

CONTRIBUIÇÕES DO DIALOGISMO PARA PRÁTICAS LEITORAS: ESTUDOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS

Wilder Kleber Fernandes de Santana¹

Ewerton Mélo Marques²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo central analisar as contribuições do dialogismo (BAKHTIN, 2006 [1979]) para potencializar a formação de leitores responsivo-ativos via Alteridade. Ao apresentar, inicialmente, reflexões e reenunciações advindas das teorias do Letramento, buscamos subsídios teórico-metodológicos em Bezerra (2007); Kleiman (1995, 2001, 2007); Oliveira et al.; (2014); Pimenta e Lima (2011)³. Assim, para acentuar os dizeres destes cientistas da linguagem sobre práticas leitoras, recorreremos aos postulados de Bakhtin (2006 [1979]), Volóchinov 2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]), membros do Círculo de Bakhtin, os quais têm enriquecido os olhares de estudiosos quanto à potencialidade viva da palavra e do discurso.

Palavras-chave: Dialogismo. Práticas leitoras. Estudos linguístico-discursivos.

CONTRIBUTIONS OF DIALOGISM TO READING PRACTICES: LINGUISTIC-DISCURSIVE STUDIES

Abstract: This paper has the central objective of analyzing the contributions of dialogism (BAKHTIN, 2006 [1979]) to enhance the training of responsive-active readers via Alterity. When initially presenting reflections and re-enunciations from Literacy theories, we seek theoretical and methodological subsidies in Bezerra (2007); Kleiman (1995, 2001, 2007); Oliveira et al.; (2014); Pimenta and Lima (2011). Thus, to accentuate the sayings of these language scientists about reading practices, we resort to the postulates of Bakhtin (2006 [1979]), Volóchinov 2017 [1929]) and Medviédev (2016 [1928]), members of Bakhtin's Circle, who have enriched the views of scholars regarding the living potential of words and discourse.

Keywords: Dialogism. Reading practices. Linguistic-discursive studies.

Introdução

¹ Doutorando em Linguística (Proling - UFPB, 2018) Mestre em Linguística (Proling - UFPB, 2016) E-mail: wildersantana92@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7569-499X>

² Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: ewertonlucas.marques@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0289-6010>

³Tais abordagens teóricas contribuem, sobretudo, para que professores em formação inicial tenham subsídios para trabalhar a inserção de alunos – vivendo em vulnerabilidade social – em práticas e eventos de letramento. Entendemos por *vulnerabilidadesocial* o estado de o ser humano se encontrar em perigo ou exposto a potenciais riscos, uma vez que não alcançam patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade, devido às situações de desigualdade em que vive e ao não (ou insuficiente) usufruto de direitos sociais, configurando-se, assim, uma cidadania fragilizada. (CARMO; GUIZARDI, 2018).

Este trabalho tem como objetivo central analisar as contribuições do dialogismo (BAKHTIN, 2006 [1979]) para potencializar a formação de leitores responsivo-ativos⁴ por meio de estudos linguístico-discursivos. Ao apresentar, inicialmente, reflexões e reenunciações advindas das teorias do Letramento, buscamos subsídios teórico-metodológicos em Bezerra (2007); Kleiman (1995, 2001, 2007); Oliveira et al.; (2014); Pimenta e Lima (2011)⁵. Assim, para acentuar os dizeres destes cientistas da linguagem, recorreremos aos postulados de Bakhtin (2006 [1979]), Volóchinov 2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]), membros do círculo de Bakhtin, os quais têm enriquecido os olhares de estudiosos quanto à potencialidade viva da palavra e do discurso.

Ao ponderarmos sobre a gama de proposições prontas e *acabadas* que se presentificam em materiais didáticos descontextualizados, compreendemos a necessidade de se praticar uma abordagem dialógica de ensino que tenha fundamentações, em sala de aula, no trabalho com a língua viva (BAKHTIN, 2006 [1979]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), aberta a novos horizontes de interpretação. A Análise Dialógica do Discurso, doravante ADD⁶, vem atuando como espaço para a

⁴Respaldados nos estudos dialógicos do discurso, compreendemos leitores responsivo-ativos como sujeitos que interagem alteritariamente nas produções dialogais, os quais mantêm interação por meio de uma fala viva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), de enunciados acompanhados de uma atitude *responsiva ativa*. É nesse sentido que afirma Bakhtin: “Toda a compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271). Na perspectiva do filósofo soviético, “A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma *compreensão responsiva ativa*, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 279, grifos nossos). Desse modo, leitores responsivo-ativos interagem discursivamente com outras consciências por meio da realidade sócio-histórica do enunciado. Uma atitude responsiva ativa consiste em um ato por meio do qual o sujeito “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271).

⁵Tais abordagens teóricas contribuem, sobretudo, para que professores em formação inicial tenham subsídios para trabalhar a inserção de alunos – vivendo em vulnerabilidade social – em práticas e eventos de letramento. Entendemos por *vulnerabilidade social* o estado de o ser humano se encontrar em perigo ou exposto a potenciais riscos, uma vez que não alcançam patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade, devido às situações de desigualdade em que vive e ao não (ou insuficiente) usufruto de direitos sociais, configurando-se, assim, uma cidadania fragilizada. (CARMO; GUIZARDI, 2018).

⁶Conforme outrora pontuado por Santana (2019), a expressão *Análise Dialógica do Discurso* (ADD) é cunhada por Brait (2006) para circunscrever um horizonte teórico-metodológico dos estudos dialógicos em terreno brasileiro na medida em que nos situa sobre os estudos de Bakhtin e o Círculo. Nesse

concretização de debates sobre a linguagem, o ensino e o discurso, dentre outros. Assim, Bakhtin engendra que “cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 2015, p. 69).

Em aspectos estruturais, o artigo está organizado em duas seções, além da Introdução e das Considerações finais. O primeiro tópico, intitulado a) *Práticas de letramento em evidência: ler ou não ler, eis a questão* discursiviza a noção de práticas de letramento a partir das teorias da Linguística Aplicada, doravante LA, e dos estudos do letramento. O segundo tópico, que tem por título *Contribuições do dialogismo para as práticas leitoras* tece breves discussões sobre a importância da abordagem dialógica do discurso a estudos relacionados a leitura e escrita. Após, seguem as considerações finais e as referências.

Práticas de letramento em evidência: ler ou não ler, eis a questão

Quando se escolhe a profissão de professor de Língua Portuguesa (LP), conseqüentemente, assume-se a responsabilidade de (tentar) formar alunos leitores e envolvê-los em práticas efetivas de leitura e inserção em “eventos e práticas de letramento” (STREET, 2003). Inferir sobre as contribuições dos estudos dialógicos para as práticas de letramento não consiste não apenas em romper com os preceitos iniciais desta teoria, mas, sobretudo, reconhecer a sua potencialidade nos diálogos com uma abordagem de perspectivas filosófico-discursiva (BAKHTIN, 2006 [1979]) e sociológica (VOLÓCHINOV 2017 [1929]; MEDVIÉDEV (2016 [1928])).

De acordo com Heath (1982), eventos de letramentos são compreendidos como ocasiões em a escrita se constitui como essencial à natureza de interações entre sujeitos participantes e seus processos interpretativos. Tais eventos são reacentuados como “[...] qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita [...]”

direcionamento, em texto intitulado *Análise e Teoria do Discurso*, a pesquisadora assevera que: “Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas” (BRAIT, 2006, p.10). É por meio desse dispositivo de interpretação que se possibilita examinar a organicidade não apenas do discurso estético, mas também o discurso do cotidiano, no nível ético, cuja contribuição é significativa para compreensão da produção de sentidos nos movimentos da linguagem humana.

(BEZERRA, 2007, p. 40). No que respeita às práticas de letramento, essas “[...] são moldadas a partir de uma visão de linguagem/discurso como prática social e como um modo de ação no mundo que se dá numa relação dialética com a estrutura social” (SANTOS-MARQUES, 2016, p.124), na medida em que nos direcionam “a um conceito social e cultural mais amplo por meio do qual se pensam e se vivem a leitura e a escrita em contextos culturais” (ASSIS, 2016, p. 65). Esse empreendimento conceitual é convergente ao modelo ideológico de letramento⁷(STREET, 1984), adotado para composição deste capítulo.

Ancorar-se nos estudos de letramento favorece ao professor em formação condições de realizar um ensino envolvido com seus alunos como seres sociais que têm concepções diversas de estudo, de escola, de leitura e escrita. Assim, os conhecimentos construídos ao longo do curso de graduação podem proporcionar ao professor formas de atuação que levem os alunos, mais vulneráveis socialmente, a refletirem sobre sua situação social e a discutirem maneiras de agir em prol de melhorias. Acreditamos, respaldados em Street (2014), que o letramento atribui poder social ao sujeito e o impulsiona a se tornar agente crítico e leitor ativo (MARQUES; BEZERRA, 2018), assumindo constitutivamente o papel de “agente ideológico, político e social, responsável também pela inserção dos alunos no mundo letrado” (MARQUES; BEZERRA, 2018, p.4)

Mas não apenas estudos de letramento são necessários à formação docente inicial, já que essa está em constantes ressignificações (KLEIMAN; ASSIS, 2016). Visto que envolve conhecimentos sobre ser professor e sobre seu objeto de estudo (a linguagem), requer estudos da área de Educação e de LA⁸. Por essa razão, “as investigações científicas sobre os estágios supervisionados vêm ganhando um olhar diferenciado a partir de pesquisas realizadas no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada” (SILVA, 2014, p.23).

⁷ O modelo ideológico [...] de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser. Neste sentido, o letramento é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, e assim as versões específicas sobre ele serão sempre “ideológicas”, serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo, e com frequência em um desejo de que aquela visão do letramento seja dominante e que venha a marginalizar outras. (STREET, 2003, p. 4)

⁸ A concepção de LA que adotamos é a interdisciplinar, com estudos que dizem respeito à formação de professores. (KLEIMAN, 2001).

Para Kleiman (2001, p. 18), “a caracterização da produção de conhecimento sobre a formação do professor não é fácil, pois as perspectivas, abordagem e referenciais teóricos são múltiplos e, como toda produção de conhecimento, também instáveis”. Conforme declaração da linguista, verifica-se que a formação inicial do professor traz consigo uma série de ressignificações para o ensino, e o nosso papel enquanto alunos do curso de Letras em formação inicial é conhecer os referenciais teóricos que darão subsídio à nossa práxis docente como agente de letramento⁹. A nossa construção, como agentes de letramento, inicia-se a partir das primeiras leituras teóricas realizadas no *campus* da universidade e seguem-se durante toda a vida docente – defendemos aqui a necessidade de o professor ser um leitor em linearidade (ou seja, ser um leitor em constante movimento).

Sabe-se que, apesar das diversas contribuições das novas práticas de ensino, ainda existe uma resistência dos paradigmas formalistas em linguagem, os quais influenciam na formação do professor. Esta visão tradicional tem sido refutada por autores das áreas da Linguística e da Educação como Bezerra (2007), Kleiman (2007). Para esses estudiosos, a formação docente deve implicar uma ação reflexiva frente aos possíveis desafios do ensino. Por isso, Pimenta e Lima afirmam que a “[...] profissão do professor também é prática” (2011, p.34) e deve, portanto, deter “saberes profissionais” (TARDIFF, 2002). Ou seja, “[...] a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – *não é qualquer um que pode ser professor*” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 90, grifos nossos). Comungamos com a crítica das autoras e reconhecemos que os docentes em formação devem analisar a sua própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, ou em reflexões sobre as ações que poderiam ou deveriam ter sido realizadas.

Defendemos que professor em formação deve ter consciência do seu dever como agente do letramento. A sua formação também necessita ocorrer de forma autônoma (ou seja, pesquisar e realizar leituras extras que contribuam para sua formação e, conseqüentemente, a formação dos alunos), estabelecendo uma relação de letramento e poder (STREET, 2014). Partindo dos pressupostos de Street (2014), sobre as

⁹ Para Kleiman, a noção de *agente de letramento* está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões indenitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento (2007, p. 411).

concepções de letramento e poder, compreendemos que a prática leitora do professor contribui para lhe dar maior empoderamento frente aos desafios da sala de aula que, por sua vez, sinalizam, gradativamente, uma deficiência leitora e escritora por parte dos alunos que chegam à escola (KLEIMAN, 2001).

Em resposta ao tópico discursivo *ler ou não ler, eis a questão*, é pertinente que seja realizada uma reflexão sobre as práticas de leitura de sujeitos estudantes do curso de Letras. De acordo com o parecer CNE/CES 492/2001 das *Diretrizes Curriculares do Curso de Letras* é estabelecido que um dos objetivos do Curso de Letras consiste em formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, em contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações alteritárias (BRASIL, 2001).

Depreendendo as propostas deste documento, observamos a necessidade de que os alunos do curso de Letras precisam investir na sua formação para tornarem-se profissionais interculturais e partilhar seus conhecimentos com os alunos da educação básica (especialmente no contexto do estágio supervisionado). Para essa partilha de conhecimento é importante que os alunos invistam na sua prática leitora, ao criarem estratégias que potencializem seu dinamismo investigativo. Não tão distante da proposta do parecer CNE/CES 492/2001 está a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a formação de alunos leitores. Para o documento, observamos que

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (BRASIL, 2017, p. 155)

Evidenciamos a impossibilidade da formação de leitores críticos quando estes não possuem um exemplo ou referencial a seguir. Por isso, o professor tem como responsabilidade leituras dialógicas para conseguir influenciar os alunos por meio de seu exemplo¹⁰.

¹⁰De acordo com Vygotsky “[...] o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado.” (2003, p.79). Essa ideia de Vygotsky pode ser relacionada ao que afirma Kleiman sobre professor e conteúdos curriculares. Na ótica da pesquisadora, “[...] a relação do professor com os conteúdos curriculares se transforma: o currículo deixa de ser a camisa de força do trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (KLEIMAN, 2001, p.19-

Faz-se imprescindível reconhecer que a escola, muitas vezes, não atende às expectativas dos alunos em promover práticas educativas, com ênfase nas de letramento que ajudam, conseqüentemente, no desenvolvimento da autonomia e autoestima dos estudantes. Por outro lado, o Sistema “entorpece” (ROGERS, 1978, p. 159) muitas vezes as expectativas destes alunos. Destacamos que a influência do Paradigma Tradicional não é algo distante da realidade da escola pública. Para Antunes (2008), as crianças não vão à escola apenas para aprender e construir conhecimentos em um sentido próximo do culturalmente estabelecido, no entanto, deveriam atingir o desenvolvimento sobre seu tempo, de suas capacidades e equilíbrio, de sua autoestima e relações interpessoais.

Sabemos que a linguagem não é imparcial, antes é construída mediante as relações sociais (MOITA LOPES, 2006), logo as concepções que os alunos têm acerca de si mesmos foram construídas; talvez na escola, família ou círculos de amizades, exceto deles mesmos. Para Rogers (1978, p. 164) “a aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança”, ao mesmo tempo que “a história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais econômicos, políticos e sociais que existem” (FERRAÇO, 2008, p. 19).

A seguir, são discutidas as principais contribuições do dialogismo para os estudos em linguagem e conseqüentemente para práticas leitoras em sala de aula.

Contribuições do dialogismo para as práticas leitoras

Ao observarmos alguns casos, em sala de aula, de práticas leitoras, tentamos assumir posições de agente de letramento sob as lentes do dialogismo, com o intuito de contribuir para a mudança de tal situação. É preciso, portanto, transgredir e reenunciar a ideia de que cabe apenas ao professor de língua(s) ensinar seus alunos a lerem.

A noção de dialogismo está engendrada à percepção da interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), a qual, de acordo com Santana (2018), está fundamentada na crítica sociológica e apresenta réplicas às duas correntes do

20)”. A posição desses dois autores pode ser relacionada à concepção social e cultural de currículo, que remete a um conjunto de conhecimentos a ser ensinado, considerando-se relações de poder, de cultura, de ideologia e reconhecimento de que não se trata de um campo neutro de transmissão de conhecimento. Assim, o título deste tópico pode ser reformulado para *ler e como ler: eis a questão*, tendo em vista as imbricações sociais, históricas, intelectuais, didáticas, pedagógicas na formação do professor.

pensamento filosófico-linguístico hegemônico na Rússia stalinista, que foram o *objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista*. Enquanto a primeira propõe que a língua se constituiria de um conjunto abstrato de signos usados para a prática comunicativa, a segunda afere que a língua é concretizada em forma de uma enunciação monológica, como uma espécie de ato individual de fala consequente da consciência individual, dos desejos e intenções do enunciador (SANTANA, 2018).

Desse modo, ao lançarmos olhares para os alunos com problemas de leitura percebemos que estes não reconheciam a necessidade efetiva de estudar para conseguir um futuro melhor. Por isso, nós precisávamos (re)ensinar e estimular a prática de leitura para tentarmos inseri-lo no mundo letrado (SOLÉ, 1986) por vias da alteridade (BAKHTIN, 2006 [1979]).

A partir do contato desses alunos com as diversas possibilidades da leitura propostas, eles começam a enxergar a leitura por uma outra ótica por exemplo, um tipo de leitura e que a observação e discussão de imagens (sem texto verbal) também é uma forma de leitura (DIONÍSIO, 2014; ROJO, 2012). Essas estratégias podem ir, aos poucos, desconstruindo a concepção de leitura como algo obrigatório, sem maior ‘relevância’ para a vida deles. Através do dialogismo, percebem que a leitura está mais presente em suas vidas do que eles imaginam, por isso, acreditamos que (re)ensinar a leitura é uma questão de método.

Com a inserção de novas metodologias dialógicas para o ensino, verificamos que os alunos podem mudar (ressignificar) suas percepções de mundo e de escola, caso o professor mude também sua concepção de ensino, tendo em vista que a prática escolar

[...] está centrada basicamente na sequenciação de conteúdos curriculares segmentados em disciplinas. Em razão disso, muitos professores se sentem inseguros em romper com essa tradição e buscar formas alternativas para seu trabalho pedagógico” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 16)

Nas propostas de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), os projetos de letramento são importantes para a inserção dos alunos em práticas letradas e culturais. Por isso, investimos em aulas cuja finalidade fosse a elaboração de um projeto de letramento, que culminasse com a realização de um evento de letramento com a participação dos alunos e de professores universitários¹¹.

¹¹Esse projeto está descrito no artigo *Seminários de leitura: uma proposta didática para o incentivo à leitura crítica e ao letramento* de Marques e Bezerra (2018), apresentado do 21º Congresso de Leitura da

É nesses percursos interpretativos que a natureza dialógica da linguagem desempenha fundamental teor na obra de Bakhtin e o Círculo. O dialogismo, na agenda dos integrantes do Círculo, é sustentado como o princípio constitutivo da linguagem, em sua dimensão concreta, viva, real. Bakhtin (2006([1979]) empreende que não há nem a primeira nem a última palavra, o princípio e o fim, e “não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (BAKHTIN 2006([1979], p. 410); Não há palavras nem sentidos absolutamente mortos: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 410).

É, portanto, por meio da alteridade dialógica que enxergamos a possibilidade de renovação das práticas leitoras. Podemos afirmar, assim, que esta concepção é chamada de dialógica porque circunscreve que a linguagem (os discursos) e os sujeitos que a mobilizam têm seus sentidos produzidos por uma fruição de interconstituição e intersubjetividade (SANTANA, 2019), conduzindo os alunos a vivenciarem situações concretas no ativismo da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Ao perceberem que a leitura tem uma finalidade social, os alunos modificam suas percepções sobre leitura e principalmente a partir do contato com as práticas e eventos de letramento. É desse modo que a ação coletiva e os projetos também podem aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida concreta, trazendo como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e de suas práticas (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 16).

Os alunos percebem que as práticas de letramento, via perspectiva dialógica, são recursos para os tornarem diferenciados culturalmente. Através dessa nova concepção, idealizamos e realizamos um evento¹² de letramento que possibilita mostrar para a comunidade escolar que o método de ensino transforma os “velhos alunos” em sujeitos ativos (BAKHTIN, 2006 [1979]) com novos hábitos e novas competências como a leitura. Esses novos hábitos, por sua vez, são responsáveis pelo empoderamento desses alunos nesta sociedade letrada.

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. O Projeto de Letramento foi orientado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG), atuou também como umas das palestrantes sobre a noção da importância da leitura para o desenvolvimento crítico de alunos do ensino fundamental II.

¹² Para melhor compreensão do que foi este evento – segue a divulgação: Jornal online Seminário de leitura. Disponível em: <http://www.paraibadebate.com.br/secretaria-de-educacao-de-itabaiana-realiza-seminario-sobre-a-importancia-da-leitura/>. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

O dialogismo, ao pressupor a existência de sujeitos situados social e historicamente (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]), com seus pontos de vista, tons axiológicos, instauram a reflexão em linguística mais complexa (BAKHTIN, 2006 [1979]), uma vez que transcende os elementos inerentes ao sistema da língua, prestando visibilidade aos sujeitos da enunciação, tornando-os leitores ativos e conscientes, potencializando suas práticas leitoras.

Considerações finais

A Análise Dialógica do Discurso é relevante para ressignificar práticas leitoras e tentar promover eventos e práticas de letramento que ajudem os alunos a saírem de estado de latência para o empoderamento dos estudos do letramento. Por essa razão, deste o início deste trabalho, defendemos a necessidade de estudos dialógicos (em sala de aula) para melhor poder dirimir os problemas advindos dos desafios constantes da docência e sobretudo para potencializar saberes.

Podemos considerar que este artigo descreve nossa proposta de reenuniação de práticas leitoras via perspectiva linguístico-discursiva. Verificamos que a perspectiva dialógica impulsiona a que os estudantes compreenderam a relevância dos estudos e das práticas de leitura e escrita. Portanto, acreditamos que dessa forma se pode cumprir com o nosso papel de agentes de letramento.

Reconhecemos que esse trabalho deve ter continuidade para que os alunos mantenham o desejo de serem protagonistas, o anseio pela prática de leitura e pela participação nos projetos escolares. Nesse contexto, os sentidos múltiplos das práticas leitoras se concretizam no entrecruzamento extraverbal (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), o qual se singulariza por fenômeno ideológico.

Referências

ANTUNES, Celso. *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais do letramento. In KLEIMAN, Angela Bustos; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2016, pp. 73-87.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006d [1979]. p. 393-410.

_____. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

_____. O autor e o herói na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a [1979]. p.3-20.

_____. O todo temporal da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b [1979]. p.91-126.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*.5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, pp. 37-46.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.) *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 15-42.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means narrative skills at home. *Language and Society*. nº 11, 1982, p. 49-76.

KLEIMAN, Angela Bustos. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela Bustos. A formação do professor: retrospectivas e perspectiva na pesquisa. In KLEIMAN, Angela Bustos. *A Formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001, pp.13-35.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 15 - 61.

MARQUES, Ewerton Lucas de Mélo; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Seminários de leitura: uma proposta didática para o incentivo à leitura crítica e ao letramento. *Linha Mestra*, n.36, set.dez.2018, p. 356-361.

MEDVIÉDEV, P. A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas. In: MEDVIÉDEV, Pável. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016a [1928], p.41-56.

MEDVIÉDEV, P. A linguagem poética como objeto da poética. In: MEDVIÉDEV, Pável. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016b [1928], p.131-163.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro Oliveira; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra Araújo A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*.6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na linguagem. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, pp. 11-32.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. As fronteiras como espaço sócio-axiológico. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. *Relações linguísticas e axio(dia)lógicas: sobre linguagem e enunciação*. João Pessoa: Ideia. 2019. p. 76-83.

_____. Relações axio(dia)lógicas: nas fronteiras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 2018. p.75-90.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra Araújo. Formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In KLEIMAN, Angela Bustos; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2016, pp. 111-142.

STREET, Brian Vicent. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice*. Current issues in comparative education. Vol. 5. Columbia Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, Brian Vicent. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, Wagner Rodrigues. *Reflexões pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em linguística aplicada*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VOLOCHÍNOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34. 2017 [1929].

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Enviado em: 20 de maio de 2020.

Aceito em: 05 de junho de 2020.