



SALA DE AULA: POR UM ENFOQUE DIALÓGICO NO TRABALHO COM A LEITURA DE ENUNCIADOS NO GÊNERO PROVA

CLASSROOM: FOR A DIALOGICAL APPROACH IN THE WORK WITH STATEMENTS READING IN GENDER TEST

BAGATINI, Vera Lúcia Cardozo
ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães

Resumo: Este estudo tem como objetivo relatar um recorte da pesquisa intitulada: *Práticas de leitura: (re) significando saberes a partir de uma leitura dialógica do enunciado em prova*, que teve como objetivo geral discutir sobre como o aluno lê/compreende os enunciados em uma prova e que relação estabelece com a professora estando submetido a uma avaliação. Tomamos por base a perspectiva enunciativa-discursiva bakhtiniana, a qual concebe a língua como um fato sócio histórico cultural utilizada por indivíduos historicamente situados. Nesse estudo, denominamos de enunciado da questão (EQ) os comandos da prova e enunciado texto (ET) o gênero discursivo utilizado na prova. Nosso objetivo é investigar em que medida os sujeitos leitores compreendem os (EQ ↔ ET), considerando os diálogos passados, a palavra (mesma) em outro contexto histórico, carregada de sentidos e atualizada conforme o momento da enunciação. Tendo como referência a correção da professora e os enunciados produzidos pelos alunos, elaboramos categorias de análise que serviram de subsídio para esta investigação. A professora, no processo de correção, considerou questões como Resposta Certa; Resposta Errada e Resposta Incompleta (meia questão). Dessa forma denominamos nossas categorias de análise como: Categoria Certa (CC); Categoria Errada (CE); Categoria Incompleta (CI). A orientação metodológica adotada teve como métodos: o estudo de caso de André (2000) e Yin (2015), o sociológico e/ou discursivo de Bakhtin/Volochínov (2009) e o indiciário (qualitativo) de Ginzburg (1989). Para o propósito deste artigo, elencamos como recorte as questões (Q1) e (Q2), mais especificamente, que estão inseridas dentro da (CE).

Palavras-chave: Enunciados de prova. Leitura. Compreensão. Palavra.

Abstract: This study aims to report a part of the research titled: *Reading practices: (re) signifying knowledge from a dialogic reading of statement in test*, which had as general objective to discuss how the student reads/understands the statements in a test and what relationship establishes with the teacher being submitted to an evaluation. We take as a base the bakhtinian enunciative-discursive perspective, which conceives language as a socio-historical cultural fact used by historically situated individuals. In this study, we call question statement (QS) the test commands and text statement (TS) the discursive genre used in the test. Our goal is to investigate how much the subjects readers understand the (QS ↔ TS), considering the past dialogues, the word (itself) in another historical context, full of meanings and updated as the moment of enunciation. Referring to the correction of the teacher and the statements produced by students, we elaborated analysis categories that served as subsidy for this research. The teacher, in the correction process, considered questions as Correct Answer; Wrong Answer and Incomplete Answer (half question). Thus we call our analysis categories as: Correct Category (CC); Wrong Category (WC); Incomplete Category (IC). The adopted methodological guidance had as methods: the case study of André (2000) and Yin (2015), the sociological and/or discursive of Bakhtin/Volochínov (2009) and the evidential (qualitative) of Ginzburg (1989). For the purpose of this paper, we list as a part the questions (Q1) and (Q2), specifically, that are inserted within the (WC).

Keywords: Test statement. Reading. Comprehension. Word.



Introdução

A pesquisa, em questão, surgiu da necessidade de refletirmos sobre os enunciados¹ que emergem a partir da leitura de uma prova, dentro de um espaço-tempo. Toda análise que envolve o universo da leitura precisa ter como ponto de partida a ideia de que ler é um processo de produção de sentidos que compreende um autor, um enunciado/texto e um leitor. Além desses elementos, leva ainda em consideração o contexto histórico, social, político e econômico dos sujeitos. Nessa perspectiva, fazer a leitura de uma prova envolve a produção de sentidos, a compreensão e a atitude responsiva do aluno, sujeito situado, histórico. Sendo assim, tomamos como base para reflexão os pressupostos teóricos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e seu Círculo². Para os estudiosos do Círculo, a linguagem é constitutivamente dialógica, ou seja, o outro³ é fundamental para o efeito de compreensão da língua e dos possíveis sentidos que possam surgir no processo de interação. Sendo assim, optamos pelo trabalho com a leitura de enunciados de uma prova de Língua Portuguesa com duas turmas de alunos do 9º ano de uma escola pública, municipal, da cidade de Pelotas, localizada no estado do Rio grande do Sul. Dessa forma, tendo em vista a complexidade que as noções de enunciado⁴ e enunciação⁵, numa dimensão dialógica, defendendo a natureza social da linguagem, vêm sendo trabalhados no cotidiano da escola, este trabalho apresenta contribuições dos estudos de Bakhtin para as aulas de leitura.

Além disso, outras questões nos instigaram no desenvolvimento deste estudo, como, por exemplo, a noção de “erro” de leitura. Diante disso, coube, como atributo propulsor, a reflexão: como a escola, instituição sistemática para o ensino da leitura e da escrita, está lidando com o processo de significação da língua e como os professores têm auxiliado para que os alunos desenvolvam essas habilidades?

¹ Bakhtin utiliza, em geral, indistintamente, os termos *enunciado* ou *discurso*. Convencionamos, neste estudo, utilizar *enunciado* como parte de um discurso. Faremos a distinção desses termos no decorrer do trabalho.

² Segundo Faraco (2009), Bakhtin não produziu sozinho, mas com um grupo de intelectuais, cientistas e artistas, que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. Logo, compreender o pensamento bakhtiniano significa percorrer um caminho que envolve não apenas o indivíduo Bakhtin, mas também os intelectuais do Círculo (um grupo multidisciplinar).

³ De acordo com Di Fanti (2003), o outro - na perspectiva dialógica - não é somente o interlocutor imediato ou virtual, projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). São as outras vozes discursivas (posições sociais, opiniões) que habitam de diferentes formas o discurso em construção.

⁴ Conforme Bakhtin (2011), o enunciado é uma unidade delimitada pela alternância de sujeitos envolvidos no processo de comunicação. Uma simples palavra ou expressão pode ser um enunciado.

⁵ Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 116), “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.”

Se hoje convivemos com o avanço das tecnologias de informação e de comunicação, que trazem a possibilidade do aprendizado cooperativo, que exige, portanto, um sujeito conectado, mais crítico e questionador, temos, por outro lado, a escola ainda centrada no ensino de conteúdos trabalhados de forma descontextualizada, com foco nas avaliações e nos erros dos alunos.

Nesse sentido, por mais que o tema referente à leitura tenha sido recorrente nos últimos anos, o desenvolvimento das práticas leitoras ainda representa um desafio para os professores. Para o aluno, o ato de ler também é um desafio, pois exige uma tomada de posição, uma contra palavra à palavra do outro. Nas palavras de Brandão (1994, p. 85):

Ler não se restringe a um ato mecânico, de pura decodificação da palavra. O ato de ler é um processo bem mais abrangente e complexo. É um processo de compreensão, de inteligência do mundo; envolve uma característica essencial e singular do homem, distinguindo-o dos outros animais a sua capacidade simbólica, a sua capacidade de interagir com o outro pela mediação da palavra.

Sendo assim, a escola, o espaço de sala de aula, é um lugar privilegiado, pois nela circulam diversas manifestações de linguagem que possibilitam, ao professor, compreender a palavra, não como forma abstrata, mas, de acordo com Bakhtin (2009), como signo ideológico, carregado de sentidos. Considerar o fato de que os alunos transitam por distintas esferas sociais, possuem diferentes crenças e hábitos faz com que pensemos que o outro, no movimento dialógico, projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos) e que nem sempre está em acordo com o discurso vigente.

Sendo assim, interpretar os movimentos de sentidos de outra possibilidade de resposta dada pelo aluno, em questões de provas, poderá nos ajudar a compreender outras questões que se atravessam no processo de ensino e aprendizagem. Geralmente, o que se espera do aluno são respostas que normalmente se repetem, como se fossem a voz do professor que por sua vez repete a voz do autor do livro didático. A linguagem, fora do contexto escolar, se processa como atividade discursiva, mas na escola, normalmente, não é assim que procede.

Algumas considerações sobre o viés teórico adotado na pesquisa

São duas as orientações de linguagem apontadas por Bakhtin/Volochínov (2009), dentro do pensamento linguístico-filosófico. A primeira, subjetivismo idealista, tem como seus

principais representantes: Humboldt e Vossler; a segunda, objetivismo abstrato, Ferdinand de Saussure.

Sob o ponto de vista da primeira orientação, a língua é concebida como uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. Essa orientação deixa de lado o fenômeno da interação verbal, negando os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação. E é nisso que reside a crítica bakhtiniana.

Em contrapartida, na segunda orientação, a língua é um sistema imóvel e acabado, que dispõe para os indivíduos signos e regras sem que os usuários desse sistema possam interferir. Encontramos, nessa tendência, o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito. Saussure, o principal representante dessa teoria, parte do seguinte princípio: a língua - *la langue* (como sistema de formas) - e a fala - *la parole* (atos individuais, ou ainda, mero exercício individual dentro dos limites da língua) - são os elementos constitutivos da linguagem. Porém, segundo Saussure, a linguagem por pertencer a vários domínios não pode ser o objeto da linguística. Nas palavras do autor, qual é, pois, a distinção de princípio entre língua e linguagem?

[...] a linguagem é multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe como isolar sua unidade. (SAUSSURE, 1999, p. 17)

A linguagem é multifacetada, heterogênea e não pode ser o ponto de partida para uma análise linguística, ela escapa a qualquer forma fixa. Por outro lado, a língua:

[...] é um todo em si mesma, e um princípio de classificação. A partir do momento em que lhe atribuímos o maior destaque entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 1999, p. 17)

Para Saussure: a língua se opõe à fala, como o social ao individual. O autor restringiu-se a estudar a língua enquanto sistema. Em outras palavras, ele optou por não levar em consideração as produções concretas e históricas, privilegiando uma ciência abstrata e sincrônica. Essa concepção foi influenciada pelos ideais positivistas⁶. Em contrapartida, para

⁶ O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França, no começo do século XIX. Teve como um dos principais idealizadores o pensador Auguste Comte. Em linhas gerais, o positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. De acordo com os positivistas, somente se pode afirmar que uma teoria é correta se ela foi comprovada através de métodos científicos válidos. Comte defende

Bakhtin/Volochinov (1999, p. 128), “A língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes*”. (Grifos do autor).

Diferentemente, no pensamento bakhtiniano, não há como descartar o contexto extra verbal da enunciação, pois a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui a comunicação efetiva, os sujeitos e os discursos nela envolvidos.

Para Bakhtin/Volochínov (2009), a linguagem é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. A língua é entendida não como sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal realizado através da enunciação.

A verdadeira substância da língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÏNOV, 2009, p. 127) (Grifos do autor)

Assim, para além do universo linguístico de Saussure, Bakhtin vê a língua como fruto de cada manifestação individual e de cada falante; ele vê *o outro* como constitutivo de sentido. Dessa forma, o fenômeno social da interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem em que se materializam as enunciações. Com efeito, a enunciação é o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

Nesse sentido, o processo de materialização das enunciações se dá por meio da palavra. A palavra é dirigida a um interlocutor e variará quando se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se a pessoa for inferior ou superior na hierarquia social, ou se estiver ligada ao locutor por meio de laços mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2009, p. 117):

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada, tanto pelo fato *de* que procede de alguém como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à

que “o verdadeiro espírito positivo consistia, sobretudo em ver para prever, estudar o que é, a fim de concluir disso o que será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais” (COMTE, 1973, p. 56).



coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Grifos do autor)

Assim, se a palavra não pertence nem ao falante nem ao ouvinte, mas é produto da interação entre ambos, para que haja comunicação, é necessário que os sujeitos desta pesquisa conheçam e se apropriem do código linguístico. Caso contrário, a leitura dos enunciados será comprometida, pois se a palavra é ideológica, só terá sentido face ao conjunto do enunciado.

Stella (2013) aponta que, tradicionalmente, a palavra foi tratada de forma abstrata, desvinculada de sua realidade de circulação e posta como um centro imanente de significados captados pelo olhar/ouvido fixo do observador. Em consequência de uma tradição de estudos greco-latinos, a gramática seccionava a palavra e organizava suas partes em paradigmas de flexão ou de declinação. Porém, a autora destaca, ainda, que desde as primeiras décadas do século XX, nos trabalhos de Bakhtin e seu Círculo, tanto a palavra quanto a linguagem, em geral, foram tratadas e concebidas de forma diferente, ou seja, levando-se em conta sua historicidade, especialmente a linguagem em uso.

Isso significa que, nessa perspectiva, a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica. O falante, ao dar vida à palavra com sua entoação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. Nesse sentido, a palavra dita, expressa, enunciada constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação nas situações de enunciações concretas.

A palavra acompanha e comenta todo o ato ideológico, ou seja, os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos, da mesma forma que um quadro, uma peça musical, um ritual religioso ou um comportamento humano não podem operar sem a participação do discurso interior. Sendo assim, podemos dizer que todas as manifestações da criação ideológica e todos os signos não verbais banham-se no discurso⁷ e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. Mesmo que não se possa exprimir em palavras um gesto ou um ritual religioso, pois não existe substituto verbal adequado, esses signos ideológicos, ao mesmo tempo, se apoiam nas palavras e são acompanhados por elas,

⁷ Discurso, segundo Sobral (2009, p. 103), “[...] é o ponto de convergência entre um dado evento de construção simbólica do mundo e o cenário desse evento, sendo assim a unidade em que se materializa a real natureza da língua.”



pois, quando um signo cultural, é compreendido e dotado de sentido, torna-se parte “*da unidade da consciência verbalmente constituída*” (BAKHTIN, 2009, p. 38) (Grifos do autor).

A partir dessas considerações, podemos perceber, sob o ponto de vista dialético e dialógico de Bakhtin, que a palavra não é uma forma abstrata da língua à espera de um falante que a empregue individualmente, atualizando seu sentido e devolvendo-a para o fluxo contínuo da linguagem. Segundo o teórico russo, a palavra é sempre interindividual e reúne vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente. Ela é indissociável do discurso.

Diante do exposto, cabe ao professor a tarefa de orientar seus alunos sobre os diversos sentidos que a palavra obtém em cada enunciado/enunciação e, na leitura dos enunciados respostas, perceber que cada leitor possui modos particulares de refletir e refratar a realidade conforme a percepção das vozes que se entrecruzam e se manifestam na materialidade do enunciado/texto.

Nessa medida, a propósito de nossas discussões, voltamos a refletir sobre o que nos propomos neste estudo: a leitura dos enunciados produzidos pelos alunos a partir de questões de uma prova. Esses enunciados são entendidos (pelo aluno) como unidades da língua (sistema de signos abstratos repetíveis), em que a língua é apreendida linearmente, sem atitude responsiva do leitor, ou como signos ideológicos e dialógicos em uma situação concreta de uso?

A Prova e o cenário do evento discursivo

Falar em prova, no âmbito da escola, implica falar em avaliação – o que sugere nota, classificação, resultado, com base em um determinado padrão de excelência no que se refere ao domínio de conteúdo. Na perspectiva aqui defendida, o gênero prova não tem o intuito de avaliar ou classificar.

Nosso objetivo, ao escolher esse gênero, é, a partir das respostas dos alunos às questões da prova, propor reflexões no sentido de rever/averiguar como está sendo feita a leitura (dos enunciados) das questões sugeridas pela professora e, a partir dessas reflexões, verificar como acontece a produção de sentidos sob a ótica do aluno e do professor, possibilitando, dessa maneira, investigar se há ou não interação discursiva. O que estamos propondo possibilita, ainda, visto que fornecerá pistas valiosas sobre o trabalho com a linguagem, refletir sobre a prática leitora desenvolvida na escola, sobre a avaliação e a correção de questões discursivas e, ainda, sobre a concepção de língua que orienta o trabalho com as práticas de linguagem. Será que a leitura do professor, da escola ou do livro didático se sobrepõe à leitura do aluno? Muitas

vezes, a subjetividade, a marca do sujeito, não costuma ser aceita na escola, lugar do exato, do sentido legitimado dos textos. Considerar o lugar a partir de onde o aluno escreve, interpretar o dito, e também o que não está aparente, considerando que os sentidos não estão colados nas palavras, não é tarefa fácil. Para Geraldi (2002, p. 4-5) “Falar ou escrever é uma “luta” com os recursos linguísticos porque, vindos carregados de suas memórias, ainda assim se tornam maleáveis na singularidade do evento discursivo.”

Face ao exposto, questionamos: como se dá o diálogo entre os discursos (as outras vozes), ou seja, a relação intersubjetiva estabelecida pela enunciação? O aluno, ao ler o enunciado da questão (EQ), consegue avançar na leitura e articulá-lo ao enunciado texto (ET), percebendo os significados linguísticos, produzindo sentidos e assumindo assim, uma atitude responsiva através de uma contra palavra?

Nesse contexto, avaliar a leitura/produção dos alunos talvez seja a tarefa mais complexa do professor, principalmente do professor de português, tendo em vista a multiplicidade de respostas que uma questão pode suscitar, considerando as particularidades, as vivências e os conhecimentos diferenciados de cada sujeito-aluno envolvido no processo de relações dialógicas e intersubjetivas com o enunciado.

Conforme vimos em Bakhtin (2011, p. 271):

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Em um contexto de prova, as relações intersubjetivas entre professor/aluno muitas vezes acontecem de forma marcada por atitudes de resistência e conflito. À medida que o aluno não (cor)responde àquilo que era esperado pelo professor, o discente sofre enquanto sujeito, “uma vez que seus saberes não encontram espaço na escola, que privilegia o saber livresco” (KLEIMAN, 1998, p. 177).

Grillo (2014) enfatiza que, na esfera escolar, embora haja o movimento ideológico de “fora para dentro” de desconstrução do saber dos sujeitos-alunos, há, em contrapartida, uma “refração de dentro para fora”, em que os signos ideológicos assumem nova significação devido à inserção que os sujeitos fazem desses mesmos signos em um novo conceito vivencial. Em contrapartida, Soares (1989, p. 63) destaca que “[...] a escola, leva os alunos, principalmente aqueles pertencentes às camadas populares, a reconhecer que existe uma maneira de falar e

escrever considerada “legítima”, diferente daquela que dominam”. Mas, por outro lado, não os leva a conhecer essa maneira de falar e escrever. O aluno não aprende a usá-la, a consumi-la, nem a produzi-la nos diferentes contextos de interação.

Nessa perspectiva, as palavras ditas, as leituras feitas por esses alunos nem sempre correspondem ao discurso dominante que circula na escola. Dessa forma, a negação a esses alunos do direito de expressar-se colabora com a perpetuação das relações assimétricas entre as classes, garantindo a opressão das classes dominantes sobre as classes dominadas.

Para Melonio (2012), cabe à escola e ao professor questionar qual a função da avaliação. A que interesses serve a avaliação? Existe relação entre avaliação e capitalismo? São reflexões pertinentes de se fazer ao passo que, ao elaborarmos uma prova, um trabalho ou uma simples tarefa, temos em mãos a possibilidade de moldar o pensamento de nossos alunos dentro daquilo que o próprio sistema capitalista prega, ou seja, restringir seu pensamento crítico, para que melhor possa ser manipulado. Ou, de outra forma, baseado no pensamento bakhtiniano, partir do princípio de que a linguagem é produto social e que, através dela, os alunos são capazes de refletir acerca do mundo, das questões sociais, políticas e ambientais, que se encontram em seu entorno. Nesta outra forma, será preciso dar voz, deixar o sujeito atuar sobre o enunciado, permitindo que produza sentidos dentro de suas vivências e experiências de leituras, pois o sujeito é sempre interpelado sócio-historicamente. Porém, vale dizer, não considerando a leitura apenas como verdade única, como ato mecânico de apreensão de significados, pois, dessa forma, a natureza interativa do processo comunicativo estaria excluída.

A prova teve como texto base a crônica “*Posto, logo existo*”⁸, de autoria de Martha Medeiros, cuja temática aborda questões relativas ao uso desenfreado da internet, em especial das redes sociais, em que o usuário, às vezes, age de modo impensado, postando e curtindo *posts* como forma de mostrar aos outros que existe virtualmente. Apresentamos, a seguir, no Quadro 1, o texto na íntegra, a fim de encaminhar o leitor no percurso da análise.

Quadro 1 – Texto utilizado na prova analisada

Posto, logo existo
Martha Medeiros
Começam a pipocar alguns debates sobre as consequências de se passar tanto tempo conectado à internet. Já se fala em saturação social, inspirado pelo recente depoimento de

⁸ Este texto foi divulgado em 08 de abril de 2012, no jornal ZERO HORA – jornal de grande circulação na capital do estado (RS) e também distribuído nos municípios desse mesmo estado.



um jornalista do The New York Times que afirmou que sua produtividade no trabalho estava caindo por causa do tempo consumido pelo Facebook, Twitter e agregados, e que hoje ele se vê diante da escolha entre cortar seus passeios de bicicleta ou alguns desses hábitos digitais que estão lhe comendo vivo. Antropofagia virtual. O Brasil, pra variar, está atrasado (aqui, dois terços dos usuários ainda atualizam seus perfis semanalmente), pois no resto do mundo já começa a ser articulado um movimento de desaceleração dessa tara por conexão: hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso à web e na Ásia crescem os centros de recuperação de viciados em internet. Tudo isso por uma simples razão: existir é uma coisa, viver é outra. Penso, logo existo. Descartes teria que reavaliar esse seu ‘cogito, ergo sum’, pois as pessoas trocaram o verbo pensar por postar. Posto, logo existo. Tão preocupadas em existir para os outros, as pessoas estão perdendo um tempo valioso em que poderiam estar vivendo, ou seja, namorando, indo à praia, trabalhando, viajando, lendo, estudando, cercadas não por milhares de seguidores, mas por umas poucas dezenas de amigos. Isso não pode ter se tornado tão obsoleto. Claro que muitos usam as redes sociais como uma forma de aproximação, de resgate e de compartilhamento – numa boa. Se a pessoa está no controle do seu tempo e não troca o real pelo virtual, está fazendo bom uso da ferramenta. Mas não tem sido a regra. Adolescentes deixam de ir a um parque para ficarem trancafiados em seus quartos, numa solidão disfarçada de socialização. Isso acontece dentro da minha casa também, com minhas filhas, e não adianta me descabelar, elas são frutos da sua época, sua turma de amigos se comunica assim, e nem batendo com um gato morto na cabeça delas para fazê-las entender que a vida está lá fora. Lá fora!! O grau de envolvimento delas com a internet ainda é mediano e controlado, mas tem sido agudo entre muitos jovens sem noção, que se deixam fotografar portando armas, fazendo sexo, mostrando o resultado de suas pichações, num exibicionismo triste, pobre, desvirtuado. São garotos e garotas que não se sentem com a existência comprovada, e para isso se valem de bizarrices na esperança de deixarem de ser “ninguém” para se tornarem “alguém”, mesmo que alguém medíocre. Casos avulsos, extremos, mas estão aí, ao nosso redor. Gente que não percebe a diferença entre existir e viver. Não entendem que é preferível viver, mesmo que discretamente, do que existir de mentirinha para 17.870 que não estão nem aí.

Fonte: Zero Hora, 08/04/2012.



Os enunciados produzidos e postos em circulação por alunos/professores no momento de realização de uma prova, dependem dos interlocutores e das condições de produção em que ocorrem. Às vezes o silêncio “fala”, enuncia. E é por isso que denominamos, neste trabalho, a prova como gênero do discurso, ou seja, para além de um instrumento de medida, considerando, assim, sua função interlocutiva e comunicativa.

A professora, no movimento de leitura e correção das questões, considerou as respostas dadas como “Certa”, “Errada”, ou “nem certa, nem errada”, atribuindo metade do valor, à qual intitulamos de “Incompleta”. Desta forma, denominamos nossas categorias de análise como: Categoria Certa (CC), Categoria Errada (CE) e Categoria Incompleta (CI). Logo, no que tange à dimensão que se propõe este artigo, optamos por trazer à discussão, a (Q1) e a (Q2) dentro da Categoria Errada (CE).

Sendo assim, passamos a fazer as seguintes considerações: o aluno, ao ler o comando (EQ) articulado ao texto (ET), lê, (des)constrói, (re)constrói, interpreta com seu conhecimento de mundo, com sua história de leituras, fazendo (ou não) inferências? Que movimentos (dialógicos) de leitura são feitos, ou seja, que sentidos são produzidos a partir das repostas às questões solicitadas na prova?

Ao nos determos na observação e discussão dos enunciados respostas dos alunos, buscamos subsídios nas categorias propostas por Marcuschi (2008). Esse teórico, ao fazer a análise dos exercícios de compreensão nos livros didáticos, desenvolveu um estudo sistematizado de perguntas que são encontradas nas seções destinadas a exercícios de compreensão. Segundo o autor, essa tipologia está fundamentada numa série de posturas teóricas relacionadas à leitura e à compreensão dentro de uma linguística textual em que predominam atividades cognitivas e discursivas.

A orientação metodológica adotada teve como métodos: o estudo de caso, conforme André (2000) e Yin (2015), o sociológico e/ou discursivo, de Bakhtin (2009) e o indiciário (qualitativo), de Ginzburg (1989).

O primeiro, o estudo de caso, se justifica pela pesquisa ter sido realizada com duas turmas e com uma professora de uma dada escola. Essas turmas, a professora e a escola possuem especificidades, características sociais, culturais e de localização que as diferem de outros indivíduos e/ou grupos e/ou espaços.

O segundo, o sociológico e/ou discursivo, pelo tratamento dialógico dado à linguagem. Não nos restringimos somente às formas da língua, mas consideramos a abordagem com o

discurso, com o extra verbal, permitindo envolver os sujeitos e a situação em que enunciam, considerando a perspectiva sócio-histórica dos participantes.

O terceiro, o indiciário, pela maneira como mapeamos os dados, as pistas, os sinais do objeto a ser pesquisado.

Para Ginzburg, os sinais são signos e possuem significados dentro da categoria em que ele está trabalhando, quer seja a classe, quer seja a cultura.

Nas palavras de Ginzburg (1989, p. 152) “O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”. Assim, falando sobre como tudo começou, desde os primórdios da humanidade, o autor descreve um tipo de conhecimento descartado, mais tarde, pelo poder dominante. Conforme Ginzburg (1989), foi somente no final do século XIX que emergiu, no âmbito das ciências humanas, um modelo ou um paradigma ao qual ainda não se prestou muita atenção. Embora não tenha sido teorizado explicitamente, consiste na proposta de um método interpretativo que vai além do que está aparente. Centra-se, também, nos resíduos, nos dados marginais considerados reveladores, pormenores sem importância ou até triviais.

Assim, o paradigma indiciário traz uma importante contribuição para a área da educação e da linguagem pelo fato de possibilitar um olhar para o objeto, para além dos aspectos quantificáveis, permitindo, dessa maneira, olhar os indícios, as pistas e as particularidades.

Categoria Errada (CE)

Essa categoria emergiu a partir dos enunciados que, segundo a correção da professora, foram considerados errados. A todas as questões, a professora nos forneceu a sua expectativa de resposta, enunciado do professor. Nossa análise fez uma comparação entre o enunciado produzido, como expectativa, fornecida pela professora e o enunciado produzido pelo aluno. A partir desses dados, foi possível verificar em que medida os enunciados foram considerados “errados” no sentido de fugir às possibilidades de leitura apresentadas pelo texto, pelo autor, pela situação extra verbal ou mesmo da expectativa de leitura realizada pela professora.

Os enunciados transcritos nos quadros que seguem, respeitam a fala dos alunos na íntegra. Portanto, preservamos as marcas linguísticas que remetem à oralidade, os “desvios” gramaticais, considerando que, para efeito de análise, nosso foco é a leitura na perspectiva discursiva.

Análise da (correção) das respostas erradas (segundo a professora)

Q1 Na crônica, a autora acredita que exista uma “antropofagia virtual”. Como você explicaria essa expressão?

Expectativa de resposta do professor:

A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.

Em um universo de 43 alunos, levando-se em conta as duas turmas, 15 respostas foram consideradas erradas pela professora, sendo que 7 delas estavam “em branco”. Para a análise, apresentaremos, a seguir, um quadro contendo os 8 enunciados considerados *errados*, a partir da Q1.

Quadro 2 – Enunciado professor / Enunciado aluno – CE

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.	A7	Que o mundo evoluiu e que costumes foram esquecidos.
	A8	Que há muitos hábitos na internet. O Brasil, pra variar, está atrasado por causa da internet.
	A16	Ela acha que no Brasil deveria existir tempo para navegar na internet.
	A19	Que são experientes em redes sociais.
	A23	Ela quer dizer que as pessoas devem ter um menos de tempo para acessar a internet e fazer outras atividades.
	B8	O que eu sei é que uma pessoa habituada e vive num estado e o antropófago que são quase igual é que ele é de quem come carne humana
	B12	Uma maneira de ela pensar, de expressar a opinião dela. Ela enxerga assim. “(Assim como?)” ⁹
	B15	Que a internet da comedo as pessoas.

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir dos ER (A-P).

O enunciado “expectativa de resposta” da professora contém dados alusivos à expressão “Antropofagia Virtual”, no qual inferia um conhecimento da expressão de forma metafórica, não contido no dicionário, apesar de seu uso ter sido permitido pela professora.

⁹ Comentário realizado pela Professora.

Dessa forma, os alunos deveriam estabelecer uma relação do contexto do mundo virtual, atual, com a história, com a literatura. A leitura dos alunos com relação ao termo citado acima, deveria ir ao encontro de que “A internet devora a vida das pessoas...”, no sentido de tomar conta, de consumir o tempo, fazendo com que haja uma substituição de ações reais por representações virtuais.

Observamos, no momento da realização da prova, o quanto esse termo gerou estranhamento, tendo em vista não ser uma palavra do cotidiano dos alunos. Vejamos o significado de “antropofagia” conforme as acepções encontradas no dicionário – mini Aurélio escolar –, que geralmente é o mais utilizado na sala de aula: “*sf.* 1. Estado ou ato de antropófago. 2. *Antrop.* Prática institucionalizada de consumo de carne humana por seres humanos, ger.com caráter ritual” (FERREIRA, 2000, p.48).

Como pensar, a partir do texto, o termo antropofagia virtual, sem inferir possíveis conhecimentos, como: a) ato praticado por um tipo de cultura que consome carne humana, ou b) deglutição da cultura do outro, remetendo ao Movimento Antropofágico, escrito por Oswald de Andrade? Como articular o ato antropofágico com antropofagia virtual, termo que remete ao uso excessivo da internet e ao fato de que as redes sociais devoram a vida das pessoas?

Verificamos que as respostas apresentadas no Quadro 2, de (A7) até (B15), fogem ao esperado (conforme a expectativa da professora), uma vez que os alunos desconhecem a palavra “antropofagia” e, mesmo com a consulta ao dicionário, que lhes “fornece o significado denotativo”, a compreensão não ocorre, fato compreensível, considerando que os sentidos não são colados às palavras. Elas são relativas, pois dependem de vários fatores, como: do ponto de vista de quem fala, do ponto de vista do interlocutor, da ideologia, da cultura, do entorno em que se dá a enunciação, etc.

Consoante ao exposto até aqui, trazemos como respaldo a ideia de Bakhtin (2009), sobre o uso da palavra. De acordo com esse autor, embora pareça que, na escola, nos servimos da palavra como se tivesse uma forma fixa, dicionarizada, pensar assim é um equívoco. As palavras são carregadas de sentido, de conteúdo ideológico. Ao ler um enunciado não é possível separá-lo do contexto extra verbal: aspectos históricos e culturais.

No evento da prova, o que ocorreu foi que, de forma contrária ao que trouxemos no parágrafo anterior, os possíveis sentidos que poderiam surgir ficaram restritos à significação contida no dicionário.

De acordo com Geraldi (2002), o evento discursivo que se dá na linha do tempo só tem consistência enquanto real nas reiterações do “aqui e agora” da enunciação. Os acontecimentos

discursivos, precários, singulares, irrepetíveis e densos de suas próprias condições fazem-se no tempo e constroem-se na história. Em outras palavras, os recursos linguísticos se desvestem de suas significações e se revestem, se atualizam, conforme o tema de cada enunciação.

Ao nos determos nas respostas “erradas” dos alunos, nosso foco de análise recaiu sobre aquelas, que ao nosso olhar, de acordo com o caminho interpretativo efetuado pelo aluno, não estavam totalmente erradas.

Na questão em evidência (Q1), de caráter inferencial, conforme tipologia desenvolvida por Marcuschi (2008), foi solicitado ao aluno, uma explicação sobre a expressão “antropofagia virtual”, tendo em vista a leitura do texto e a posição da autora.

Vejamos o ER a seguir:

A7	<i>Que o mundo evoluiu e que costumes foram esquecidos.</i>
----	---

Como dito antes, a informação necessária para essa questão não seria encontrada diretamente no texto, deveria ser construída na articulação de diálogos passados e presentes os quais deixariam emergir outros sentidos à enunciação. Quando o aluno menciona “*Que o mundo evoluiu e que costumes foram esquecidos*”, não podemos ignorar essa atitude responsiva, que, mesmo não contemplando totalmente o esperado pela professora, não se contrapõe às possibilidades de leituras do texto.

Passemos à análise do próximo enunciado:

A8	<i>Que há muitos hábitos na internet. O Brasil, pra variar, está atrasado por causa da internet.</i>
----	--

Na mesma medida, a leitura do aluno (A8) traz como resposta um misto de recorte do texto de forma um tanto simplificada, porém não dá para categorizar como leitura errada, uma vez que, se atentarmos à crônica, a discussão sobre os vários acessos que a internet oferece é fato, é real, embora já haja um movimento de desaceleração em outros países, mas que ainda não chegou ao Brasil, estando, nesse sentido, atrasado. Assim como no recorte abaixo.

A19	<i>Que são experientes em redes sociais.</i>
-----	--

Ao percorrermos as pistas deixadas pelo aluno leitor (A19), inferimos, por seu enunciado, que os brasileiros “[...] *são experientes em redes sociais*”, e isso, de acordo com o texto, mesmo não estando explícito, não há como negar. Já no enunciado seguinte veremos que ocorre um outro fator que nos chama a atenção. Vejamos:

A23	<i>Ela quer dizer que as pessoas devem ter um menos de tempo para acessar a internet e fazer outras atividades.</i>
-----	---

O leitor (A23), ao fazer referência ao que a autora diz sobre o tempo demasiado utilizado na internet, redes sociais e agregados em vez de fazerem outras coisas, não está respondendo de forma direta àquilo que a professora perguntou. Por outro lado, a formulação do aluno é pertinente, tendo em vista, não negar os sentidos que surgem do todo do texto. Na verdade, parece-nos que o problema é da ordem de construção do enunciado (*um menos de tempo*) e não de sentido.

Como vemos, destacamos algumas respostas dentro da categoria errada, que, sob um olhar mais atento, mais criterioso, deixam escapar algumas falhas, algumas lacunas no processo de leitura do aluno, em relação à leitura considerada correta/adequada na expectativa da professora. Porém, a linguagem não sendo transparente, não permite que o sujeito estabeleça sentido diretamente com as palavras no nível da frase. É necessário compreender o que está além das estruturas linguísticas. Entretanto, nessa questão específica (Q1), como dissemos, faltou estabelecer relações com ditos anteriores sobre antropofagia. Dados relacionados a conhecimentos exteriores ao texto possibilitariam maior sucesso na compreensão do enunciado.

Passemos à próxima questão.

Q2 – *Quais as alternativas estão sendo disponibilizadas para as pessoas viciadas em internet?*

Expectativa de resposta do professor:

Hotéis com quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à web, centro de recuperação de viciados em internet.

Essa questão exige que o aluno identifique no texto as alternativas disponibilizadas às pessoas viciadas em internet. Podemos verificar, pela resposta da professora, que bastaria o aluno ler com atenção, para responder a questão. Esse tipo de pergunta não exige grande esforço do aluno em termos de reflexão. Nesse sentido, não há uma problematização que envolva conhecimentos de mundo do aluno com seu contexto vivencial. De acordo com a tipologia desenvolvida por Marcuschi (2008), este tipo de pergunta sugere apenas uma cópia, uma atividade mecânica de transcrição de palavras ou partes do texto.

Vejamos os ER considerados errados.

Quadro 3 – Enunciado professor / Enunciado aluno – CE

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
Hotéis com quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à	A1	Antropofagia virtual, o Brasil pra variar esta atrasado. O grau de envolvimento delas com a internet ainda é mediano e controlado.
	A6	Resposta em branco

web, centro de recuperação de viciados em internet.	A10	É preferível viver, entende que a vida está lá fora.
	A18	Aproximação, resgate e compartilhamento.
	A23	Facebook, jogos, e outros acessos à internet.
	B8	Claro que muitos usam as redes sociais como uma forma de aproximação, de resgate e de compartilhamento numa boa.
	B15	São as consequências de ficar muito tempo conectado na internet.
	B17	R em branco/ errada
	B18	Aproximação, resgate e compartilhamento.

Fonte: Prova.

Dos 43 alunos que realizaram a prova, apenas 07 erraram a questão, sendo que 02 questões ficaram em branco. Lendo atentamente as respostas dos alunos, concordamos com a correção feita pela professora, já que fogem ao esperado, ao aceitável dentro de um caminho interpretativo coerente com os possíveis sentidos que pudessem surgir para a questão. Esse tipo de pergunta apenas limita algumas possíveis respostas dentro das margens do texto excluindo uma leitura mais aprofundada no nível discursivo. Dentre os enunciados respostas, destacamos a leitura de (A1) e (B8), cujo raciocínio, nos parece, foi de retirar um “pedaço aleatório do texto”, na tentativa de acertar a questão, ou, simplesmente, para não deixá-la em branco. Esta atitude demonstra a falta de compreensão leitora ao que está sendo proposto no enunciado da questão. Além disso demonstra o reflexo de uma ação rotineira na escola através dos exercícios e questionários em que o aluno responde exatamente o que está no texto e ainda pergunta ao professor “se a resposta é daquela parte até...”.

Retomamos aqui, o momento de realização da prova, em que várias vezes a professora explicou sobre essa questão e, especialmente, sobre a expressão “alternativa”. Interessante refletir sobre algo que, na visão do professor, parece tão simples, tão evidente no que se refere à composição do enunciado, aos termos utilizados na questão. Embora o número de erros não tenha sido expressivo, acreditamos que vale a pena, mesmo assim, rever certos usos cristalizados do vocabulário na escola.

Não trouxemos para discussão, neste espaço as questões seguintes - (Q3) e (Q4) -, ainda dentro da categoria errada, pelo fato de a maioria dos alunos ter respondido conforme a expectativa de resposta da professora. Apenas (B19) na (Q3) e (B1), (B13), (B15) e (B19) na (Q4) não responderam à questão, deixando-a em branco, e dessa forma, sendo considerada errada. Sendo assim, essas questões são abordadas dentro das outras categorias, logo, ficando, para outro momento e conseqüentemente fazendo parte de outra possível reflexão.

Considerações finais

Ao sintetizarmos nossas reflexões para este artigo, deixamos de fora outras duas categorias mencionadas no decorrer do texto. Não menos importantes, porém para este trabalho, optamos pelo enfoque em duas questões da CE. Inicialmente, ao lançarmos nosso olhar para o momento tenso em que a prova foi aplicada, em ambas as turmas, percebemos o esforço da professora em explicar sobre as dúvidas que surgiam sobre o texto, sobre o léxico desconhecido pelos alunos e, ainda, a tentativa de manter o controle sobre a conversa paralela que surgia no transcorrer da avaliação. Nesse cenário de interlocução, de diálogo (no sentido amplo do termo), ficou evidente que compreender exige trabalho: trabalho do professor com relação à dificuldade na leitura do aluno e do aluno em relação à compreensão do enunciado. Bakhtin (2011), em seus apontamentos, várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros. Conforme Faraco (2009, p. 84), “Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes”.

Embora não tenha sido nosso objetivo analisar as questões de escolha múltipla, nem o desempenho dos alunos relativo à aprovação/reprovação, verificamos, pelas perguntas surgidas no decorrer da prova, que após a explicação da professora sobre determinada palavra, minimizava, em certa medida, a angústia do aluno por não compreender a questão.

Diante dessas considerações, realizamos algumas constatações as quais fazem toda a diferença quando se trabalha com a linguagem numa concepção dialógica. Com base em Bakhtin/Volochínov (2009), o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, ou seja, a relação com o outro. Constituímo-nos, tomamos consciência de nós através do outro. Nesse sentido, todo o enunciado é repleto de visões de mundo e a palavra é o espaço das tensões, dos valores sociais contraditórios. É uma arena de luta simbólica, é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana.

O sujeito se constitui na e pela linguagem, ou seja, é pela linguagem, neste caso, pela palavra que os sujeitos manifestam o seu dizer, a sua posição frente a um discurso. Nessa perspectiva, o processo de produção de sentido acontece em uma luta permanente entre o velho (as enunciações já estabilizadas), como é o caso das palavras dicionarizadas, as quais garantem à língua a sua continuidade, e o novo (o irrepitível) único em cada enunciado (RIBEIRO, 2007).

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição organizada, deve atentar aos desentendimentos que se travam, entre professor e aluno, no trabalho com a linguagem. A



dificuldade do aluno, com relação à palavra do outro, implica um movimento de busca, de ruptura, por parte do professor, no que se refere à forma como olha para a língua/linguagem e, conseqüentemente, para a leitura.

Sendo o enunciado um elo na cadeia da comunicação discursiva não podendo ser separado dos elos precedentes, ao nos encaminharmos para esta etapa final, nos somamos a tantos enunciados proferidos a respeito da complexidade de se lidar com a linguagem e com a leitura, ambas situadas enquanto interação. No que se refere à leitura “errada”, esta exige um olhar bem atento do professor, pois, como vimos no decorrer deste estudo, se a palavra é polissêmica, a leitura pode ser outra que não aquela prevista pelo professor. A leitura irá variar conforme a maneira como o sujeito interpreta e constrói as várias verdades ou diferentes modos pelos quais se relaciona com o mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Editora Papirus, 2000.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª ed., São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed., São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **O leitor co-enunciador do texto**. Polifonia – Periódico da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, n. 01, p. 85-90, 1994.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva, Discurso sobre o Espírito Positivo e Catecismo Positivista**. In: _____ (Org.). **Os pensadores – Coletânea de textos**. Tradução de José Arthur Giannotti. 1ª ed., São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.

DI FANTI, Maria da Glória Correa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. Veredas – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p. 95-111, 2003.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Leitura: uma oferta de contrapalavras**. Educar em Revista, n. 20, p. 1-9, 2002.



GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: _____ (Org.). **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1989.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **Esfera e Campo**. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin outros conceitos-chave**. 2ª ed., São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KLEIMAN, Angela. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELONIO, Danielton Campos. **Educação, Emancipação e Barbárie: A avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória**. 2012. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís.

RIBEIRO, Luis Filipe. **O conceito de linguagem em Bakhtin**. Revista Brasil de Literatura, Rio de Janeiro, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 21ª ed., São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOBRAL, Adail. **Do Dialogismo ao Gênero. As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2009.

STELLA, Paulo Rogério. **Palavra**. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin – Conceitos-Chave**. São Paulo: Editora Contexto, p. 177-190, 2013.

YIN, Robert. **Estudo de Caso - Planejamento e Métodos**. 5ª ed., Porto Alegre: Editora Bookman, 2015.

Artigo submetido em 2017-07-27 e publicado em 2018-05-21