

ABORDAGEM DIALÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TÁTICAS PARA SE “DESVIAR” DO MÉTODO FORMAL

DIALOGICAL APPROACH PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: TACTICS TO “DEVIATE” THE FORMAL METHOD

Silvio Nunes da Silva Júnior 1
Wilder Kleber Fernandes de Santana 2

Resumo: A Linguística Aplicada contemporânea vem oferecendo diferentes subsídios para o trabalho com a língua viva (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003, 2006 [1979]) em sala de aula. Este estudo propõe contribuir com essa dinâmica ao tratar de abordagens dialógicas no ensino da língua portuguesa da educação básica, tomando como base a noção de tática (DE CERTEAU, 2014), a qual defende a necessidade de se desviar de padrões estabelecidos nas relações de poder, assim como o chamado método formal. Compreendemos, em linhas gerais, que a atuação tática do professor, dentro de uma abordagem dialógica de ensino, revela possibilidades de tornar a sala de aula um campo problematizador e responsivo de aprendizagem da língua.

Palavras-chave: Língua Viva. Ensino. Aprendizagem.

Abstract: Contemporary Applied Linguistics has been offering different subsidies for working with the living language (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003, 2006 [1979]) in the classroom. This study proposes to contribute to this dynamic by dealing with dialogical approaches in the teaching of the Portuguese language of basic education, based on the notion of tactics (DE CERTEAU, 2014), which defends the need to deviate from established patterns in power relations, as well as the so-called formal method. We understand, in general, that the tactical performance of the teacher, within a dialogical approach to teaching, reveals possibilities to make the classroom a problematic and responsive field of language learning.

Keywords: Living Language. Teaching. Learning.

Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), especialista em Linguagens e Educação a Distância (UFSC) e graduado em Letras/Português (UNEAL). Professor do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU/Arapiraca). Membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL) e do Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL).
E-mail: junnyornunes@hotmail.com

Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling-UFPB). Mestre em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional (FTN) e Especialista em Gestão da Educação Municipal pela Universidade Federal da Paraíba (Pradime-UFPB). Bolsista Capes.
E-mail: wildersantana92@gmail.com

Considerações iniciais

Os avanços nos debates sobre ensino de língua portuguesa vêm implicando uma diversidade de olhares para as práticas pedagógicas, bem como para os processos de aprendizagem que se constituem no decorrer de cada abordagem efetuada em sala de aula. Temos observado constantemente a necessidade de ir além de práticas tradicionais para desenvolver um ensino mais efetivo quando se trata do trabalho com a linguagem em sala de aula, o que, por muitos anos, foi preso à concepção arcaica de ensino de línguas como ensino de regras. A problemática do método formal, questionada pela teoria dialógica da linguagem, aproxima-se das concepções tradicionais de ensino, focalizando no embate entre os estudos estruturais da língua e os que se dedicam aos usos sociais. O próprio termo formal já anuncia o foco na forma linguística e não nos sentidos construídos nas práticas discursivas, o que concebe um ensino isolado e preso a uma noção de língua morta por mais que esteja em constante uso social.

A respeito dessa crítica, autores como Zozzoli (2014) e Silva Júnior (2019) destacam que o ensino de língua portuguesa não deve se prender nem somente aos aspectos formais/gramaticais da língua nem às questões discursivas. É necessário pensar, com isso, na construção de conhecimentos linguístico-discursivos, visto que, assim, torna-se possível contribuir de modo mais efetivo para a formação dos alunos, tanto no que tange às práticas de reflexão gramatical como em relação às de produção discursiva oral e escrita. Tais práticas só podem ser desenvolvidas a partir de uma formação tática do professor, e é isso que procuramos defender neste estudo.

Considerando a infinidade de propostas prontas trazidas por diferentes materiais didáticos, assim como por outros veículos, percebemos que existe uma dificuldade para se pensar numa abordagem dialógica de ensino que parta do princípio de que em sala de aula é relevante o trabalho com a língua viva (VOLÓCHINOV, 2017), dinâmica e propícia a variações e mudanças. A Linguística Aplicada, no seu direcionamento ao ensino e à aprendizagem de línguas, vem sendo um espaço para o debate sobre a abordagem dialógica de ensino, por se tratar de um campo crítico e indisciplinar em que se propõe criar inteligibilidades para contextos nos quais a linguagem tem papel central (MOITA LOPES, 2006).

Na tentativa de contribuir com esse tipo de discussão, delimitamos como objetivo deste trabalho, discutir sobre como é possível desenvolver abordagens dialógicas, distantes do método formal, no ensino de língua portuguesa, recorrendo, para isso, à noção de tática, proposta por De Certeau (2014), a qual instiga um olhar mais atento para a formação do professor mediante aos desafios que lhe são lançados nas práticas escolares. Dividimos o estudo nos seguintes tópicos, além das considerações iniciais e finais: 1) Caracterizando o método formal nas instâncias da linguagem; 2) Entre o ensino de língua portuguesa, a abordagem dialógica e a noção de tática; e 3) O desenvolvimento de táticas para o trabalho pedagógico, espaço em que se dão as análises das proposições metodológicas.

Caracterizando o método formal nas instâncias da linguagem

Falar sobre o método formal nos estudos literários (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) ou sobre a grande influência que o objetivismo abstrato (VOLÓCHINOV, 2017) ainda tem sobre as práticas orais e escritas em sala de aula no contexto brasileiro não é tarefa fácil. No campo da pesquisa, é preciso que se tenha o cuidado ético e responsivo de situar historicamente os fundamentos da pesquisa, assim como operar fielmente os deslocamentos semântico-axiológicos (BAKHTIN, 2006[1979]).

Recorremos, inicialmente, a Santana (2019), para quem é emergente a necessidade de se ultrapassar o teoreticismo e o imanentismo na/da linguagem. Segundo o autor, na medida em que problematizamos o ato de ler em âmbito educacional, dentro e fora dos limites geográficos escolares, “somos conduzidos a repensar o processo da leitura tradicional, concebendo-o como forma de capacitação do sujeito para as experiências que perpassem o ambiente escolar” (SANTANA, 2019, p. 02), afinal, quando os pesquisadores engessam a linguagem, fechando seus horizontes (de interpretação) esta passa a não produzir sentido nem vida, mas gesta puras coisas mortas (BAKHTIN, 2006 [1979]). Nessas instâncias enunciativas,

O conformar-se com explicações puramente transcendentalistas ou teoreticistas, ou seja, a tentativa humana de explicar os fenômenos da vida através de lógicas abstratas, não produz sentidos. É necessário recorrer sempre aos acontecimentos éticos (da vida), à história, às condições específicas de produção daqueles fatos. Afirma o pesquisador russo que não há possibilidade de uma razão semelhante às teoricistas poderiam fundar uma filosofia primeira, justamente porque a fundamentação de uma filosofia abstrata concebe ideias inconsistentes e fadadas ao não vivenciamento humano – uma fugacidade da vida (SANTANA, 2019, p. 05).

Conforme outrora evidenciado por Bakhtin (2013), os aspectos que constituiriam uma linguagem dialógica ou interativa permaneceram suprimidos por duas grandes vertentes de pensamento tradicional formalista: a *Poética e a Retórica*¹ até a segunda metade do século XVIII, instante a partir do qual começaram a haver rupturas com paradigmas formalistas. Volóchinov (2017), especificamente no capítulo *A filosofia da linguagem e a psicologia objetiva*², afirma que a *Psicologia social*, assim como outros campos de saber hegemônicos em centros europeus (SANTANA; NASCIMENTO, 2018), foram utilizados como objetos de análise da estilística tradicional ao longo do século XIX e até as primeiras décadas do século XX. Afirma Volóchinov (2017 [1929]) que tanto o idealismo quanto o psicologismo ignoram o fato de que a própria compreensão pode ser realizada apenas em algum material sógnico (por exemplo, no discurso interior). Há uma desconsideração das possíveis oposições entre signo e signico, da mesma forma que a realização encarnada da consciência em um material sógnico. No entanto, “...a compreensão responde ao signo e o faz também com outros signos” (2017 [1929], p. 95).

É possível, então, compreendermos, que as tendências idealista e psicologista tendiam ao formalismo na medida em que seus expoentes caracterizavam o sujeito como uno, cuja explicação única para sua existência seria o pensar, e não o agir coletivamente. Em texto intitulado *A ciência das Ideologias e suas tarefas imediatas* (2016 [1928])³, Medviédév discute a improbabilidade do existir da ideologia caso sejam rompidos o processo cultural (meio socioideológico) e o objeto, ou entre sujeitos. Na ótica discursiva do autor, o teorismo não produz ideologia, produz apenas abstrações, de modo que

Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. O sentido ideológico, abstraído do material concreto, é oposto, pela ciência burguesa, à consciência individual do criador ou do intérprete... Cada produto ideológico e todo seu “significado ideal” não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante (2016 [1928], p. 49-50).

No caso específico do ensino de gramática, na visão de Bakhtin, “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (2013, p. 23). Então, a estilística não tradicional estimula profissionais do ensino de línguas a ajudar aos alunos a compreender “o que muda quando escolho esta ou

1 Santana e Nascimento (2018), no entanto, elaboram uma justificativa sobre a importância dos métodos/modelos de criação e interpretação aristotélicos, os quais, além de mobilizar até hoje grandes tradições de pensamento, foram e continuam sendo de imensa importância para estudos em linguagem e meios de comunicação humana.

2 In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017).

3 In: *O método formal nos estudos literários* (2016 [1928]).

aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BAKHTIN, 2013, p. 14). Conforme Bakhtin (2010 [1934-1935]), o foco de observação dos estudiosos e filósofos cuja base eram os estudos sociológicos não seria o *minimum* linguístico abstrato da língua comum, como um sistema de formas elementares (de símbolos linguísticos) - um sistema de categorias gramaticais abstratas -, mas como uma língua *saturada ideologicamente*, como uma concepção de mundo em todas as esferas de uma vivência ideológica.

É fato que o método formal nos estudos literários e linguísticos não se restringiu à Rússia, no século XX, mas atingiu grande parte de centros europeus. No entanto, importou a nós ter realizado esse deslocamento espaço-temporal por ainda averiguarmos resquícios de tais práticas iminentes e puramente estruturais em metodologias docentes de instituições brasileiras. Não o fazemos apenas no intuito da crítica, mas, sobretudo, em perspectiva de resistência e confrontação. Afinal, conforme Bakhtin, cada enunciado, além de ser pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados, deve ser compreendido como uma réplica aos enunciados precedentes de um determinado campo: “ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 297).

É nessa direcionalidade argumentativa que construímos esse manuscrito, na proposição de uma abordagem dialógica para sala de aula, cujos esquemas enunciativo-discursivos através do diálogo e da interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017) nos instigam à prática responsiva do ensino oral e escrito de língua portuguesa na educação básica. Buscaremos conceituar, por meio da nossa crítica ao método formal, o que acreditamos ser uma abordagem dialógica de ensino de língua portuguesa, articulando nossas discussões com a noção de tática.

Entre o ensino de língua portuguesa, a abordagem dialógica e a noção de tática

Atualmente, o ensino de língua portuguesa se encontra vinculado a 3 (três) eixos distintos que precisam ser articulados nas diferentes situações de sala de aula, a saber: a leitura, a produção discursiva (oral e escrita) e a gramática. Tais eixos apresentam complexidades principalmente no que diz respeito às práticas desenvolvidas pelos professores na educação básica, uma vez que denúncias acerca de atividades isoladas no ensino de língua portuguesa são constantes (ZOZZOLI, 2014, SILVA JÚNIOR, 2017; 2019). Esse fato inquieta a Linguística Aplicada, visto que nela defendemos a necessidade de se pensar em atividades de ensino que levem em conta as diferentes práticas sociais e se vinculem a uma compreensão de língua viva (VOLÓCHINOV, 2017), a qual embasa uma abordagem dialógica de ensino dentro de uma atuação tática do professor.

Na reflexão sobre compreensão responsiva ativa, Bakhtin (2003) assinala que, nas práticas de linguagem, todo locutor espera uma resposta ativa do/s seu/s interlocutor/es. No ambiente de sala de aula, vemos que essa noção se reverbera quando se retoma a interação discursiva do professor com os alunos em variados momentos. A aprendizagem, decorrente de práticas de ensino que levem o aluno a problematizar os objetos de ensino que lhes são colocados, tem forte relação com a abordagem efetuada em sala de aula.

Por muitas vezes, as atividades formuladas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa limitam-se em dois sentidos: o foco da prática de ensino em apenas um eixo, a exemplo da escrita e a prevalência da voz do professor mediante aos silenciamentos dos alunos (FERRAREZI JR., 2014). O silenciamento do aluno pode ser identificado, segundo Ferrarezi Jr. (2014), de diferentes maneiras, desde o medo de dar seu ponto de vista em sala de aula e ser automaticamente corrigido até o receio de utilizar determinada variação linguística e ser repreendido pelo professor. Ao considerar esses fatores, percebemos que abordagens isoladas de ensino remetem a aprendizagem da língua materna para um trabalho estrutural da língua, assim como mostrou a discussão sobre o método formal. Nesse tipo de “método”⁴, ensinar a

4 O destaque no termo método se dá pela nossa crítica ao método formal de ensino. Numa perspectiva processual e reflexiva, imbricada na Linguística Aplicada, entendemos que o ensino deve partir de abordagens, mais especificamente, de abordagens dentro da perspectiva dialógica.

língua portuguesa se torna o mesmo de trabalhar com uma língua morta, inapta a sofrer variações e/ou mudanças.

Corroboramos, na compreensão de língua como forma de interação⁵ (GERALDI, 1984), com o viés dialógico que pode influenciar o desenvolvimento de práticas de ensino mais favoráveis ao que Volóchinov (2017) entende como diálogo social⁶. É nesse contexto que se podem aproveitar os usos que os alunos fazem da linguagem para o processo de construção de conhecimento sobre a língua que eles estão aptos a utilizar, no entanto sob uma perspectiva que leva em consideração os diversos meios pelos quais ela pode ser explorada, ou seja, tanto no que diz respeito à estrutura como no que tange às práticas discursivas. É evidente que essa tarefa é complexa e tem um vínculo bastante estreito com a questão da formação do professor, que, a nosso ver, carece ser cada vez mais tática.

De Certeau (2014) conceitua a tática como uma ação desviacionista que se diferencia da estratégia por estimular ações reflexivas e subversivas. Numa sociedade dominada pelas redes de vigilância dos mecanismos de poder (DE CERTEAU, 2014), a atitude tática do sujeito representa reflexões e ações que possam desobedecer ao que está posto a ponto de causar transformações, desde as menores até as mais amplas. Em relação à atuação o professor em sala de aula, essa noção toma sua relevância de modo que as redes de vigilância são apresentadas por meio de propostas isoladas de ensino, livros didáticos, dentre outros.

Assim, adotar uma abordagem dialógica na sala de aula de língua portuguesa remete a uma atitude tática e reflexiva do professor, a qual desperta a construção de sujeitos reflexivos para agir no mundo (ZOZZOLI, 1997). Ainda na perspectiva trazida por De Certeau (2014), criticamos a visão de sujeitos consumidores nas salas de aula, visto que, com base nas reflexões de Zozzoli (2002), em atividades descontextualizadas e isoladas no plano do ensino e aprendizagem, existem dois papéis de consumidores: o do professor, que reproduz o que as redes de vigilância determinam⁷; e o do aluno, que reproduz o que o professor leva para a sala de aula.

Vale ressaltar, com isso, que a abordagem dialógica não se concebe como uma proposta pronta e imóvel que objetiva levar professores e alunos a segui-la e, por consequência, construir formações reflexivas instantaneamente. Esse tipo de abordagem se concebe como, nos termos de Geraldi (1984), uma opção política⁸ de atuação em sala de aula. Pensar numa abordagem dialógica é defender a necessidade de um trabalho efetivo com a língua viva (VOLÓCHINOV, 2017) com foco na formação de sujeitos responsivos ativos (BAKHTIN, 2003). Para o professor, ela estimula a reflexão teórica e prática a respeito do que precisa ser trabalhado em sala de aula e, além disso, a criação de alternativas para que os objetos de ensino possam ter uma relação contínua e processual, articulando, para tanto, os eixos que norteiam o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Isso implica diretamente na formação dos alunos, a qual não se limita à construção de conhecimentos sobre a língua. A abordagem dialógica propicia, sobretudo, o olhar crítico do sujeito para as suas práticas sociais e os mostra os papéis ativos que eles podem assumir por meio dos seus processos formativos.

O desenvolvimento de táticas para o trabalho pedagógico

O termo proposto nos leva para um horizonte sistemático e infere uma visão de ensino como produto de consumo (DE CERTEAU, 2014) ou de reprodução. Não é nosso intento, neste trabalho, assumirmos papéis de vozes dominantes (BOURDIEU, 1996), determinando práticas ideais para o plano do ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica. Nosso objetivo, dentro da abordagem dialógica de ensino e na defesa de uma atuação tática do pro-

5 Geraldi (1984) propõe que o ensino de língua portuguesa seja baseado em práticas, não em conteúdos, e que o trabalho com a gramática só seja efetuado quando os alunos já dominem realmente a linguagem. Para o mesmo autor, o ensino de língua portuguesa precisa ir além das concepções de linguagem como expressão pensamento e como instrumento de comunicação, e se enquadre numa concepção de língua como forma de interação.

6 De acordo com Volóchinov (2017), o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

7 Zozzoli (2002) afirma que com essas práticas o professor acaba sendo conduzido pelo escrito.

8 Segundo Geraldi (1984), toda prática de ensino revela uma opção política do professor.

fessor, é desenvolver subsídios que estimulem a reflexão docente e a reelaboração de práticas que possam estar mais direcionadas à perspectiva do consumo e/ou da reprodução.

Assim, situaremos a seguir uma problemática recorrente no ensino de língua portuguesa e, a partir dela, traçaremos considerações sobre como trabalhar na busca por aprimoramentos na aprendizagem dando aos alunos possibilidades de agir no mundo (ZOZZOLI, 1997).

Quadro 1. Situando o problema de sala de aula

Problemática: Numa análise inicial de produções escritas de alunos do 9º ano do ensino fundamental, evidenciaram-se as seguintes inadequações: fuga ao tema escolhido para a produção e problemas relacionados aos aspectos gramaticais, principalmente na conjugação verbal.

Fonte: os autores.

É comum que, inicialmente, professores possam sentir-se perdidos diante da situação apresentada. Nem sempre os docentes têm preparo suficiente para planejar ações de sala de aula que realmente representem meios de aprimorar práticas linguísticas e discursivas de seus alunos. Dentro do método formal, perante as inadequações identificadas, seria possível pensar numa aula de gramática normativa conceituando categorias gramaticais e apresentando exemplos por meio de sentenças aleatórias.

Vemos uma problemática nesse sentido, pois os alunos, antes de tudo, precisam compreender o porquê de determinada abordagem na sala de aula. Além disso, grande parte das sentenças formuladas pelos professores não se aproximam das práticas de uso da linguagem escrita pelos alunos. Assim, os efeitos da aula de gramática que sucedem um momento de produção de texto comumente não acarretariam nos resultados que o professor poderia ter pensado ao planejar a aula. É nesse direcionamento que nos ancoramos nos dizeres de Almeida e Santana (2018), para quem a Teoria Dialógica da Linguagem se constitui como imprescindível ao contemporâneo ensino de gramática, em esferas plurais da atividade humana, ao apresentar os fios condutores de vozes que produzem múltiplas relações dialógicas.

Em relação à fuga do tema nas produções de alguns alunos, o professor, no emprego do método formal, não teria subsídios para pensar em algo que revertesse de alguma forma essa situação, uma vez que, em tal método, o poder colocado sobre o professor o faz pensar na sua unicidade na elaboração de práticas de ensino de língua portuguesa. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo (BAKHTIN, 2013).

Por mais que livros didáticos e outros materiais possam defender esse tipo de método, oferecendo aos professores exercícios prontos para a reprodução em sala de aula, a atuação tática diante dessa realidade pode causar um impacto maior, uma vez que, a nosso ver, a interação discursiva é responsável pela constituição dos sujeitos responsivos ativos, em sala de aula ou não. Nessa perspectiva, considerando as inadequações na fuga do tema e nos aspectos gramaticais nas produções dos alunos, uma pergunta precisa ser formulada, a saber: A temática da produção foi escolhida em conjunto ou somente pelo professor? Foi ensinado aos alunos como produzir um texto de determinado gênero?

Como já foi discutido no aparato teórico deste estudo, o diálogo social é imprescindível para as relações estabelecidas nas práticas sociais dentro e fora das salas de aula de língua portuguesa. É necessário, sobretudo, que as decisões tomadas a respeito das abordagens de sala de aula sejam determinadas não somente pelo professor, mas, mesmo que numa escala menor, também pelos alunos. A denominação de um tema para uma produção escrita requer o domínio prévio deste pelos alunos. Assim, prefere-se, principalmente no ensino fundamental, pela escolha de temáticas atuais, que integrem as interações que os alunos estabelecem em sala de aula e fora dela.

No caso da opção por um tema que não faça parte do convívio de todos os alunos, recorrer à oralidade é uma alternativa favorável. Entretanto, essas questões devem ser pensadas pelo professor e não automaticamente efetuadas, considerando que, além da inadequação

sobre o tema ainda existem os aspectos gramaticais que necessitam de cuidado. Para eles, a reflexão gramatical é essencial. Zozzoli (1997) entende que o foco na gramática do aluno pode contribuir para a reversão de quadros problemáticos em sala de aula.

Na ótica bakhtiniana, “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). Assim, a sondagem dos principais aspectos gramaticais que apresentam problemas é um passo importante a ser dado, para que, posteriormente, possam-se ocorrer “plantões⁹” nos quais o professor faz a leitura do texto com cada aluno e identifica, junto a eles, questões que possam ser aprimoradas numa nova produção.

Dessa forma, para a problemática apresentada, podemos traçar o plano de ensino quinzenal a seguir:

Quadro 2. Planejamento quinzenal de ensino.

PLANO QUINZENAL – LÍNGUA PORTUGUESA			
Ano: 9º (ensino fundamental)			
Horas	Objetivos	Estratégias	Avaliação
2	Efetuar um momento de produção de textos em que a estrutura textual e o tema escolhido sejam trabalhados em momento antecedente.	- Leitura de um texto pertencente a um gênero escolhido pelo professor e pelos alunos e observação de sua estrutura e características; - Escolha de um tema e debate entre os alunos e o professor; - Produção escrita.	Participação no debate e produção escrita.
2	Apontar as inadequações mais evidenciadas nas produções dos alunos (ex.: aspectos gramaticais e fuga ao tema.).	- Leitura individual, entre professor e alunos, dos textos, apontando rapidamente os aspectos que precisam de melhorias.	Disponibilidade de compreender as inadequações e tirar as principais dúvidas.
2	Realizar um momento de produção escrita em busca de observar os aspectos aprimorados.	- Escolha e discussão sobre um novo tema; - Produção escrita.	Participação no debate e produção escrita.
2	Apresentar os aprimoramentos identificados nas produções, estimulando os alunos a compreenderem seus próprios avanços.	- Observação dos textos corrigidos; - Comparação com os textos anteriores.	Participação na atividade de discussão acerca dos aspectos aprimorados na nova produção.

Fonte: os autores.

No plano de ensino apresentado fica evidenciada a preocupação em se considerar os diferentes conhecimentos dos alunos e de criar alternativas para aprimorá-los. A atitude tática do professor diante dos objetos de ensino não requer práticas gigantescas que causem um impacto para a observação de todo um contexto escolar. Ela mostra que a partir de simples reflexões e ações de sala de aula o professor pode escapar de regras pré-determinadas e descontextualizadas para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

Voltamos a ressaltar que tal plano de ensino não foi formulado para ser reproduzido

⁹ A ocorrência de plantões de produção escrita vem sendo constante nas práticas de sala de aula, pois indicam possibilidades de reflexão pelos alunos a respeito do que escreveram. Além disso, os sujeitos começam a compreender a necessária articulação de conhecimentos linguísticos com conhecimentos discursivos.

nas salas de aula de língua portuguesa, mas, sim, para estimular abordagens dialógicas de outros professores na busca por articulações teóricas e práticas em suas práticas pedagógicas. Com atividades processuais, numa abordagem dialógica, a exemplo das que foram sugeridas, observamos que o ensino se desvia do método formal uma vez que propicia a interação discursiva em sala de aula, mostrando ao aluno os porquês de se trabalhar com leitura, produção e gramática nas aulas de língua portuguesa.

Sobre uma abordagem baseada na perspectiva dialógica da linguagem, compreendem Almeida e Santana (2018) que até mesmo expressões sintáticas, como as orações subordinadas adjetivas, constituem relação dialógica de reenunciação de vozes de sujeitos outros. Essas informações são possíveis a partir de um olhar discursivo para o texto, em que o foco docente não se prende a apenas no nível gramatical (ainda que esse seja um eixo presente no trabalho com a língua). Para os mesmos autores, a limitação a aspectos formais não contribui para a construção dos sentidos possíveis e necessários para as práticas de sala de aula.

Professores com formação tática, diante disso, podem propiciar momentos de diálogo, crítica e pensamento participativo (BAKHTIN, 2001) dos sujeitos em sala de aula. Na conjuntura atual, precisamos contribuir para que os contextos de formação de professores possibilitem o desenvolvimento de abordagens dialógicas no trabalho com a língua materna em sala de aula, para que o ensino e aprendizagem possa ser compreendido mais à fundo tanto pela escola quanto pelos alunos que nela dialogam, interagem e aprendem.

Considerações finais

Refletir sobre o atual ensino da língua portuguesa na proposição de uma abordagem dialógica constitui, também, um ato responsivo por parte dos pesquisadores que engendram esta discussão. Não somos os primeiros a tratar de tal assunto e nem tencionamos tal pioneirismo. No entanto, compreendemos a necessidade de dar mais visibilidade à autonomia e aos conhecimentos linguístico-discursivos dos professores, para que, assim, esses sujeitos possam desenvolver atuações táticas em suas salas de aula e não se limitem às diretrizes estruturais presentes no chamado método formal.

Diante de um cenário educacional desafiador, no qual diversos aspectos precisam ser considerados em busca de uma formação reflexiva não só para os alunos, mas para todos os que integram a escola, pensar em abordagens dialógicas é relevante. O desvelar de práticas de ensino que cruzem diferentes discursos e práticas de variados sujeitos pode interferir positivamente em situações de sala de aula, desmistificando, dessa forma, ideias de que o ensino compete apenas ao professor. Além disso, ao formular e efetuar abordagens dialógicas no trabalho com a língua portuguesa, enfatizando a leitura, a produção discursiva e a gramática, as concepções de alunos e professores são alteradas, principalmente em contextos em que apenas as implicações do método formal eram visadas, mesmo que inconscientemente.

Na medida em que foi cumprido o objetivo de discutir sobre como é possível desenvolver abordagens dialógicas no ensino de língua portuguesa, recorrendo, para isso, à noção de tática, pudemos averiguar as marcas constitutivas do fazer docente. O estudo deixou claro, ainda, que a reflexão sobre abordagem dialógica não remete a uma proposta pronta para ser seguida por professores de língua portuguesa, mas para frisar a necessidade de a sala de aula ser vista como um campo híbrido e problematizador de questões que envolvem a língua materna. Acreditamos ter contribuído para futuras reflexões sobre o atual contexto de ensino de Língua Portuguesa, assim como ter instigado novas pesquisas sobre o complexo labirinto do ensino e aprendizagem pelas instâncias da Teoria Dialógica da Linguagem.

Esperamos que as discussões aqui apresentadas possam favorecer a reflexão contínua de professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais até a universidade, pois está cada vez mais evidente a pertinência de uma concepção dialógica de linguagem e de ensino nos contextos formativos de professores de línguas no Brasil. É, a nosso ver, por meio de iniciativas teóricas e práticas da pesquisa acadêmica que formações táticas podem ser desenvolvidas nas universidades, bem como em situações de formação continuada, visando, na educação básica, a efetuação de práticas de construção de sentidos, discursos, vozes e culturas, as quais se en-

trecruzam na língua viva.

Referências

ALMEIDA, M. F.; SANTANA, W. K. F. Ensino de línguas sob perspectiva estilística: contribuições da teoria dialógica da linguagem. **Revista de Letras Juçara**, Caxias – Maranhão, v. 02, n. 02, p. 310 – 326, dez. 2018.

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

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

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O freudismo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 118 p.

GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

SANTANA, W. K. F. Explorando as multifaces da palavra: sobre a necessidade de superar o teoreticismo e o imanentismo na/da linguagem. **RE-UNIR**, v. 6, nº 1, p.65-80, 2019.

_____; NASCIMENTO, T. J.G. O heterodiscurso no conto “A mensagem”, de Clarice Lispector: questões de linguagem. **Scripta Uniandrade**, v. 16, n. 3, 2018, p. 290-305.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

_____. A importância da concepção dialógica de linguagem na formação do professor de língua materna: a análise da compreensão responsiva ativa em sala de aula. In: SILVA JÚNIOR, S. N; SILVA, E. B (Org.) **(Re) pensando a pesquisa em linguagem: várias questões, múltiplos olhares**. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2017.p. 8-27.

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

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 40-50, 2014.

_____. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D (Org.) **Ler e produzir**: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 13-32.

_____. A constituição de uma gramática do aluno em leitura e produção de texto: em busca de autonomia. In: **XV Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE**, p. 1-20, 1997.

Recebido em 30 de novembro de 2019.

Aceito em 17 de janeiro de 2020.