido de cada um deles. É o vencedor servir a quem aquele que venceu, ou seja, é o vencedor servir ao vencido. É ter lealdade com quem nos mata, ou seja, ser leal ao inimigo.
- Em sua opinião, o amor é mesmo capaz de causar sensações tão contraditórias em quem ama? Resposta pessoal.

HISTÓRIA DA LITERATURA **23**

Figura 1: FARACO, MOURA e MARUXO JÚNIOR, 2016, p.23

professor aposentado da Universidade Federal do Paraná/UFPR. Ambos são citados neste artigo como Faraco.

Na página das atividades (p.23), há uma breve contextualização de Camões e da poesia lírica. Logo depois, há o comando para que o aluno leia um soneto camoniano⁶ e responda às questões que o seguem. No livro do professor, aparece a informação de que o conteúdo pode ser trabalhado de forma interdisciplinar e orienta para que o professor consulte o manual que aparece no final do volume. Consultando-se o manual, é possível verificar a orientação de que o assunto pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar e há a sugestão da integração *Língua Portuguesa-História*. Contudo, maiores esclarecimentos sobre essa integração não são oferecidos.

O poema apresenta-se no lado esquerdo da página, com duas palavras destacadas em cor laranja: *desatina* e *cuidar*. Ao lado do poema, há um box com o significado dessas duas palavras (*desatinar*: enlouquecer / *cuidar*: julgar, supor). Uma bela imagem aparece ao lado do poema, suscitando construção de significados, não somente para a própria imagem, mas também para o poema ao qual se anexa.

Antes das atividades, organizadas em comandos que iniciam na letra *a* e vão até a letra *e*, o livro do professor orienta para que se chame a atenção dos alunos para o uso de antíteses e paradoxos no texto e, caso o professor deseje, use uma letra de música de Djavan. A orientação parece ser uma tentativa de direcionar o trabalho do professor para a intertextualidade entre o poema lido e outro texto ou outra forma de arte, no caso, uma música. Ainda que se possa questionar se a escolha da música de Djavan é a opção mais próxima à realidade dos alunos aos quais o livro se destina, a sugestão da intertextualidade me parece interessante, pois pode suscitar o diálogo e a interação entre a leitura do poema e leituras outras.

Com relação às atividades que seguem a leitura, infelizmente as orientações mencionadas acima não são abordadas. As questões abordam somente o texto base. Vejamos, em detalhe, cada uma delas:

A questão da letra *a* - “O texto lido é um soneto. Em seu caderno, justifique essa afirmação.” - não requer a leitura do texto para ser respondida. Afinal, a tarefa já afirma

⁶ Amor é um fogo que arde sem se ver,/ é ferida que dói, e não se sente; é um contentamento descontente, é dor que desatina sem doer. É um não querer mais que bem querer; é um andar solitário entre a gente;/ é nunca contentar-se de contente;/ é um cuidar que ganha em se perder./ É querer estar preso por vontade;/ é servir a quem vence o vencedor;/ é ter, com quem nos mata, lealdade./ Mas como causar pode seu favor/ nos corações humanos amizade,/ se tão contrário a si é o mesmo Amor?

que o texto é um soneto. Dessa forma, o que ela solicita é a expressão de conhecimentos sobre a organização estrutural desse tipo de poema.

O item *b*, “Qual parece ser o objetivo do eu lírico desse poema?”, apesar de solicitar um julgamento do aluno sobre o objetivo do eu lírico, ao não solicitar uma justificativa que sustente a resposta, deixa-a muito vaga e pessoal, impedindo a demonstração da interação ocorrida com o texto. O aluno poderia, por exemplo, responder que o objetivo do eu lírico do poema parece ser o de desabafar sobre um sentimento; refletir sobre o amor; buscar uma explicação para o que sente; etc. Essas respostas, que são coerentes com a leitura do poema e diferentes da resposta sugerida como gabarito no livro do professor, são ancoradas na integração entre o poema ou partes dele e as experiências de vida de cada leitor. É, portanto, uma questão aberta e que pode suscitar diferentes respostas, um tipo de questão que considero importante para o trabalho com o texto literário, pois permite a expressão de significados construídos no contato com o texto. Percebo, porém, a necessidade de que esse tipo de questão seja acompanhada de outra, solicitante de uma justificativa que direcione o aluno a explicitar os caminhos percorridos para chegar à resposta dada. A solicitação de uma justificativa, redigida de forma a orientar o aluno a explicitar como chegou à determinada resposta, pode permitir ao professor, e ao próprio aluno, a compreensão da resposta e do processo que a gerou, impedindo um vale-tudo nas repostas.

O item da letra *c*, “Identifique antíteses no texto lido e copie-as no seu caderno.” aborda recursos de linguagem importantíssimos para a construção do poema. Como colocado nas orientações do livro do professor, o uso de antíteses e paradoxos no texto contribui para a construção do significado da dificuldade existente na tentativa de se definir o amor. Infelizmente, a questão não suscita esse nível de compreensão para as figuras de linguagem presentes no texto, chega somente a uma primeira etapa do processo que é a identificação e localização de antíteses.

A letra *d*, “Releia o poema e identifique os recursos que, em sua opinião, são responsáveis pelo ritmo do texto.” também aborda a identificação de recursos usados para a estruturação do poema, como se observa na sugestão de resposta no livro do professor: “Espera-se que os alunos identifiquem, além de rimas e aliterações (especialmente os fonemas /d/ e /t/, a anáfora - o verbo ser nas três primeiras estrofes).”

Por fim, a letra *e* destaca dois versos do poema: *É servir a quem vence, o vencedor;/ É ter com quem nos mata lealdade* e subdivide-se em dois comandos. O primeiro diz “Escreva no caderno esses versos na ordem direta e explique o sentido de cada um deles”. O gabarito do livro do professor sugere: “É o vencedor servir a quem (aquele que) vence, ou seja, é o vencedor servir ao vencido. / É ter lealdade com quem nos mata, ou seja, ser leal ao inimigo.” A colocação dos versos na ordem direta pode contribuir para um esclarecimento sobre seus sentidos e a solicitação da explicação dos sentidos construídos para eles também parece produtiva. Contudo, inverter a ordem dos versos de um texto literário também pode implicar uma desfiguração da obra. A inversão de estruturas e a aparente confusão decorrente dos paradoxos no soneto em questão, por exemplo, podem ser fontes ricas para a construção de sentidos. Além disso, parece faltar uma relação entre os sentidos construídos para os versos, isoladamente, e a totalidade do poema.

O segundo comando do item de letra *e* diz: “Em sua opinião, o amor é mesmo capaz de causar sensações tão contraditórias em quem ama?” Trata-se de uma resposta pessoal e que pouco depende da leitura do poema abordado nas atividades, como se pode comprovar na sugestão do livro do professor. Dessa forma, a questão aponta para um vale-tudo como resposta.

Sintetizando a análise da atividade, temos a leitura de um texto literário importante, com abrangência temática que parece ser condizente com os interesses do alunado a que o material se destina e que, portanto, pode contribuir com o despertar de interesse para a leitura literária. Entretanto, as questões que se realizam após a leitura não abrem espaço para que os alunos expressem suas leituras e conexões com o texto, podendo acarretar o não interesse dos alunos na realização de atividades de leitura.

Vale destacar que a atividade analisada faz parte do capítulo inicial do segundo volume da coleção e, segundo o manual do professor, no capítulo inicial são apresentados conceitos e noções por meio de atividades que podem ser utilizadas como ponto de partida para o trabalho no início do ano letivo. Sendo assim, “dado o caráter ‘inicial’, esse capítulo não esgota nem aprofunda as noções e conceitos apresentados” (FARACO, MOURA e MARUXO JÚNIOR, 2016, p.341). Contudo, o fato de o objetivo do capítulo inicial não ser o de aprofundamento de questões literárias deveria justificar a presença de atividades com maior abertura de espaço para a demonstração das leituras decorrentes do

contato dos alunos com o texto em questão, despertando, assim, o interesse e a motivação para a realização de outras leituras e atividades literárias.

Diante das inquietações que a breve análise realizada até aqui suscita, passo a apresentar considerações a respeito de uma proposta de atividade de leitura baseada no dialogismo e na solicitação da expressão das atitudes responsivas ativas dos alunos.

4 Proposta de atividades de leitura pautadas na atitude responsiva do aluno/leitor

Esta seção está dividida em três partes. A primeira apresenta informações que norteiam a elaboração das atividades. A segunda apresenta as atividades em si. Na terceira, tem-se uma análise que objetiva refletir sobre como os conceitos do Círculo de Bakhtin fazem-se presentes nas atividades elaboradas.

4.1 Objetivos aos quais as atividades se destinam

Na intenção de traçar um diálogo entre as atividades aqui propostas e as atividades analisadas na seção 3, o material aqui elaborado tem como texto-base o mesmo soneto camoniano. As atividades são destinadas aos mesmos objetivos do capítulo inicial do livro didático. Esses objetivos, conforme já mencionado, constam no manual do professor e são os de “apresentar conceitos e noções por meio de atividades que o professor poderá utilizar como ponto de partida para o trabalho no início do ano letivo” e “introduzir o estudo da literatura que vai prosseguir pelo volume 2 e se estender pelo volume 3” (FARACO, MOURA E MARUXO JÚNIOR, 2016, p.341).

Tendo em vista tais objetivos e os conceitos de dialogismo e de responsividade, as atividades são elaboradas de modo a tentar contribuir com um enfoque mais dialógico da leitura literária nos materiais pedagógicos do Ensino Médio. Para tanto, além dos conceitos delineados pelo Círculo, a elaboração das atividades é guiada por discussões tecidas no texto *Dialogismo como procedimento no ensino de literatura*, presente no livro *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (CEREJA, 2005).

As atividades estão elaboradas da seguinte forma: a responsividade é abordada através da solicitação de respostas que expressem as inferências que os alunos geram no

contato com o texto-base. As atitudes responsivas dos alunos são solicitadas para, inclusive, expressar as conexões estabelecidas com outros textos ou formas de arte. Dessa forma, o texto-base é tomado como ponto de partida para um movimento de leitura diacrônico, projetando a leitura para frente na linha do tempo, ressignificando-a de acordo com o contexto do leitor. O dialogismo, por sua vez, é abordado não somente pelo viés de diálogo entre texto e leitor, mas também através da relação entre o texto e outros elementos externos a ele (relação com outra forma de arte ou outra linguagem, relação com o contexto histórico-social da época de produção e relação com o contexto histórico-social do aluno/leitor). Para tanto, a busca de pontos de intersecção temática (cf. CEREJA, 2005) entre o texto-base e outros textos ou formas de expressão cultural é usada como estratégia.

4.2 Atividades de leitura literária em uma concepção dialógica

Camões e a poesia lírica

Vamos ler um dos poemas de Camões, grande nome da poesia lírica do século XVI. Antes de realizar a leitura do texto, realize as tarefas abaixo:

A - Tente apresentar uma definição para o tema *amor*, respondendo à pergunta *O que é o amor?*

B – Foi fácil para você apresentar uma definição para esse tema? Por quê?

Agora leia o soneto camoniano e realize as atividades:

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É *cuidar* que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

cuidar: julgar; supor

CAMÕES, Luiz Vaz de. *Sonetos*. Sintra: Publicações Europa-América, 1975. p.181.

- 1 – Em uma única palavra, explique qual é o tema do poema lido:⁷
- 2 – Com relação ao tema identificado, qual parece ser o propósito do eu lírico nesse poema? Que elementos do texto te fizeram chegar a essa conclusão?
- 3 – Repare que o poema começa e termina com a palavra amor. Que significado você constrói a partir disso?
- 4 – Considere o verso “É dor que *desatina* sem doer”.
 - a) Sabendo que o substantivo *тино*, significa *juízo, razão, sensatez, cautela*, que significado você atribuiu ao verbo *desatinar* no verso?
 - b) Que informações do texto e/ou do seu conhecimento de mundo te fizeram construir esse significado para o verbo?
 - c) Expresse o seu entendimento sobre o verso em questão. O que, dentro do contexto do poema, ele significa para você?
- 5 – O uso de antíteses e paradoxos está presente na maioria dos versos do poema. Que significado isso traz para o tema abordado? Por quê?
- 6 – Ao ler um texto, vamos estabelecendo diálogos entre a leitura e as nossas vivências.
 - a) Escreva o nome de uma música, de um filme, de um livro, etc., em que o tema abordado no poema aparece:
 - b) Comparando a manifestação artística oferecida como resposta para o item anterior com o poema lido, qual delas desperta mais as suas emoções? Por quê?
- 7 – O poema de Camões foi escrito no século XVI.
 - a) O que poderia ter acontecido ao eu lírico para a motivação da escrita do poema?
 - b) Hoje em dia seria possível ocorrer o mesmo fato a uma pessoa? Por quê?
 - c) Com base nas suas respostas anteriores, explique por que o poema de Camões continua sensibilizando pessoas até hoje.
 - d) Camões expressou os sentimentos de um eu lírico através de um soneto. Se a mesma situação que o inspirou à construção do soneto ocorresse a uma pessoa de hoje, através de que gênero ela poderia se expressar? Por quê?
- 8 – Considere o amor na contemporaneidade e retome a definição de amor que você escreveu antes de ler o texto. Após a leitura do poema, a sua definição de amor continua a mesma ou algo se alterou? Por quê?

4.3 Um “zoom” nas atividades: visualizando os conceitos do Círculo

Esta seção se propõe a “aproximar lentes” sobre as questões elaboradas, a fim de esmiuçá-las, na tentativa de vislumbrar os conceitos que as fundamentam.

As duas atividades anteriores à leitura do texto intencionam trazer o possível tema a ser discutido à memória recente do aluno/leitor, fazendo com que ele busque em seu conhecimento de mundo informações importantes ao diálogo com o texto. Além disso,

⁷ Opto por não apresentar sugestões de respostas esperadas, como costuma acontecer em manuais para o professor. De outro modo, apresento na próxima seção um detalhamento e uma análise das questões. Nessa análise, possíveis respostas são comentadas.

elas servem de base para as atividades posteriores ao momento da leitura. Assim, ao solicitar que o aluno tente definir o que é o amor, a atividade A incita-o a realizar uma tarefa que parece acontecer no texto que se segue. A atividade B, por sua vez, ao questionar sobre o nível de dificuldade para a definição apresentada, direciona para a percepção de que uma definição para o amor pode ser uma tarefa difícil para algumas pessoas. Isso porque, ainda que o aluno responda que para ele foi fácil apresentar a definição solicitada, a simples pergunta já pressupõe que uma dificuldade pode existir. Seguindo as atividades de ativação de conhecimento prévio, apresenta-se a leitura do poema.

Após a leitura, a atividade de número 1 busca a expressão da *responsividade*. Para tanto, solicita a percepção do aluno sobre o tema do poema. A questão 2, atrelada à primeira, busca a exteriorização das impressões do leitor sobre os objetivos do eu lírico acerca do tema. Essa questão pode suscitar diferentes respostas, uma vez que, como sabemos, a leitura de um texto é apenas uma refração dele. Por isso, a questão 2 vem acompanhada de outra questão na qual se possam revelar que elementos textuais serviram como gatilho para a construção da resposta. Desse modo, se o aluno optar, por exemplo, por responder que o propósito do eu lírico parece ser o de *definir* ou de *explicar o que é o amor*, ele poderá sustentar sua resposta mostrando que em muitos momentos o eu lírico faz uso da forma verbal *é* para dizer *o que é o amor*, ou seja, para tentar *defini-lo*. É possível também que o aluno construa o sentido de que o eu lírico, com relação ao tema do amor, pretende *desabafar por conta de um amor mal correspondido*. Nesse caso, ele poderia justificar sua resposta mostrando palavras do poema que demonstram sentimentos desagradáveis como a dor, a solidão (*É ferida que dói... É dor que destina... estar preso*), justificando que se o eu lírico estivesse amando e sendo amado, provavelmente, não faria tais escolhas para o seu poema, usaria somente palavras que remetam a sentimentos agradáveis.

Como se pode observar, muitas leituras coerentes são possíveis de surgir a partir da leitura de um texto literário, pois envolvem os valores ideológicos que constituem a linguagem humana. Em questões como a número 2, questões que considero muito importantes para a abordagem do texto literário devido ao seu rico potencial para suscitar diferentes leituras, a não solicitação de uma justificativa pode fazer com que a resposta não seja compreendida pelo professor, e o que é pior, seja apresentada sem que o próprio

aluno tome consciência do porquê a construiu. Isso porque o processo inferencial de relacionar informações do texto com o universo do leitor ocorre de forma automática, sem que, muitas vezes, a pessoa se dê conta do processo, atentando apenas ao resultado. Por isso, é importante que a escola sempre estimule o aluno a buscar as origens de como ele chega a determinado pensamento, conhecimento ou discurso. Esse foco no processo de construção de conhecimentos⁸ e não no seu produto deveria ser a grande tarefa da escola e, no caso das aulas de língua materna, a compreensão dos processos cognitivos envolvidos no uso da linguagem.

A questão 3 aborda a construção de significados a partir da estruturação do texto, intencionando a percepção de que a geração de sentidos em um poema pode não envolver somente o conteúdo semântico das palavras, mas também a maneira de organizá-las no texto. Desse modo, a questão direciona o olhar do aluno para o fato de que o poema inicia e termina com a palavra *amor*, o que pode gerar a compreensão de que *esse sentimento perpassa toda a vida da pessoa*, de que *o amor está em tudo e a todo tempo*, ou seja, *do princípio ao fim*, etc. A atitude responsiva do aluno constitui foco, portanto, também com relação à organização estrutural do texto. Isso porque o cuidado não só com a escolha lexical, mas também com a disposição dos itens escolhidos dentro do texto pode ser um componente importante para a riqueza do texto literário.

As atividades do item 4 intencionam evidenciar ao aluno o seu papel ativo na leitura, isto é, o ato responsável imbricado na leitura. Por isso, a item *a* aborda a construção de sentido através do processo de formação de palavras. Fornecido o significado da palavra *tinco*, o aluno precisa buscar em seu conhecimento da língua a chave para gerar sentido para o verbo *desatinar*. Essa chave encontra-se nas possibilidades oferecidas pelo prefixo *des*. O item *b* direciona o olhar do aluno para o mecanismo da resposta dada, ou seja, para o fato de que o sentido foi construído com base no conhecimento de que o acréscimo do prefixo *des* pode atribuir o sentido de oposição à palavra. Esse tipo de questão é muito importante porque possibilita a tomada de consciência sobre a construção de significados e também evidencia ao aluno que ele, com seus conhecimentos, é responsável pelo processo de construção de sentidos. O item *c*

⁸ O foco no processo de construção de conhecimentos relaciona-se aos estudos sobre metacognição e desenvolvimento metacognitivo, tais como os de Flavell (1979) e Griffith e Ruan (2008). No caso do agenciamento dos processos envolvidos no uso da linguagem, estudos em desenvolvimento metalinguístico, como em Gerhardt (2016).

amplia a solicitação da expressão dos sentidos construídos do nível da palavra para o nível do verso dentro do contexto do poema.

A atividade 5 aborda a construção de sentidos a partir da estruturação do poema. O objetivo não é o entendimento das figuras de linguagem de antítese ou paradoxo, mas o de como a escolha pela estruturação do poema com base em tais figuras colabora significativamente na totalidade do texto. Como demonstrado nos textos do Círculo, o sentido de uma enunciação encontra-se em todo o contexto enunciativo e não apenas nos sinais usados. A expressão do que foi construído pelo aluno a partir da atenção ao uso das antíteses e paradoxos é solicitada e acompanhada de um questionamento sobre o porquê de tal resposta, pois, como sabemos, a leitura construída dependerá, também, das informações que o aluno trará para dialogar com o texto.

Os itens da atividade 6 abordam o dialogismo sob o viés da relação entre o texto lido e outras manifestações artísticas que fazem parte do universo/contexto do leitor. Para isso, a intersecção temática é usada no item *a*, como estratégia para que o aluno expresse a percepção sobre outra forma de manifestação artística na qual o mesmo tema é abordado. O item *b* solicita a comparação entre o poema e a outra forma de arte mencionada.

As atividades do número 7 buscam chamar a atenção do aluno para o contexto da época de escrita do poema. O item *a* solicita que o aluno tente imaginar o que poderia ter motivado a escrita do poema. É uma questão bastante aberta e que depende muito da relação entre: 1) o sentido que o aluno construiu para o poema; 2) os conhecimentos de mundo sobre o tema em questão e sobre o contexto da época. O item *b*, liga-se ao *a* para deslocar o tema do poema para os dias atuais, pois, como já mencionado, a obra literária se mantém viva em uma sociedade pela sua capacidade de “interligar-se ininterrupta e organicamente com a ideologia do cotidiano de uma época” (VOLÓCHINOV, 2017, p.214). Essas duas questões abordam, portanto, um movimento diacrônico como possibilidade de interpretação de possíveis motivos para inspiração do poema. O item *c*, por sua vez, intenciona um diálogo com as respostas anteriores e com a temática do texto, levando o aluno a expressar o seu entendimento sobre o porquê de um poema escrito há cinco séculos continuar com potencial para sensibilizar. Por fim, a letra *d* busca, novamente, movimentar a leitura realizada para os dias de hoje, dessa vez, chamando

atenção para o gênero utilizado, possibilitando a expressão da interação entre o texto e os gêneros da esfera cotidiana do aluno.

Por fim, a atividade 8 dialoga com a atividade realizada antes da leitura sobre a tentativa de se definir o que é o amor. Essa última atividade chama a atenção do aluno para o fato de que a leitura literária pode ter potencial para contribuir com transformações de percepções das pessoas sobre assuntos de suas vidas, como o amor, por exemplo. Isso porque, ainda que o aluno responda que após a leitura do poema a sua definição sobre o amor não foi alterada, a simples pergunta já direciona para o entendimento de que mudanças através da leitura são possíveis.

Considerações (não finais, pois cada enunciado é um elo na cadeia discursiva)

Este artigo demonstra minhas atitudes responsivas a alguns textos do Círculo de Bakhtin. Atitudes que partem do diálogo que estabeleci entre as concepções delineadas pelo Círculo e meu contexto como pesquisadora e professora de leitura literária. Tais atitudes responsivas buscam apontar possíveis caminhos para a compreensão das origens do modelo de atividades destinadas ao texto literário em livro didático e para a demonstração da infecundidade do uso de tal modelo de atividades. Além disso, com base nos conceitos de *dialogismo* e de *responsividade*, objetiva-se a elaboração de atividades de leitura mais abertas ao diálogo com as vivências dos alunos e às múltiplas leituras que podem emanar do contato com o texto literário.

Destaco que as escolhas realizadas para a elaboração das atividades neste artigo refratam apenas uma dentre as possibilidades de desestabilização de modelos cristalizados no tocante a atividades de leitura literária. A proposta de atividades aqui realizada, longe de ser perfeita, tenta ser apenas um ato de rebeldia de uma professora-pesquisadora que busca redesenhar atividades de leitura literária propostas em livros didáticos, tornando-as mais responsivas à vida contemporânea. É uma tentativa de desaprender para aprender. Logo, através da *desaprendizagem* do uso de atividades que estimulam o aprisionamento dos sentidos que os alunos constroem no contato com o literário, este artigo busca ajustar-se a pesquisas que intencionem práticas dialógicas de leitura literária, pois, como aponta Fiorin, “ler, numa concepção dialógica, é construir liberdade para a alma” (FIORIN, 2009, p.57).

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A. A. Literatura, adaptação e ensino: uma proposta de leitura. *In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). Linguística aplicada e ensino: língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.231-262.*
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In: BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002, p.71-210.*
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.*
- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.*
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2001.*
- BAKHTIN, M. *O freudismo: um esboço crítico. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.*
- BRAIT, B. Lições de gramática do professor Mikhail Bakhtin. *In: BAKHTIN, M. Questões de estilística no ensino da língua. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013, p.7-18.*
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando uma vida é passível de luto? Trad. Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.*
- CAMÕES, Luiz Vaz de. *Sonetos. Sintra: Publicações Europa-América, 1975, p.181.*
- CEREJA, W. R. O dialogismo como procedimento no ensino de literatura. *In: CEREJA, W. R. Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005, p.162-195.*
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte, MG: Formato, 2001.*
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.*
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; MARUJO JÚNIOR, J. H. *Língua Portuguesa: linguagem e interação / Faraco, Moura, Maruxo Jr. 3.ed. São Paulo: Ática, 2016.*
- FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. *In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p.41-59.*
- FLAVELL, J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist, 34, 1979, pp.906-911.*
- GERHARDT, A. F. L. M. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.*
- GRIFFITH, P; RUAN, J. What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy Instruction? *In: ISRAEL, S. et al (eds.). Metacognition in Literacy Learning Theory,*

Assessment, Instruction, and Professional Development, Mahwah, New Jersey, 2005, pp.3-18.

GRILLO, S. Marxismo, psicanálise e método sociológico: o diálogo de Volóchinov, marxistas soviéticos e europeus com Freud. *In: Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 12, n. 3, Set./Dez., 2017, p.54-75.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

NASCIMENTO, D.V.K. *Desenvolvimento metalinguístico através do estudo de relações lógicas e de paráfrases em atividade de leitura*. Rio de Janeiro, 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *In: Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, Ago./Dez., 2014, p.184-205.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (org.). Trad. Antônio Chelini *et al.* 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens a luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 53.1, 2014, p.13-32.

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

Recebido em 26/01/2019

Aprovado em 15/10/2019