

**OS NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA¹**

**LEVELS OF RESPONSIVENESS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF THE
PORTUGUESE LANGUAGE**

Márcia Cristina Greco Ohuschi
Doutora em Estudos da Linguagem
Universidade Federal do Pará
(marciaohuschi@yahoo.com.br)

Ana Paula Oliveira da Silva
Graduada em Letras
Universidade Federal do Pará
(paulaoliver19@yahoo.com.br)

RESUMO: O presente artigo está vinculado aos Projetos de Pesquisa “Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem” (UFPA) e “Práticas de linguagem e formação docente” (UFPA) e versa sobre o processo dialógico da linguagem, envolvendo atitudes compreensivas docentes no trabalho com o gênero propaganda no interior de uma Sequência Didática (SD). Essa pesquisa busca, como objetivo geral, refletir sobre a responsividade docente no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, com o intuito de contribuir para a formação do professor e, como objetivos específicos, dispõe-se a: a) evidenciar a manifestação da responsividade docente demonstrada pelo professor da escola básica, no período de aplicação da proposta de intervenção elaborada; b) caracterizar os níveis de responsividade docente manifestados pelo professor, durante a aplicação da proposta. Para o desenvolvimento desta investigação, traçamos alguns passos metodológicos em que nos dispomos ao acompanhamento das aulas de um professor da escola básica, durante a implementação da proposta elaborada e, em seguida, à análise dos níveis de responsividade docente. Como aporte teórico, amparamo-nos em Bakhtin/Volochinov (2010), Bakhtin (2003), em sua visão dialógica da linguagem, e em alguns pesquisadores que seguem esta vertente, dentre eles destacamos Menegassi (2008 e 2009), Angelo; Menegassi (2011), Ohuschi (2013). Os resultados obtidos alegaram a eminência de uma compreensão responsiva ativa do professor frente à SD, o que nos levou a evidenciá-lo como um participante real da comunicação discursiva e que, em virtude disso, direcionou-nos a mais dois novos níveis de responsividade.

Palavras-chave: Responsividade docente. Compreensão ativa. Estudos bakhtinianos. Sequência didática. Gênero propaganda.

ABSTRACT: The present article is linked to the Work Plan “Levels of responsiveness in the teaching and learning process of the Portuguese language” and deals with the dialogical language process, which involves here understanding attitudes while teaching the genre advertisement in a Didactic Sequence (DS). The general aim of this research is to reflect on the responsiveness in the teaching and learning process of the Portuguese language in order to contribute to the educational process of the teachers. The specific aims of this paper are a) to demonstrate the teacher responsiveness performed by primary school teachers in the period of application of the intervention; b) to characterize the levels

1 Trabalho desenvolvido com o apoio do Programa PIBIC/UFPA – Interior (Prodoutor).

of teaching responsiveness expressed by the instructor during the intervention. To develop this investigation, our methodology consists in monitoring a basic school teacher and, as a second step, in analyzing the teaching responsiveness levels. The theoretical framework is based on Bakhtin/Volochinov (2010), Bakhtin (2003), on his concepts of language, and on some researchers who follow this idea, such as Menegassi (2008 e 2009), Angelo; Menegassi (2011), Ohuschi (2013). The results show the prominence of a teacher's active responsive while working with a DS, demonstrating that he is a real participant in the discursive communication. Finally, this led us to two new levels of responsiveness.

Keywords: Teaching responsiveness. Active understanding. Bakhtin studies. Didactic sequences. Advertisement genre.

Introdução

Segundo Bakhtin (2003), a comunicação humana se estabelece, primeiramente, pela necessidade do homem de se autoexpressar, por se constituir um ser de resposta, na medida em que se torna indispensável o papel do outro no processo dialógico, na construção de enunciados. Consoante o filósofo, a compreensão da palavra do outro se dá por meio de um elo existente entre os parceiros da comunicação. Logo, “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Nesse sentido, o diálogo mantido entre esses indivíduos é consequência de uma compreensão mútua que se estabelece conforme a manifestação da contrapalavra do outro. De acordo com Angelo e Menegassi (2011), amparados nas palavras de Stella (2007), a partir do momento em que um indivíduo toma a palavra para si (signo ideológico), ele passa a dialogar com os valores sociais, ideológicos, atribuindo o seu ponto de vista sobre eles. Assim, conforme Stella (2007 apud ANGELO e MENEGASSI, 2011, p. 204), “são esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor”. Portanto, a compreensão desses valores seria o ponto de partida para que a atitude responsiva se manifestasse.

No que se refere à(s) atitude(s) compreensiva(s), Bakhtin (2003) explicita, por meio de sua obra **Estética da Criação Verbal**, que há três formas de compreensão de um enunciado: ativa, passiva e silenciosa (ou de efeito retardado). Nesse sentido, o filósofo afirma que, na primeira (ativa), a compreensão é imediata, reflexiva, em que o ouvinte toma a palavra, concordando, discordando ou completando aquilo que foi pronunciado pelo

locutor. Na segunda (passiva), ocorre uma resposta imediata não reflexiva, à medida que o interlocutor ainda está passando por um momento de abstração da compreensão, que posteriormente será ativa. Por fim, na terceira (silenciosa), há uma compreensão que ocorre apenas num momento posterior ao ato de produção dos enunciados. Nas palavras do autor, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Para o autor, toda compreensão real é ativamente responsiva, seja ela passiva ou silenciosa, pois esse estado não é senão uma fase inicial e preparatória para uma manifestação ativamente compreensiva. Logo, o participante real/ideal da comunicação discursiva é aquele que compreende o enunciado de forma ativa, tendo passado por todo o processo de apropriação da situação de interação.

Essa posição ativa do sujeito real é permitida a partir da dupla determinação dos papéis dos indivíduos na cadeia discursiva. Menegassi (2009a, p. 149-150) propala que “o diálogo não principia com o desenvolvimento da fala, mas a partir da tomada gradativa de consciência, pelo sujeito, das relações sociais das quais faz irreversivelmente parte, propiciando-se a interação”.

Ambos os sujeitos (locutor e interlocutor), neste caso, são determinantes para que o diálogo se estabeleça. Assim, o papel desses falantes se define não por uma ponte de transmissão de informações, mas, de fato, pela interação, em que a palavra se torna tanto de um quanto de outro, sendo ela “o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 117).

Sob esse mesmo viés tomamos, em nossa pesquisa, a compreensão responsiva docente no trabalho com um enunciado concreto específico, o gênero propaganda. Desse modo, o enfoque de nossa investigação está para a atitude docente frente à proposta de ensino de Língua Portuguesa (LP) pautada na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos e amparada na metodologia da SD.

Fundamentação teórico-metodológica

À luz da Linguística Aplicada, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico e de natureza aplicada.

Contempla, pois, esses aspectos visto que se propõe a uma investigação de cunho social, parte de uma observação participante, numa determinada comunidade e centra-se na aplicação prática dos conhecimentos.

Organizamos a pesquisa de forma que pudéssemos destacar os pontos centrais de cada passo. Logo, dividimo-la em duas fases: a primeira está relacionada à escolha dos elementos que seriam explanados na SD, já a segunda, diz respeito ao acompanhamento das aulas do professor, em sala de aula, e à análise dos dados alcançados.

Nesse sentido, em relação à primeira fase, seguimos os seguintes procedimentos: a) primeiramente, elegemos uma temática que pudesse despertar o interesse e a crítica dos alunos e que estivesse em destaque na mídia. Optamos pela copa do mundo de 2014, ano em que desenvolvemos a pesquisa de campo em sala de aula; b) em seguida, selecionamos três textos-enunciados, referentes ao gênero propaganda, sendo dois deles relacionados à Coca-Cola e um ao jogo de cards, envolvendo jogadores de futebol; c) por fim, elaboramos a proposta de intervenção (SD).

Em relação à segunda fase, contamos com a colaboração de um docente da rede pública de ensino do município de Castanhal – PA, o qual já havia participado de projetos de extensão desenvolvidos na UFPA, o que nos motivou ainda mais em tê-lo como sujeito da pesquisa.

O acompanhamento das aulas do professor, com a aplicação da SD, teve início em setembro e término em novembro de 2014, no turno vespertino. Por conta de imprevistos na escola, o docente se limitou a trabalhar com apenas algumas etapas da SD. Isso impactou, de certa forma, o andamento da pesquisa, uma vez que, para finalizarmos satisfatoriamente a proposta de intervenção, necessitaríamos de um tempo maior para a realização de todas as atividades propostas. Por esse motivo, a pesquisa obteve somente 15h/a.

No total foram oito etapas (partindo do roteiro proposto pelo Projeto de Pesquisa “Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem”): apresentação da situação, discussão da temática, produção inicial, reconhecimento do gênero, leitura global de textos do gênero, sistematização das características do gênero, leitura aprofundada, proposta de produção textual e reescrita, proposta de divulgação. No entanto, pelo tempo determinado para a

conclusão do acompanhamento, as etapas que foram realizadas partiram da apresentação da situação somente até a leitura aprofundada.

No que tange aos materiais e métodos, lançamos mão de um diário de campo, no qual pudemos realizar anotações a respeito das aulas, e de um gravador de áudio, como forma de garantir, na íntegra, todas as atitudes responsivas do educador. No que se refere à gravação de áudio, transcrevemos alguns excertos na análise dos dados, para melhor exemplificação da responsividade do docente.

Para a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, ancoramo-nos: a) na visão de Bakhtin, quando propõe a abordagem da compreensão responsiva sob um ponto de vista ativo, passivo e silencioso; b) nas categorias de responsividade, expandidas por Menegassi (2008), o qual as define como: i) atitude responsiva ativa com expansão explicativa e exemplificativa; ii) atitude responsiva ativa sem expansão explicativa e exemplificativa; iii) atitude responsiva passiva sem expansão; c) nos níveis de responsividade ampliados por Ohuschi (2013); d) por fim, nos níveis de responsividade elencados por Silva (2014) que, a partir de Ohuschi (2013), também apresenta uma ampliação.

Seguem, abaixo, dois quadros, sistematizando os níveis de responsividade ampliados por Ohuschi (2013) e por Silva (2014), respectivamente.

| CATEGORIAS | NÍVEIS | SIGNIFICADO |
|--|-----------------------------|---|
| Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa | Crítica | Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação. |
| | Opinião | Resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal. |
| | Comentário e exemplificação | Resposta imediata que pode apresentar-se: a) por meio das vivências pessoais; b) a partir das experiências do trabalho cotidiano de sala de aula - saber experiencial – (TARDIF, 2002); c) pelas experiências da graduação - saber profissional – (TARDIF, 2002). |
| | Explicação | Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas |

| | | |
|--|-----------------|---|
| | | de reflexão, explicitando compreensão ativa. |
| | Discordância | Resposta imediata do parceiro da situação de interação, discordando daquilo que está sendo discutido. |
| | Sugestão | Resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento. |
| | Questionamento | Resposta imediata, mobilizada por meio de pergunta, com marca explícita de continuidade do diálogo. |
| Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa | Concordância | Resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal. |
| Responsividade passiva sem expansão | Desconsideração | O parceiro não realiza as tarefas solicitadas, impossibilitando a instauração do diálogo. |
| Responsividade silenciosa | Dúvida | O parceiro demonstra ainda ter dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento. |
| | Compreensão | O parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988). |

Fonte: Ohuschi (2013, p. 161-162).

| CATEGORIA | NÍVEIS | SIGNIFICADO |
|--|--------------------------------|---|
| Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa | Autoria | Resposta imediata mobilizada pela implantação de um conteúdo à parte, do sugerido. |
| | Reavaliação e Reposicionamento | Resposta imediata, mobilizada por fatos que levam à reformulação de opiniões e posteriormente à reflexão pessoal. |

Fonte: Silva (2014, p. 69).

Resultados

Neste artigo, expomos uma mostra representativa dos resultados da pesquisa de campo realizada em uma escola pública do município de Castanhal-

PA. O enfoque atribuído à investigação se deu por meio das respostas manifestadas pelo docente no período de aplicação da SD.

Desse modo, no que se refere aos princípios que envolvem a real atitude compreensiva, no conceito de Bakhtin (2003, p. 271), esta se revela sempre como ativa, “embora o grau desse ativismo seja bastante diverso”, isto é, mesmo que ocorra primeiramente de forma passiva ou silenciosa. Para o filósofo, o momento de abstração da compreensão faz parte do processo de apropriação dos enunciados para que, posteriormente, transformem-se em palavras próprias e, em virtude disso, convertam-se em contrapalavras.

Dessa maneira, esses aspectos sucintamente apresentados nos levam a definir as palavras próprias do professor (sujeito da pesquisa), ou seja, suas compreensões, manifestadas por meio do contato com palavras alheias que, nesse caso, seriam advindas da proposta de intervenção. Assim, em referência às etapas trabalhadas no interior da SD, explicitamos, grosso modo, as atitudes responsivas do docente, demonstradas da apresentação da situação à leitura.

Dessa forma, nas etapas de apresentação da situação e discussão da temática, analisadas conjuntamente, destacamos o momento em que o docente explicou, de maneira geral, para os alunos que, por um determinado período, desenvolveria uma série de atividades sobre um determinado gênero (propaganda). Embora tenha direcionado a turma ao que seria desenvolvido, não mencionou que iria trabalhar com alguns aspectos gramaticais, como sugere a SD:

“(...) no interior desse trabalho com a propaganda (e seus aspectos peculiares), você abordará, de forma reflexiva e contextualizada, aspectos gramaticais que fazem parte da grade curricular da disciplina de Língua Portuguesa. Dentre eles, enfocamos, especificamente, a estrutura dos verbos (em seus tempos e modos) e a formação dos substantivos (com o emprego dos sufixos)” (Excerto da SD).

Em relação a esse posicionamento do docente, podemos evidenciar a manifestação da responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa de concordância, pois o docente explicou, de forma rápida, o motivo pelo qual fariam uma série de atividades, mas não demonstrou reflexão pessoal, apenas concordou com o que fora solicitado (OHUSCHI, 2013). Com base nisso, afirmamos que o professor não conseguiu contemplar, de forma plena, a primeira

etapa, no que diz respeito ao que estava sugerido, portanto, não oportunizou, à turma, o conhecimento de todo o andamento das aulas.

Do que foi exposto, acreditamos que, pelo conteúdo apresentado na SD para a primeira etapa, a atitude assumida pelo educador poderia ser manifestada de forma participativa, revelando categoria expansiva de responsividade, entretanto, restringiu-se apenas à ativa, sem expansão. A apresentação da situação é o “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, et al, 2004, p. 99). Porém, o docente limitou-se a uma explanação rápida e geral, desconsiderando a relevância e as principais dimensões que poderiam ser apresentadas nesta primeira parte da SD.

Já na etapa da discussão da temática, foram oportunizados momentos de interação entre professor-alunos. Isso parte do princípio de que os parceiros, na comunicação discursiva, trocam de lugar no ato de fala e que, assim, o papel do outro não recai num único processo: passivo (BAKHTIN, 2003). As aulas destinadas a essa segunda etapa da SD vislumbraram discussões a respeito da copa do mundo (sobre os pontos positivos e negativos) e suscitaram, na memória dos alunos, acontecimentos perpassados na mídia da época da copa até os dias atuais.

Nesse momento, o professor mencionou, também, que, no decorrer da aula, exibiria um vídeo que retratava os pontos sobre os quais os alunos estavam destinados a debater. Após ter explicado que apresentaria o vídeo, o docente propôs que a turma se dividisse em grupos e elencasse os pontos que foram positivos e os que foram negativos para a copa do mundo, seja relacionado à saúde, à estrutura etc.

Para auxiliar os alunos nesta atividade, ele apresentou um texto, retirado da internet, intitulado “O legado imaginário da Copa das Copas foi embora junto com turistas. Ficou com os brasileiros a conta da Copa da Roubalheira”, seguido de duas tabelas que explicitavam os pontos de convergência e divergência entre as duas realidades do Brasil (antes e após a copa).

Assim, observamos a manifestação da responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa de autoria, tendo em vista que o docente elucidou de forma clara o conteúdo que foi exposto, com acréscimos de

informações. Nesse tipo de compreensão, a resposta ocorre de maneira imediata, mobilizada, portanto, “pela implantação de um conteúdo à parte, do sugerido” (SILVA, 2014, p. 69). Sendo assim, o educador demonstrou expansão nos conhecimentos acerca dos aspectos que envolvem a copa do mundo, além de ter apresentado um posicionamento de comprometimento com a etapa discutida, assumindo, portanto, uma postura ativa.

Em meio à discussão da temática, o docente comentou sobre o fato de os estádios serem construídos em algumas cidades e em outras não. Dessa forma, propôs um debate a respeito da construção desses estádios para a copa, em alguns estados. Em continuidade, atentou para o fato de que, mesmo que esses estados não difundam o ideário de futebol, permeado nas grandes capitais do país, não significa que a copa ficaria longe deles.

Além disso, o professor trouxe para a sala a diferenciação dos termos estádio e arena, acrescentando informações no que diz respeito à origem:

“Antigamente, olha aí, quando se falava em arena se falava no sentido de que você ia lá pra ver alguma coisa no sentido de entretenimento. Antigamente tinham aqueles gladiadores que iam lutar nas arenas grandes em Roma, na Grécia e tudo mais. Tinha essa ideia de arena, diversão. O estádio de futebol, antigamente, tinha apenas essa ideia de que só servia para jogo de futebol. Com o conceito de arena, tirou-se a ideia apenas de jogo de futebol. Lá também existia shoppings, shows. Não só a questão do futebol, mas entretenimento” (Excerto da transcrição).

Com essa discussão, o professor pôde acrescentar novas informações para a aula, partindo sempre de questionamentos que faziam com que os alunos interagissem entre si e com o próprio docente. Por esse motivo, evidenciamos a manifestação de responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa de contribuição, tendo em vista que houve uma apresentação rápida de resposta, seguida por reflexão pessoal (MENEGASSI, 2008). Por conseguinte, pelo contexto da pesquisa, vislumbramos um novo nível de responsividade que o caracterizou como contribuinte do processo, ao mencionar e explicar conceitos que pareciam distantes da realidade dos alunos e que não se encontravam na SD disponibilizada. Portanto, houve uma colaboração de caráter intelectual do professor em relação à pesquisa, ao seu trabalho em sala de aula, o que nos levou ao nível de contribuição.

Observamos uma tendência do docente a opinar, criticar o que acontece no espaço onde circulam notícias. A capacidade do domínio das palavras por parte do educador nos motiva a caracterizar também a responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa de opinião e de crítica, como podemos visualizar no seguinte trecho:

“Então, o que acontece? A população, na época, era a favor da copa do mundo no Brasil. Quando chegou a época, na execução das obras, aí mudou-se, né, mudou-se a história. - Não, não vamos mais gastar com isso, vamos gastar em saúde, educação, lazer - Aí, pessoal, aí que vem a crítica. A gente, às vezes, é levado pela empolgação que a imprensa mostra. E o posicionamento nosso, muitas vezes, é um posicionamento de mídia. Então, a gente não tem que analisar nosso posicionamento apenas pelo o que a mídia propõe, o que a mídia disponibiliza como informação. Se a gente é levado ao calor das ideias, a gente tende a seguir uma opinião que às vezes nem a gente sabe direito do que se trata” (Excerto da transcrição).

De acordo com Ohuschi (2013), na compreensão responsiva de opinião, a resposta do parceiro da situação de comunicação verbal é imediata e interligada a uma crítica, a um posicionamento, o que nos leva ao outro nível de responsividade caracterizado – crítica. Um nível se aproxima do outro, tendo em vista que este último se equivale, também, de uma resposta imediata, compondo um julgamento e avaliação do que foi posto.

Na etapa de produção inicial, o professor retomou a discussão do tema e, logo em seguida, solicitou a primeira produção da propaganda, com o objetivo de diagnosticar o que a turma realmente sabia sobre o gênero. Com o propósito de auxiliar os alunos, o educador explicou, detalhadamente, o que deveriam fazer, propondo que eles ressaltassem os pontos positivos, o que a copa ofereceu de coisas boas por meio da mídia.

As etapas de reconhecimento do gênero e de leitura global não foram realizadas e se justificam pela dificuldade com o tempo, relacionada ao calendário escolar e, ainda, ao prazo final da pesquisa de campo. Diante disso, para a caracterização dos níveis de responsividade assumidos pelo docente, limitamo-nos a sua provável compreensão responsiva, suscitada pelas propostas de atividades dessas etapas, contidas na SD.

Na sistematização das características do gênero, o professor teria espaço para explicitar as peculiaridades da propaganda. Nesse sentido, por meio de

questionamentos feitos aos alunos, ele foi desenvolvendo e esclarecendo vários pontos relacionados ao gênero. Embora a turma fosse composta por um excessivo número de estudantes, o trabalho desenvolvido abrangeu a grande maioria. Como forma de elucidar o momento de interação em sala, propelimos o seguinte fragmento:

“Quando vocês falam em propaganda, vocês estão veiculando muito a ideia de vender, tá? E a gente tem que entender o seguinte: que a propaganda, o intuito dela não é só vender, ela também serve para vender. A palavra propaganda, por exemplo, como o fulano usou, propagar ideia, é anunciar, divulgar, chamar atenção a uma ideia, não é isso? Outra coisa: existem duas palavrinhas interessantes quando se trabalha com propaganda, chama-se slogan e logotipo. Vocês sabem o que é slogan e logotipo?” (Excerto da transcrição).

O professor esclareceu a ideia de propaganda, afluída nos alunos no momento da produção inicial e, após isso, indagou a turma com outras perguntas relacionadas às palavras slogan e logotipo que se destacam no mundo midiático. Em princípio, eles não se pronunciaram, mas, a partir do momento em que o professor foi provocando, exemplificando alguns pontos, eles começaram a se manifestar.

Dessa forma, pelo trabalho contínuo de incitação de respostas, por parte do professor, e, por consequência disso, os alunos terem participado da aula, observamos a manifestação da responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa de explicação e exemplificação, além de indagação, tendo em vista que houve reflexões pessoais e um deslocamento temporal na manifestação do discurso (MENEGASSI, 2008).

Outro aspecto destacado pelo professor foi a questão da linguagem utilizada no gênero em foco. Nesse sentido, ele alertou para o fato de que as propagandas devem adequar sua linguagem ao público-alvo e que nem sempre elas se utilizam de uma linguagem formal para expressarem suas intenções, pelo contrário, propõem algo inovador para alcançarem a massa popular. Desse modo, o docente, a título de esclarecimento, ressaltou:

“Então, quando você chama a atenção do leitor, você justamente trabalha essa propagação de ideias. Aí vai depender de uma linguagem próxima do leitor. Obviamente que eu não vou trabalhar uma divulgação de uma ideia com uma linguagem rebuscada. O que é uma linguagem rebuscada? É uma linguagem

difícil e que a grande parte da população não tem acesso, é aquela linguagem que a forma de dizer é muito formal” (Excerto da transcrição).

As explicações e esclarecimentos a respeito da linguagem das propagandas permitiram a manutenção do diálogo, em que observamos a manifestação da responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa de explicação e de comentário e exemplificação, visto que, a partir de suas experiências, no trabalho em sala de aula, por suas vivências pessoais e experiências na graduação (OHUSCHI, 2013), conseguiu estabelecer uma ponte de conhecimentos em sala.

Por fim, na etapa de leitura aprofundada, foi destinado, ao professor, o trabalho com três propagandas, partindo de algumas atividades que envolvem o contexto de produção, a leitura e a análise linguística. Dessa forma, o docente apresentou a primeira propaganda (como texto 1) e, a partir de então, iniciou a análise, direcionando algumas perguntas para os alunos, relacionadas à cor, às imagens, ao texto verbal, enfim, ao conjunto que compõe um texto propagandístico. Diante disso, propalou que

“Convencer o outro não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é uma tarefa difícil. O que vai fazer com que me convença ou que nós nos convençamos a respeito de um produto ou de uma ideia é justamente os meios pelos quais aquele que vai produzir a propaganda vai utilizar: como ele vai apresentar a linguagem verbal, a não-verbal, se é atraente, se não é atraente, se ele utiliza os verbos no imperativo de forma correta (...)” (Excerto da transcrição).

A atitude do professor se manteve sempre ativa ao passo que explicava e fazia a mediação em todo o processo de análise dos enunciados concretos. Após a explanação geral a respeito da linguagem não-verbal da primeira propaganda, o docente se dispôs a explicar sobre os tempos verbais, mais precisamente acerca dos pretéritos.

“Aqui, rapidinho, existem três pretéritos, não é isso? O pretérito perfeito, o imperfeito e o mais-que-perfeito. O pretérito perfeito é aquele passado em que a ação no tempo ela foi iniciada e finalizada. Por exemplo: João cantou no baile de 15 anos de sua filha. O cantou aí, que é um verbo, foi uma ação desenvolvida por João. Ele iniciou isso e ele terminou (...). Agora se eu dissesse assim: João cantava no baile de 15 anos de sua filha quando a energia foi embora. Ele começou a cantar, mas eu consigo

entender, na frase, que ele finalizou? Por que não finalizou? Porque faltou energia. Então dá a entender que foi uma ação não concluída” (Excerto da transcrição).

Essas pontuações reforçam a ideia da manifestação ativa do professor nesta etapa da SD. Por isso, relacionamos uma responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa de explicação e exemplificação, pois parte do ponto de que ele garantiu o entendimento da turma, nas atividades, por meio de sua explicação a respeito do tempo verbal pretérito, permitindo a continuidade do diálogo de forma conjunta com os alunos.

Em todas as etapas contempladas, o professor revelou-se atencioso e participante, manifestando uma “compreensão responsiva ativa com marcas discursivas de reflexão pessoal” (MENEGASSI, 2008, p. 142). Dessa maneira, conduziu a turma à participação também ativa nas aulas, pois possibilitava o envolvimento de todos com atividades e questionamentos.

Abaixo, apresentamos dois quadros: no primeiro, expomos o resumo dos níveis de responsividade alcançados em cada etapa da SD e, no segundo, explicitamos dois novos níveis de responsividade suscitados a partir desta investigação.

| Módulo da SD | Categoria de responsividade | Níveis de responsividade |
|--|---|--|
| Apresentação da situação e discussão da temática | Responsividade ativa sem expansão e responsividade ativa com expansão | Concordância, autoria, contribuição, indagação, explicação, comentário e exemplificação, crítica e opinião |
| Produção inicial | responsividade ativa com expansão | Explicação, sugestão e indagação |
| Reconhecimento do gênero | Responsividade ativa com expansão | - |
| Leitura global | Responsividade ativa com expansão | - |
| Sistematização das características do gênero | Responsividade ativa com expansão | Indagação, explicação, comentário e exemplificação, contribuição e autoria |
| Leitura aprofundada | Responsividade ativa com expansão | Explicação e exemplificação |

| Categoria de responsividade | Níveis localizados | Significado |
|---|---------------------------|--|
| Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa | Contribuição | Mobilizada por uma atitude ativa, permitindo a manutenção do diálogo por meio de uma contribuição de caráter intelectual, com acréscimos de informações. |
| Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa | Indagação | Mobilizada pela tentativa de suscitar respostas dos alunos por intermédio de questionamentos. |

Considerações finais

As discussões apontadas neste trabalho, sobre a necessidade de se implantar um ensino pautado na proposta dos gêneros discursivos e sobre as lacunas na formação do professor, levaram-nos a concluir que existem muitas teorias pautadas na concepção interacionista da linguagem, entretanto, ainda há o que buscar para a melhoria desse ensino de LP nas escolas. Resultados de projetos desenvolvidos na UFPA (Campus Castanhal) desde 2010 demonstraram a carência no trabalho com as novas metodologias que apontam os gêneros discursivos como o eixo de progressão e articulação curricular no interior de uma proposta de intervenção. Portanto, a presente pesquisa se fez importante por estar ligada a essa nova proposta e por possibilitar ao professor, em específico o envolvido, um trabalho mais consistente com as práticas de linguagem.

As atividades contextualizadas e reflexivas, que estão acopladas à proposta de intervenção, realçaram o posicionamento sempre ativo do docente, visto que promoveram um estudo detalhado do gênero selecionado e abriram espaço para que o educador instigasse a turma à participação ativa durante todo o processo de aplicação do material.

Sendo assim, destacamos os resultados desta pesquisa como satisfatórios, tendo em vista que nos explicitaram pontos positivos em relação à aplicação do material didático e nos permitiram observar a realidade da sala de aula, mais especificamente, da atitude do professor em relação às novas teorias. O docente mostrou-se seguro ao ministrar as aulas e conduzir as atividades de forma que seguiu a perspectiva adotada no trabalho.

Referências

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011.

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

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

DOLZ, J.; NAVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S (Trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FUZA, A. F; MENEGASSI, J. R. A responsividade discursiva em produções escritas no ensino fundamental. In: I JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO DISCURSO, 2008. **Anais...** Maringá: 1ª JIED, 2008, p. 180-189.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, set. 2009a.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. 2013. 294 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SILVA, M. B. R. **Gênero charge: a responsividade docente no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa**. TCC (Faculdade de Letras). Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, 2014.

Recebido em 19 de julho de 2016
Aceito em 08 de dezembro de 2016