UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

André Felipe Pereira de Souza

CONCEITOS AXIOLÓGICOS MOBILIZADOS EM ATIVIDADES DE LEITURA INTERACIONISTA E DIALÓGICA POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Araguaína -TO

2024

André Felipe Pereira de Souza

CONCEITOS AXIOLÓGICOS MOBILIZADOS EM ATIVIDADES DE LEITURA INTERACIONISTA E DIALÓGICA POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins como requisito para qualificação do Doutorado em Linguística e Literatura.
Área de concentração: Ensino de língua e literaturas
Linha 4: Linguística Aplicada em contextos de formação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ângela Francine Fuza

Araguaína -TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S729c Souza, André Felipe Pereira de.
Conceitos axiológicos mobilizados em atividades de leitura interacionista e dialógica por professores da educação básica / André Felipe Pereira de Souza. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2024.
362 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024.

Orientadora: Ângela Francine Fuza.

1. Ensino de leitura. 2. Axiologias sociais. 3. Formação de professores.

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

André Felipe Pereira de Souza

CONCEITOS AXIOLÓGICOS MOBILIZADOS EM ATIVIDADES DE LEITURA INTERACIONISTA E DIALÓGICA POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística e Literatura.
Área de concentração: Ensino de língua e literaturas
Linha 4: Linguística Aplicada em contextos de formação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ângela Francine Fuza

Aprovada em: 23 de setembro de 2024
Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
ANGELA FRANCINE FUZA
Data: 17/10/2024 12:18:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Ângela Francine Fuza
Universidade Federal do Tocantins (UFT-CNPq)
Presidente e orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI
Data: 18/10/2024 11:05:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Márcia Cristina Greco Ohuschi
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Avaliadora externa

gov.br Documento assinado digitalmente
DINAIR BARBOSA DE FREITAS
Data: 18/10/2024 12:09:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª. Dinair Barbosa de Freitas
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Avaliadora externa

gov.br Documento assinado digitalmente
CRISTIANE MALINOSKI PIANARO ANGELO
Data: 20/10/2024 20:14:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
Avaliadora externa

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIO RIBEIRO MORAIS
Data: 21/10/2024 11:41:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Mário Ribeiro Morais
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Avaliador interno

À minha amada mãe, Maria José, e à minha querida avó, Carminda Rezende. Mulheres fortes e fontes de fé, inspiração e cuidado. Suas atividades éticas diante da vida me tornaram/tornam um ser humano incansável na busca do conhecimento necessário para mudar a minha vida, bem como todos aqueles com quem o destino me oportuniza encontrar.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço de forma especial a minha orientadora, professora Ângela Fuza, pelo compromisso em seu fazer científico, pelo exemplo ético e pelo cuidado materno (sim, ganhei uma mãe acadêmica, nesse percurso doutoral). Sua dedicação e sua postura responsiva diante da pesquisa são admiráveis, pois sempre se demonstrou preocupada com a melhor refração do estudo e da vida. Agradeço o olhar generoso, outra grande característica sua, frente aos momentos da vida que, inevitavelmente, atravessam o período do curso de doutorado. De fato, nem sempre foi possível segregar as questões pessoais dos compromissos acadêmicos. Destaco aqui, o período inicial do tratamento oncológico da minha mãe. Quando a comuniquei sobre essa questão e, ao mesmo tempo, perdia o chão que me sustentava, você, ainda que por meio de uma ligação telefônica, me disse: "André, fique afastado o tempo que precisar, conte comigo e com minhas orações. Sejamos confiantes, pois dará tudo certo". Nessa ocasião, recebi a preocupação, o afeto e o carinho, os quais serei sempre imensamente grato.

Temos uma congruência religiosa, somos devotos de Nossa Senhora. Não à toa, seu nome deriva do grego *Ággelos,* o mensageiro, que deu origem ao termo em latim, *Angelus* – anjo. Sem dúvida, o percurso do doutoramento foi mais leve e assertivo, pois tive um anjo mensageiro, um ser iluminado, uma pessoa bondosa, que sempre buscou manter o clima de harmonia e união do nosso grupo de pesquisa. No mais, sigo grato por ser constituído pelo seu eu, juntos podemos constituir responsivamente os outros com os quais dividimos as alegrias, as angústias e, principalmente, as conquistas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

Na esteira dos agradecimentos especiais, não poderia deixar de mencionar, neste espaço de destaque, o quão importante foi, e ainda é, a presença da professora Áustria Brito (*in memorian*) na minha vida. Uma pessoa querida de riso fácil e olhar acolhedor. Uma pesquisadora competente, rígida e sempre disposta a compartilhar com seus pares o conhecimento. Tê-la como orientadora no Mestrado Profissional em Letras –UNIFESSPA foi uma experiência inenarrável. Nossas conversas ultrapassaram os limites da academia. Homenageio-te com os olhos marejados, mas com o sentimento de dever cumprido, pois você foi a principal incentivadora para meu ingresso no doutorado. Sua ausência física ainda dilata a saudade espaçosa presente em mim e em todos que te admiravam. A conclusão desta Tese é também uma resposta a um desejo seu, você dizia "Andrezinho será meu primeiro orientando de mestrado a se tornar doutor". Hoje, eu cumpro minha promessa, professora Áustria Brito, presente!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à intercessão de Nossa Senhora de Nazaré em cada instante de minha vida. Agradeço pelas direções oportunizadas, pelos (des)caminhos, pelas dádivas alcançadas e, sobretudo, pela manutenção da fé e da coragem que me fazem acreditar no papel transformador da educação.

Agradeço às professoras Selma Abdalla, Márcia Ohuschi, Cristiane Angelo e Dinair Barbosa pela leitura atenta e valorosa, na ocasião do exame de qualificação, que resultou em apontamentos valiosos para a finalização da Tese e, igualmente, durante a defesa do trabalho. Agradeço ainda ao professor Mário Ribeiro pelo aceite para compor a banca de defesa, um leitor atento e comprometido com o rigor científico. A preocupação de vocês com a excelência do trabalho é tamanha, não pouparam esforços na arguição, trouxeram seu assento valorativo ao texto e ajudaram a ampliar o projeto de dizer aqui constituído.

Agradeço às professoras do curso de doutorado, em especial, às professoras doutoras Lúcia Maria de Assis, Selma Abdalla e Ana Castiglioni por reforçarem a importância de se fazer ciência e pensar no social, de buscar um olhar crítico e reflexivo diante dos objetos de investigação. Agradeço pelas inúmeras aulas, debates acalorados, pelo acolhimento debaixo de suas orientações. Aprendi muito, aprendi para a vida.

Aos meus colegas de curso, colegas do grupo de Pesquisa em Linguagem (PLE-CNPq), em especial, Francinete Barroso, Eliane de Jesus, Graça Alves, Ruth Teles, Andreane Dantas, Roseli Bitcof, agradeço os momentos de discussão, a partilha das pesquisas e as demandas da vida. Nossa união reflete o sucesso do grupo e de nossos avanços como professores/as pesquisadores/as.

Às amizades construídas durante o doutoramento, integrantes do grupo "Unidos na Farra e nos Estudos", Josefa dos Santos, Weigma Michele, Fransqueslane Ferreira e Marcos Reis (*in memorian*). Nossos encontros sempre foram regados de acolhimento, debates acalorados e força mútua. Uma amizade para além dos muros acadêmicos.

Agradeço afetuosamente à minha família, em especial, às mulheres fortes, cujas condutas foram importantes pela pessoa que sou hoje, cito: minha avó materna Carminda Rezende, exemplo de fé e de solidariedade. Vovó foi/é uma grande incentivadora dos meus estudos e sempre entonou de forma orgulhosa a expressão, "meu neto professor", razão pela qual me fortaleceu em tantos momentos da vida. Agradeço a minha amada mãe Maria José, pelo incentivo constante, pelas orações que me sustentam durante a vida e por fazer de tudo, para que não faltasse o essencial a mim e a meus irmãos: carinho, amor, atenção e princípios.

Agradeço aos meus tios e tias, em especial a minha tia/comadre Rose Mery Rezende por ser, em outrora, aconchego de um nenê chorão e, atualmente, ser uma admiradora do homem que me tornei, aos meus tios Rosângela Rezende e Dênis Renato, agradeço pelo carinho e pelo incentivo, dos sapatos comprados para o início do ano escolar até os livros-bases para elaboração do meu TCC, em 2011, meu muito obrigado; agradeço ao meu irmão e a minha cunhada, Victor André e Mariléia Souza, pela admiração e carinho, agradeço ainda a minha irmã Vitória Fernanda, que nos presentou com a chegada do meu sobrinho querido, Pedro Augusto – o bebê do titio.

Aos amigos de profissão e da vida, Ana Regina e Adriana Batista, Laudinéia Veras e Erinaldo Cavalcante vocês foram grandes incentivadores desse processo e partilharam suas vivências. Foram muitas escutas, trocas e reflexões. Grato por tudo e por tanto, meu amigo e minhas amigas.

Às minhas amigas de longa data Dynayane Lima e Rayanna Callou e minha querida afilhada Alícia Callou, grato por tantos momentos partilhados, dias memoráveis e curvas intensas. Hoje, as direções parecem ser mais calmas. É preciso curtir o encanto de cada fase, de cada estação. Amiga Dy, nós vencemos o jogo!

Aos meus queridos integrantes do "Bonde" – Renato Rocha, Rayana Rolim e Kamila Natividade, grato pelos momentos, pelos *shows* incríveis, pelas lutas conjuntas e individuais, por tornarem a vida mais leve e sempre festiva.

Aos amigos de longas datas Pablo Cordeiro, David Cordeiro e Bruno Vidal, grato pela partilha de momentos únicos e expressivos. Do riso fácil, do agir inesperado, da união inabalável. Agradeço, por extensão, aos meus cunhados Wellington Carvalho e Jardinélio Silva, este, por sua vez, vivenciou o processo de doutorado também, partilhando expectativas, sonhos, angústias e alegrias. Grato, cunhados!

Aos meus amigos e amigas que atravessaram meu caminho. Alguns ficaram por uma estadia, outros por uma estação, mas, uma delas, ficou para a vida toda. Minha existência se confunde com o tempo de nossa amizade. Uma amizade que desponta a cada primavera, a cada conselho, a cada desafio imposto pela vida, a cada olhar compreendido quando as palavras nos fogem. Ela é uma poetiza, sempre pedi alguns versos, ela me dizia que a inspiração não tem pressa. Surpreendentemente, no dia do meu aniversário, 30/5/2024, recebi o presente mais lindo: uma poesia. Se eu sou é porque você é em mim. Grato por tudo e por tanto, minha querida amiga Natália Farias. O texto está como epígrafe da Tese.

Agradeço ao meu companheiro Raphael Andrade por segurar na minha mão no instante em que não seria aprazível andar sozinho. Grato por ser generoso e ter minha família com a tua,

grato pelas rosas, pelos abraços e, sobretudo, por me oportunizar ser melhor do que ontem. Ao teu lado, a vida tem uma tônica cintilante, poética e vívida. Como diz o trecho de uma das nossas canções preferidas “De repente fico sorrindo à toa sem saber por quê/ E vem a vontade de sonhar, de novo te encontrar [...]”. Eu sei o motivo: você tem sido a razão dos meus sorrisos mais genuínos, por isso és minha escolha diária. Agradeço ainda a presença da minha cunhada, Isabel Cristina e a querida Bia, além da minha sogra, D. Izabel. Grato por me acolherem como parte da família de vocês.

Às professoras participantes da pesquisa, profissionais queridas e exemplares. Agradeço por embarcarem comigo nessa missão da geração dos dados, agradeço por acreditarem na pesquisa e nos estudos dialógicos. Suas vozes ecoam por esses escritos.

À Secretaria de Educação do Estado e à Secretaria Municipal de Educação de Mãe do Rio pela concessão da licença aprimoramento, para que eu me dedicasse integralmente à vivência ampla, plural e gratificante que é realizar o doutoramento. No meu retorno, colocarei em prática o conhecimento produzido e consolidarei meu ato ético e responsivo: promover a formação continuada dos meus pares e ampliar a consciência socioideológica dos aprendentes.

Agradeço ao programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, na figura da atual coordenadora, prof. ª Dr. ª Ana Castiglioni, por oferecer o curso e dar subsídios para os debates e o aprimoramento do fazer científico.

O Menino Doutor

Filho do rio que chove
A melodia perfeita das Marias.
Entre as brincadeiras da infância ele era: o professor.
Predestinado desde sempre a ser Doutor.

Das vagas lembranças que tinha do pai
Guardou o dia que esteve na loja de brinquedos
e escolheu como presente, canetas.
Canetas coloridas
Um arco-íris de alegria

As aulas do menino professor seguiram
Agora, com a aquarela no retoque das letras
O discurso com retórica afinada
Ensinamentos, viagens nas leituras
Escritos, descritos com altiva formosura.

O menino cresceu
E como a flor drummondiana que rompeu o asfalto
Mostrou que venceu, mas nunca se envaideceu
Menino da poética de caminhos in(versos)
E que, sob as bênçãos de suas Marias
E para a alegria de seu avô
Será intitulado Doutor.

(Natália Farias, 2024)

SOUZA, André Felipe Pereira de. **CONCEITOS AXIOLÓGICOS MOBILIZADOS EM ATIVIDADES DE LEITURA INTERACIONISTA E DIALÓGICA POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** (2024). Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2024.

RESUMO

A presente tese tematiza a leitura e o ensino de língua em perspectivas interacionista e dialógica, no contexto de formação continuada de professores dos anos finais da rede municipal de Mãe do Rio-PA. A pergunta norteadora do estudo é: como os professores do 9º ano da rede municipal de Mãe do Rio, nordeste paraense, compreendem os níveis de percepção axiológica, a partir das relações dialógicas instauradas no percurso de formação continuada docente, voltados à prática de leitura? O objetivo geral é compreender como os conceitos axiológicos se configuram em atividades de leitura valorada, enquanto manifestação social do complexo mundo da linguagem, de modo a ampliar a consciência socio-histórica e ideológica de professoras em contexto de formação continuada. Situada no campo da Linguística Aplicada, enquadramos a pesquisa como um estudo qualitativo-interpretativista de caráter etnográfico-colaborativo. Além disso, para o aporte teórico, recorremos aos pressupostos do Dialogismo do Círculo de Bakhtin, bem como aos estudos interacionistas e da Linguística de Texto. Os dados gerados resultaram predominantemente do curso de formação organizado a partir de vivências efetivas de Leitura Valorada, pois as participantes foram inseridas em reflexões teórico-metodológicas para a produção de atividades de leitura, a refletir sobre os sentidos e os valores sociais oriundos dessa prática de linguagem. No decurso analítico, no primeiro ciclo de formação, as docentes fizeram uma incursão teórica sobre os pressupostos das teorias em estudo; no segundo e terceiro ciclos, as docentes analisaram algumas propostas de atividades de leitura sob o viés textual e discursivo, na sequência, produziram colaborativamente as atividades de leitura. À medida que os dados foram gerados, deliberamos a organização do conjunto de achados para atender o objetivo pleiteado, seguimos os recortes analíticos e, por meio das atividades produzidas foram caracterizadas as compreensões axiológicas presentes nas atividades produzidas. Os resultados indicam o compromisso metodológico das professoras na implementação dialógica nas atividades de leitura. No primeiro ciclo do curso, apesar das dificuldades de compreensão teórica, as professoras participaram ativamente, a perceber o potencial das atividades em perspectiva dialógica, sobretudo, pela necessidade de ampliar as habilidades de leitura para a análise dos recursos expressivos interligados ao contexto extraverbal que o conecta. No segundo ciclo, durante a elaboração colaborativa das atividades, percebemos que os conceitos axiológicos se manifestam na leitura valorada de enunciados concretos, configurando-se com material linguístico e não-verbal, a constituir possibilidades de compreensão mais amplas do processo enunciativo que se estrutura no momento da leitura dos gêneros discursivos em situação de ensino. Assim, defendemos a tese de que a abordagem da prática de leitura pelo viés interacionista e dialógico de linguagem permite compreensões valorativas no nível textual-discursivo às docentes dos Anos Finais/EF, a instigar a ampliação da consciência socio-histórica e ideológica das professoras-participantes, sendo refratada e refletiva nas escolhas teórico-metodológicas do fazer docente

Palavras-chave: Ensino de leitura. Axiologias. Formação de professores. Dialogismo. Interacionismo.

SOUZA, André Felipe Pereira de. AXIOLOGICAL CONCEPTS MOBILIZED IN A PROPOSAL OF INTERACTIONIST AND DIALOGICAL READING BY TEACHERS OF BASIC EDUCATION. (2024). Thesis (PhD in Linguistics and Literature) - Federal University of Northern Tocantins, Araguaína, 2024.

ABSTRACT

This thesis deals with reading and language teaching in interactionist and dialogical perspectives, in the context of continuing education of teachers in the final years of the municipal network of Mãe do Rio-PA. The guiding question of the study is: how do the teachers of the 9th year of the municipal network of Mãe do Rio, northeastern Pará, understand the levels of axiological perception, from the dialogical relations established in the course of continuing teacher training focused on reading practice? The general objective is to understand how axiological concepts are configured in valued reading activities, as a social manifestation of the complex world of language, in order to expand the socio-historical and ideological awareness of teachers in the context of continuing education. Situated in the field of Applied Linguistics, the research fits as a qualitative-interpretative study of ethnographic-collaborative character. In addition, for the theoretical contribution, we use the assumptions of the Dialogism of the Bakhtin Circle, as well as interactionist studies and Text Linguistics. The data generated resulted predominantly from the training course organized from effective experiences of Valued Reading, because the participants were inserted in theoretical and methodological reflections for the production of reading activities, to reflect on the meanings and social values arising from this practice of language. In the analytical course, in the first cycle of training, teachers made a theoretical incursion on the assumptions of the theories under study; in the second and third cycles, teachers analyzed some proposals of reading activities under the textual and discursive bias, collaborative production of reading activities. As the data were generated, we decided on the organization of the set of findings to meet the desired objective, followed the analytical clippings and, through the activities produced, characterized the axiological understandings present in the activities produced. The results indicate the methodological commitment of the teachers in the dialogical implementation in the reading activities. In the first cycle of the course, despite the difficulties of theoretical understanding, the teachers actively participated in perceiving the potential of the activities in a dialogical perspective, of reading skills for the analysis of expressive resources interconnected to the extraverbal context that connects it. In the second cycle, during the collaborative elaboration of the activities, it was noticed that the axiological concepts are manifested in the valued reading of concrete statements, configuring themselves with linguistic and non-linguistic materialcomprehension of the enunciative process that is structured at the time of reading the discursive genres in a teaching situation. Thus, it is defended the thesis that the approach of the reading practice by the interactionist and dialogic bias of language allows evaluative understandings at the textual-discursive level to the teachers of the Final Years/ PE, to instigate the expansion of the social-consciousnesshistorical and ideological of the teachers-participants, being refracted and reflected in the theoretical-methodological choices of the teacher.

Keywords: Teaching of reading. Axiologies. Teacher training. Dialogism. Interactionism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALV	Atividade de Leitura Valorada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFOP	Centro de Formação Permanente
CEFOR	Centro de Formação de Profissionais da Educação básica do Pará
CEP	Comitê de Ética e Pesquisas
DCEPA	Documento Curricular do Estado do Pará
ECV	Estética da Criação Verbal
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística de Texto
MFL	Marxismo e Filosofia da Linguagem
p.	Página
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFA	Para uma filosofia do ato
PPD	Problemas da Poética em Dostoiévski
PPGLLIT	Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura
PVPP	Palavra na vida e a palavra na poesia
QLE	Questões de Literatura e de Estética: a teoria do Romance
SAEB	Sistema Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretária Municipal de Educação
SISPAE	Sistema Paraense de Avalição Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFT Universidade Federal do Tocantins

UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

USFCar Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Partes constitutivas do enunciado.....37
Quadro 2- Síntese demonstrativa do elemento valorativo nas obras do Círculo de Bakhtin....46
Quadro 3- Algumas notas esclarecedoras sobre entonação.....53
Quadro 4- Possíveis elos entre as teorias linguísticas - A LT e o Dialogismo.....72
Quadro 5- Algumas proposições sobre ideologia nos escritos do Círculo.....76
Quadro 6- Encaminhamentos para trabalhar a apreciação e a réplica pelo sujeito-leitor.....79
Quadro 7- Peculiaridades da pesquisa qualitativa, a partir de Bogdan e Biklen (1994) relacionadas à Tese 89
Quadro 8 - Principais destaques de estudos sobre a etnografia na educação 94
Quadro 9- Princípios basilares da pesquisa colaborativa e aplicação na Tese 99
Quadro 10- Questionário aplicado às participantes da pesquisa 103
Quadro 11- Respostas à pergunta sobre as concepções de linguagem 108
Quadro 12- Respostas à pergunta sobre a concepção de linguagem 109
Quadro 13- Dificuldades para o trabalho com a leitura em sala e aula 110
Quadro 14- Autorizações e cuidados éticos 117
Quadro 15- Roteiro de organização do curso de formação continuada 118
Quadro 16- Roteiro do primeiro ciclo formativo 119
Quadro 17- Roteiro da segunda parte do curso formativo 127
Quadro 18- Estágios da sequência de atividades 129
Quadro 19- Habilidades acionadas na atividade de leitura 130
Quadro 20- Exemplo de atividade pré-leitura com a Fábula 132
Quadro 21- Identificação das condições de produção 132
Quadro 22- Perguntas sobre o suporte de comunicação 134
Quadro 23- Fábula “Tombo, tropeço e recomeço” de Lucineide dos Santos 135
Quadro 24- Perguntas sobre o contexto de produção da Fábula 140
Quadro 25- Texto biográfico da autora 142
Quadro 26- Perguntas sobre a temática da fábula 143
Quadro 27- Perguntas sobre a apreciação valorativa 147
Quadro 28- Manchetes sobre a temática trabalhada 148
Quadro 29- Perguntas sobre as relações dialógicas a partir da fábula 148
Quadro 30- Sugestão de atividade para a avaliação responsiva 149
Quadro 31- Perguntas da dimensão verbo-visual do gênero.....150

Quadro 32- Atividade sobre o gênero em estudo 151
Quadro 33- Atividades sobre as marcas linguístico-enunciativas 152
Quadro 34- Atividade Colaborativa 1: confecção das atividades de leitura 154
Quadro 35- Roteiro da terceira fase do curso de formação continuada 155
Quadro 36- Exercício Colaborativo 3: elaboração de atividades de leitura 158
Quadro 37- Organização das docentes em blocos 160
Quadro 38- Sequências das atividades colaborativas 160
Quadro 39- Mecanismos de análise adotados 162
Quadro 40- Questão 10 e as respostas das professoras em formação 164
Quadro 41- Questão 11 e as respostas das professoras em formação 165
Quadro 42- Questão 15 e as respostas das professoras em formação 168
Quadro 43- Encaminhamentos dos princípios orientadores 172
Quadro 44- Enunciados escolhidos para o trabalho com a leitura 174
Quadro 45- Questões da Atividade colaborativa (versão 1) selecionadas para a análise 175
Quadro 46- Caracterização da compreensão valorada na questão 9) 178
Quadro 47- Síntese pormenorizada da questão 9 em caráter colaborativo de produção 187
Quadro 48- Caracterização do nível de percepção axiológica na questão 10) 190
Quadro 49- Recorte da questão 10 para análise 199
Quadro 50- Síntese pormenorizada da questão 10 em caráter colaborativo de produção 201
Quadro 51- Caracterização da percepção axiológica na questão 16) 203
Quadro 52- Síntese pormenorizada da questão 16 em caráter colaborativo de produção 207
Quadro 54- Síntese pormenorizada da questão 18 em caráter colaborativo de produção 216
Quadro 55- Enunciado escolhido para o trabalho com a leitura e as questões para análise...216
Quadro 56- Caracterização da percepção axiológica na questão 2) 220
Quadro 57- Síntese pormenorizada da questão 2 em caráter colaborativo de produção 227
Quadro 58- Caracterização da compreensão valorada na questão 4) 229
Quadro 59- Síntese pormenorizada da questão 4 em caráter colaborativo de produção 237
Quadro 60- Caracterização da percepção axiológica referente à questão 12) 239
Quadro 61- Síntese pormenorizada da questão 12 em caráter colaborativo de produção 244

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esquematização com os critérios de textualidade 67
Figura 2- *Print screen* da tela do *site* Recanto das Letras 134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Eixos de ensino privilegiados nas aulas de LP das docentes 107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2 APORTE TEÓRICO DA PESQUISA 28
2.1 O viés socioideológico da linguagem 28
2.2 A questão do diálogo, dos enunciados e dos gêneros discursivos 34
2.3 Conceitos axiológicos e a compreensão valorada da prática de leitura 46
2.3.1 O contexto extraverbal da enunciação 49
2.3.2 O elemento da entonação 52
2.3.2 O juízo de valor 55
2.4 Concepções de linguagem e de leitura: aspectos teórico-conceituais ligados ao ensino de língua portuguesa 58
2.5 A prática de leitura em perspectiva interacionista 66
2.5.1 A nova fase da Linguística Textual (Fase Bakhtiniana): princípios e fundamentos 70
2.6 A prática de leitura em perspectiva dialógica 78

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA 85
3.1 Designação metodológica da pesquisa 85
3.1.1 Elo da pesquisa com a Linguística Aplicada 85
3.1.2 Abordagem metodológica: estudo qualitativo-interpretativista 88
3.1.3 Pesquisa etnográfica em contextos educacionais 92
3.1.4 Pesquisa colaborativa 99
3.2 Contexto de produção da pesquisa 102
3.2.1 Os sujeitos participantes da pesquisa 102
3.2.1.1 O professor-pesquisador 102
3.2.1.2 As professoras do EF/Anos Finais *104*
3.2.2 Contexto socio-histórico do estudo 113
3.2.3 *Lócus* da pesquisa 116
3.3 Procedimentos metodológicos 117
3.3.1 Etapas da pesquisa 117
3.3.1.1 1ª fase: autorizações e cuidados éticos *117*
3.3.1.2 2ª fase: curso formativo *119*
3.3.1.2.1 Primeiro ciclo do curso 120
3.3.1.2.2 Segundo ciclo do curso 128
3.3.1.2.3 Terceiro ciclo do curso 156
3.3.1.3. 3ª Fase: organização, seleção dos dados gerados e dos princípios analíticos *160*

4 ANÁLISE E REGISTROS DOS DADOS 165
4.1 Análise das concepções de linguagem e de leitura que subjazem o fazer docente 165
4.2 Análises das atividades de leitura produzidas, no curso de formação docente, a partir das axiologias sociais 172
4.2.1 Constituição dos princípios orientadores de análises das ALV, após a elaboração das atividades 174
4.2.2 O percurso analítico e seus desdobramentos 175
4.3 Perspectivas e dificuldades na compreensão valorada sobre as ALV 242

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS 247
REFERÊNCIAS 253
ANEXOS 263
APÊNDICES 270

1 INTRODUÇÃO

Não estava nos planos.

Desde os primeiros passos educacionais, acreditei na educação como o caminho responsável para mudança de realidade social, sobretudo, por considerar o lugar de onde venho: uma família simples de trabalhadores rurais. Ouvir minha avó Carminda Rezende dizer: “meu neto é estudioso, terei um neto professor. Se Deus quiser!”, sempre foi um grande fôlego incentivador para as situações derrapantes e dificuldades inesperadas presentes no fio condutor do mundo: a vida. Sabia que, por meio da leitura, poderia ir longe, poderia realizar sonhos.

Obedeci-lhe. Em 2013, honrosamente, tornei-me professor de Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Pará. Antes mesmo do concluir essa conquista, precisei trabalhar para me manter e assegurar o suporte de que minha mãe precisava, deixando temporariamente adormecido o sonho de continuar estudando, pois, fazer um mestrado era uma realização pessoal. Em 2016, determinei a meta: antes de completar 30 anos, precisarei entrar no mestrado. Na época, estava com 24 anos e ávido por conhecimento e crente em uma educação libertadora.

Por conhecer os desafios impostos pelo contexto da educação básica, considerava importante a formação continuada para melhor atender os objetivos e as metas ali apresentados. Isso porque era fundamental ajudar na constituição crítico-reflexiva do aprendente. Apesar de ter iniciado a docência, no início da graduação, em 2009, somente, em 2017, ingressei no serviço público como professor do quadro efetivo do município de Mãe do Rio, nordeste paraense. Tomei conhecimento do Programa de Mestrado Profissional em Letras e do alcance desse tipo de pesquisa, a ideia de capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no ensino fundamental era fascinante, pois coincidia com meu objetivo pessoal, quando a docência me escolhera: contribuir para a melhoria da qualidade educacional do país. Desde então, todo esse ensejo formativo fez/faz muito sentido.

Nessa seara, a presente Tese integra a Linha de pesquisa *Linguística Aplicada em contextos de Formação* e está vinculada à área de concentração *Ensino de Língua e Literatura* do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLIT – UFNT), a oportunizar a formação continuada de pesquisadores ligados à ciência linguística fundamentada nos pressupostos da linguagem com base em abordagens teórico-práticas. Nessa direção, para o desenvolvimento deste estudo, elegemos a linguagem como objeto de estudo e a prática de leitura, a partir do trabalho com os elementos axiológicos de linguagem em contexto de formação docente continuada, como fenômeno de investigação.

Tratar sobre o tema leitura é um ponto muito caro ao contexto educacional brasileiro, pois, na contramão do progresso da leitura e da necessidade de formação crítico-reflexiva do sujeito, estudos recentes[1] revelam baixo desempenho das escolas quanto à proficiência leitora dos aprendentes, isto é, figura um desafio constituir um sujeito apto para compreender a palavra e a vida em prática social. Esse cenário desafiador decorre, principalmente, pela preocupação quantitativa com os resultados das avaliações em larga escala, a projetar a formação e o desenvolvimento do aprendente/leitor crítico, pensante e reflexivo a demandas secundárias, ainda que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), destacarem a importância de se formar e desenvolver um aluno leitor. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)[2] e o Sistema Paraense de Avalição Educacional (SISPAE)[3], por exemplo, revelam o quanto essa perspectiva numérica é enraizada no sistema educacional do Brasil.

Nessa direção, no centro da mediação de aprendizagem, há o professor, muitas vezes, sem a devida formação especializada para o trabalho integrado com a língua voltado às práticas de linguagem, a saber: a leitura/escuta, a análise linguística/semiótica, a oralidade e a produção de textos. De fato, uma formação continuada sólida do ponto de vista teórico-metodológico contribui para sanar as dificuldades históricas da educação básica. Por essa razão, a universidade, enquanto centro do conhecimento e da pesquisa, apresenta algumas contribuições relevantes, como a criação do Mestrado Profissional em Letras, um programa de pós-graduação em rede que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino no país.

Apesar dos avanços significativos de pesquisas sobre leitura, nas últimas duas décadas, como apontam Menegassi *et al.* (2020), ainda é explícita a lacuna entre os debates acadêmicos e a realidade da educação básica, a considerar os obstáculos para a efetivação desses saberes

[1] Um exemplo é um último relatório do PISA, 2022, a revelar dados preocupantes quanto à proficiência leitora. Para saber mais, recomenda-se o acesso ao link: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022#:~:text=Leitura%20%E2%80%93%20O%20Brasil%20teve%20o,e%20do%20Peru%20(408).

[2] Organizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixera (INEP), o Saeb, realizado a cada dois anos, é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. Mais informações podem ser conferidas em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb.

[3] Desde 2013, o Sistema Paraense de avaliação educacional funciona como um mecanismo desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc) para levantamento e análise de dados sobre a relação ensino-aprendizagem, visando resultados positivos no desempenho dos estudantes da rede pública estadual de ensino. Mais informações podem ser acessadas em: https://www.seduc.pa.gov.br/sispae/index.

acadêmicos nas aulas de Língua Portuguesa, conforme atestam Koch e Elias (2016), aspecto que se amplia, ao se analisar o contexto de formação docente continuada. De fato, esse cenário apresenta uma relação direta com uma vivência formativa do professor-pesquisador desta Tese, enquanto professor do quadro permanente da rede municipal de ensino de Mãe do Rio-PA e integrante do grupo de estudos da área de linguagem. Nessa situação, após a conclusão do Mestrado em Letras, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, discutíamos meios de trabalhar com os procedimentos de leitura, para além das provas de avaliação externa. Naquele momento, os pares pouco conheciam as concepções de linguagem[4] e de leitura que permeavam o ensino de língua, ou ainda as estratégias textual-discursivas para o trabalho com essa prática de linguagem. Em primeiro momento, essa inquietação sinalizou uma possibilidade de pesquisa no campo da Linguística Aplicada, que se tornou tema a ser estudado no doutorado: a leitura no contexto de formação docente continuada. Além disso, a oportunidade de conversar com os pares despertou a disposição pela natureza e pelo fenômeno de investigação arrolados: uma pesquisa colaborativa em contexto de formação continuada com docentes dos Anos Finais/EF.

Em 2021, cresceu a vontade de seguir os estudos de formação continuada e surgiu a oportunidade de participar da seleção de dois programas de doutorado (UFPA e UFNT). Ao conseguir a aprovação no doutorado da UFNT, na área de Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa *Linguística Aplicada em contextos de formação* com o foco no ensino, era factível a sensação de estar no lugar certo para atender aos anseios pessoais e às demandas profissionais, a conceber a condição de ser um professor da educação básica sempre buscando aperfeiçoamento no cenário acadêmico-social.

A partir desse ponto, e com devida orientação da supervisora desta Tese, foi estabelecido um diálogo com os trabalhos empreendidos pelo Círculo de Bakhtin e os explicadores brasileiros, pois, especialmente, nessa seara, a língua é indissociável da vida, das interações pelas quais o sujeito é atravessado e delibera posicionamento. Por esse motivo, na condição de objeto de ensino e de aprendizagem, o enunciado somente se efetiva na medida em que a linguagem é situada em contextos concretos de uso. Logo, considerar os aspectos valorativos presentes no discurso constitui a decisão inicial desta pesquisa, impreterivelmente, pela condição de professor, antes de pesquisador, pois o trabalho com os gêneros em atividades de ensino passa a ser o principal meio pelo qual os discursos são mobilizados pelo sujeito aprendente. É nesse sentido que esses discursos produzidos e recebidos em sociedade emergem

[4] Quanto à essa questão, no Apêndice C, é possível perceber como o professor-formador organizou um roteiro, no 1º Ciclo do curso formativo, para atender a esse debate.

como ‘novas palavras’, não na acepção de serem formas linguísticas usadas em uma primeira ocorrência, mas de entrecruzarem-se em seus discursos, de responderem axiologicamente umas às outras, a ampliar valores sociais. Por isso, a relevância de entender como os conceitos axiológicos podem contribuir para a compreensão valorada da leitura no processo de ensino de Língua Portuguesa. Logo, a presente Tese tematiza sobre a leitura e ensino de língua em perspectivas interacionista e dialógica, no contexto de formação continuada de professores dos anos finais da rede municipal de Mãe do Rio-PA.

Para o desenho do projeto desta Tese, realizamos uma revisão na literatura especializada para apontar o ineditismo da pesquisa doutoral e, sobretudo, indicar a relevância acadêmica e social do estudo empreendido. Para tanto, produzimos o Estado da Arte[5], em um recorte temporal dos últimos 14 anos (2010 a 2024), a partir da busca com as seguintes palavras-chave: leitura, axiologia, ensino e formação docente. Após esse levantamento, destacamos oito pesquisas produzidas que, resguardadas as peculiaridades investigativas, versaram sobre esses descritores. De início, constatamos que não há muitas pesquisas sobre prática de leitura no contexto de formação docente continuada dos Anos Finais/EF, em paralelo às demais etapas do ensino básico. Esse fato aponta, em princípio, para o caráter inédito da pesquisa e o tipo de investigação a que se intenta nesta Tese: uma pesquisa de caráter colaborativo com professoras dos Anos Finais, em contexto de formação continuada.

Na análise dos oito trabalhos selecionados, há a dissertação de Tenório (2010), nomeada “A questão do valor na linguagem para o (Círculo) de Bakhtin”, uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo era pesquisar o pensamento do Círculo de Bakhtin quanto à questão do valor ou axiologia desdobrada na concepção de linguagem. Esse estudo, de base teórica, reivindica o espaço da axiologia, enquanto elemento constitutivo da linguagem. Essa noção investigativa é, mais tarde, muito bem discutida na Tese de Gomes (2022), intitulada “A vindicação do axiológico: uma leitura da filosofia da linguagem de Valentin Volóchinov”, cujo trajeto percorrido pelo autor apresenta argumentos sólidos para sustentar a afirmação de que, em vez do princípio de Dialogismo, a axiologia constitui-se como elemento central do trabalho, em Filosofia da Linguagem e em Linguística, empreendido por Volóchinov. Essas pesquisas reiteram a importância do elemento axiológico para a linguagem e reverberam as possíveis implementações em situações de ensino.

[5] Apresentamos os principais resultados obtidos pelo Estado da Arte, a partir da seleção de teses, dissertações e artigos em períodos que versassem sobre leitura, axiologias, ensino e formação docente. A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Portal de Periódicos da CAPES e no site *Google Scholar.*

Ademais, outros trabalhos exploram os aspectos valorativos em distintos recortes de investigação, sem estreitar a discussão em torno da formação docente continuada. A tese de Sales (2022), denominada "Violência contra a mulher: uma análise das vozes axiológicas nas redações do Enem 2015", por exemplo, assenta o valor em sua pesquisa, a partir dos estudos das vozes axiológicas nas redações do Enem. Ao propor como tema a violência contra a mulher, a pesquisa objetiva analisar como o sujeito responsivo se posiciona e dialoga com outras vozes. Para alcançar o propósito do trabalho, a autora pautou-se nos estudos da fase bakhtiniana da Linguística de Texto, ancorados nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, especialmente, por conceber o texto como um evento dialógico, semiótico, falado ou escrito. Já a tese de Rodrigues (2021), designada "Análise dialógica dos discursos de mulheres negras em eventos de leitura: construção de sentidos e identidades", por meio de atividades de leituras de textos literários, visa investigar a construção da identidade socio-pessoal no discurso de 10 mulheres negras brasileiras. Ainda que o foco não seja o trabalho com a axiologia, os resultados da pesquisa consideram que as relações dialógicas instauradas, durante os eventos de leitura, são perpassadas por matizes valorativas e posições axiológicas. A tese de Ruiz (2017), nomeada "A posição axiológica do Jornal 'O Colegial' (19454-50) acerca das práticas de leitura", tematiza essa prática de linguagem, mas sob o propósito de investigar as finalidades e os valores da leitura discursivizados no Jornal escolar 'O Colegial', a partir da perspectiva social e histórica do Círculo de Bakhtin, no âmbito da Linguística Aplicada.

Das teses, dissertações e dos artigos selecionados, apenas três apresentam uma abordagem propositiva para implementação no âmbito do ensino de língua. O artigo de Paixão e Menegassi (2020), intitulado "Um estudo sobre o conceito axiológico de entonação no gênero discursivo publicação de *Facebook",* aborda a entonação, enquanto elemento axiológico, postulado pelo Círculo de Bakhtin para compreender as axiologias presentes nos discursos concretos a partir do conceito eleito. Os autores realizam uma análise discursiva, com base no gênero discursivo publicação de *Facebook*, a caracterizar a entonação como elo da relação entre o discurso verbal e o contexto extraverbal do enunciado para a produção de sentidos nos discursos presentes na esfera virtual de comunicação. As dissertações de Vieira (2022) e Zilio (2022), designadas, respectivamente, "Conceitos axiológicos em atividades de leitura no livro do EJA" e "Elementos axiológicos de linguagem em prática de leitura em contexto do programa Mais Aprendizagem", aproximam-se do escopo analítico da Tese proposto pelo professor-pesquisador, mas operam em recortes investigativos bem distintos. Ambas as pesquisas analisam os conceitos axiológicos em prática de leitura, mas Zilio (2022) compreende as axiologias sociais no contexto do Programa Mais Aprendizagem, lançando mão exclusivamente

do aporte teórico dialógico da linguagem. A pesquisa de Vieira (2022) visa compreender como as axiologias sociais manifestam-se nas propostas de leitura do livro didático da Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituindo-se como uma pesquisa qualitativa documental.

As pesquisas elencadas constatam o quão é relevante discutir sobre as axiologias sociais e pensá-las no contexto social, especialmente, ligadas às práticas de linguagem, mesmo sem contemplar diretamente o âmbito da formação docente. A ausência desse tipo de abordagem de pesquisa, no Estado da arte aqui constituído, e a vivência profissional do professor-pesquisador justificam inicialmente o anseio por uma investigação de natureza colaborativa, com foco no processo de produção das atividades de leitura, para que os professores-participantes compreendessem o papel das axiologias sociais na constituição do aprendente que se posiciona valorativamente diante do enunciado, da sociedade e do mundo.

Outra justificativa para o desenvolvimento desta Tese reside no anseio por contribuir para os estudos linguísticos, por meio dos encaminhamentos teórico-metodológicos da prática de leitura, subsidiada pelos pressupostos das perspectivas interacionista e dialógica da linguagem, especialmente, os estudos das axiologias sociais, a resultar na produção de atividades de leitura valorada[6] (ALV). De fato, a leitura, como eixo de ensino de Língua Portuguesa e como fenômeno de pesquisa, passou por distintas transformações nas últimas duas décadas. Neste estudo, com vistas a estabelecer um recorte teórico-analítico, reunimos os estudos teórico-metodológicos sobre leitura, de viés interacionista, postos por Geraldi (2006 [1984]; 2013 [1991]) e por Koch e Elias (2008) com os trabalhos que, por influência dos estudos dialógicos da linguagem, ampliaram esse debate (Rojo, 2004; 2009; Menegassi, 2010; Angelo, Menegassi, 2020; Angelo; Fuza; Menegassi, 2022; Ohuschi; Ritter, 2022).

As discussões sobre leitura feitas por Geraldi (2006[1984]; 2013[1991]), de base interacionista e com nuances dialógicas, destacam a importância de se considerar o leitor e o autor no processo de interlocução mediado pelo texto. Com isso, para estabelecer a produção de sentidos é necessária a interação entre autor, texto, contexto e leitor. As ampliações das atividades de leitura de perspectiva dialógica consideram o sujeito como "social, dialógico, inconcluso, faz ininterruptamente pelas interações discursivas, nas relações sociais" (Angelo; Menegasi, 2022) e, por isso, durante o processo de leitura, leva em consideração o contexto extraverbal da enunciação, a base real que retroalimenta tanto o enunciado quanto as relações dialógicas constituídas (Volóchinov, 2019[1926]). Nesse sentido, ao recorrer a duas teorias

[6] A considerar a leitura, como prática de linguagem estudada, nesta Tese, e o conceito de axiologia, defendido pelo Círculo, como baliza deste estudo, elegemos o conceito de 'leitura valorada' para congregar esses dois pontos. Esclarecemos ainda que, ao longo da pesquisa, esse termo é melhor explorado.

linguísticas importantes, a Linguística de Texto e o Dialogismo, o estudo visa contribuir para a ampliação das compreensões teóricas e, especialmente, metodológicas para o ensino de LP. Além disso, por ser caracterizada como uma pesquisa de natureza colaborativa (Desgagné, 2007; Ibipiana, 2008), objetivamos chegar a um ponto tão caro para o campo da Linguística Aplicada: estabelecer o diálogo dessas vertentes teórico-metodológicas com as vivências efetivas das professoras-participantes e do professor-pesquisador, também professor de Língua Portuguesa da educação básica, com o foco de que o encaminhamento metodológico das ALV, discutido e detalhado nesta Tese, seja uma probabilidade efetiva de trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa, nos Anos Finais/EF.

Há dois cenários desenhados, no panorama apresentado. De um lado, um número ainda incipiente de estudos que abordam a leitura em contexto de formação docente continuada, principalmente de caráter propositivo, e pela dificuldade[7] dos professores dos Anos Finais em efetivar as ALV, pois requer planejamento e compreensão das etapas dos trabalhos dialógicos. De outro, apesar dos desafios estruturais, formativos e ideológicos, notamos uma otimista produção científica sobre leitura dialógica em constante contato com a educação básica, com o fito de contribuir para sua efetivação nas aulas de LP. Por essa razão, elegemos o trabalho com a pesquisa colaborativa, concretizada em um curso de formação continuada com professoras dos Anos Finais, para discutir e expor possibilidades didático-pedagógicas e produzir atividades de leitura valorada. Esse tipo de contexto formativo aproxima os debates acadêmicos com a realidade da Educação Básica. Logo, o processo de compreensão das axiologias revelado pelas docentes, durante o curso formativo, agrega a discussão sobre a formação docente para o trabalho com a prática de leitura. Diante disso, instauramos a questão de investigação da Tese: como os professores do 9º ano da rede municipal de Mãe do Rio, nordeste paraense, compreendem os níveis de percepção axiológica, a partir das relações dialógicas instauradas no percurso de formação continuada docente voltado à prática de leitura?

Sob a abordagem qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008) e em conformidade com a LA contemporânea e transgressora (Moita-Lopes, 2009), este trabalho se caracteriza como uma pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2008), cujo curso de formação docente continuada sobre leitura assume uma dimensão interventiva da pesquisa com quatro[8]

[7] A dificuldade para compreender as teorias era comum, por isso, durante do curso de formação, foi disponibilizado um material de apoio com algumas orientações para os termos técnicos, conforme o Apêndice D.

[8] Durante a apresentação da proposta da Tese aos docentes da rede municipal, quatro professoras manifestaram interesse em participar da pesquisa e, por conseguinte, assinaram os termos de Anuência. No entanto, durante a fase inicial das confecções das atividades, uma das professoras não continuou o trabalho, por razões de saúde na família. Os debates e as reflexões dessa professora, ainda assim, são incorporados às análises da Tese, pois fazem parte do todo analítico.

professoras dos Anos Finais ligadas à rede municipal de ensino de Mãe do Rio, nordeste paraense, no ano de 2023. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisas (CEP) da Universidade Federal do Norte do Tocantins, sob o registro 2513281990005519 –Anexo A, assim como todas as professoras-participantes confirmaram a anuência da participação, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – Anexo B.

Registramos, ainda, que o interesse de realizar a pesquisa com professores do município de Mãe do Rio se deu pelo fato de o professor-pesquisador integrar o quadro permanente de servidores efetivos e pelas discussões já postas em outros momentos formativos com os pares. Além disso, esta pesquisa está vinculada ao projeto institucional "Escrita em contextos de ensino e aprendizagem" do Curso de Pós-graduação em Linguística da UFNT, coordenado pela professora doutora Ângela Francine Fuza, também orientadora desta Tese.

Ocorrido entre os meses de setembro e dezembro de 2023, o curso de formação docente continuada aconteceu de forma híbrida, com predomínio do encontros síncronos *on-line*, via plataforma *Google Meet.* A decisão por esse formato de participação se deu pela alta demanda de trabalho das professoras, a ocasionar os ajustes necessários no cronograma previamente fornecido às participantes. A formação continuada foi esquematizada em vivências efetivas de práticas de leitura valorada, constituída por três ciclos complementares e recursivos. Em linhas gerais, no primeiro ciclo, as docentes fizeram uma incursão teórica para recapitularem, ou mesmo conhecerem, os pressupostos do Círculo de Bakhtin e as implicações dessa teoria no contexto de ensino. Posteriormente, no segundo ciclo, principiamos o debate sobre as axiologias sociais e as possibilidades desse estudo em atividade de leitura, a partir da perspectiva discutida no primeiro ciclo. O terceiro ciclo foi destinado à produção de uma sequência de atividades de leitura, a fim de que as professoras-participantes pudessem ampliar o processo de percepção axiológica sobre as ALV em situações de ensino de Língua Portuguesa.

Dessa maneia, mobilizamos a hipótese de que, ao enfrentar o percurso das ALV, as professoras-participantes produziriam os níveis de percepção axiológica, por meio da produção de atividades de leitura, e consolidariam as compreensões linguístico-discursivas, por intermédio de atividades epilinguísticas[9] que, por consequência, demandam o estudo dos elementos da materialidade textual ligada ao extraverbal.

Ao nos ampararmos nos pressupostos do Dialogismo, como fenômeno de investigação, temos as compreensões axiológicas das professoras-participantes do EF sobre as ALV,

[9] Em perspectiva dialógica, a proposta de atividade de leitura não deve ser desarticulada da AL, sobretudo, nas atividades epilinguísticas, a expressar o nível axiológico presente na materialidade linguística do enunciado. Essa questão será melhor detalhada na seção teórica e melhor diluída, à medida que os dados foram gerados.

expressas nos enunciados concretos (as atividades desenvolvidas durante a formação). Ainda assim, são considerados os registros do diário de campo do pesquisador, durante a observação inicial das aulas das professoras, e os diálogos gravados durante o curso, de modo a compreender todo o processo formativo investido nesta pesquisa.

O objetivo geral desta Tese é compreender como os conceitos axiológicos se configuram em atividades de leitura valorada, enquanto manifestação social do complexo mundo da linguagem, de modo a ampliar a consciência socio-histórica e ideológica de professoras em contexto de formação continuada. Para tanto, especificamente, buscamos:

(1) identificar as concepções de linguagem e de leitura trabalhadas pelas professoras;

(2) descrever os aspectos teórico-metodológicos considerados, assim como aqueles a serem ampliados, no fluxo de execução das ALV, em situação de formação continuada;

(3) produzir atividades de leitura marcadas pelos níveis de percepção axiológica desenvolvidos na pesquisa;

(4) caracterizar o processo de compreensão valorada das docentes aos exercícios realizados, durante os ciclos do curso de formação continuada;

(5) refletir sobre as perspectivas e dificuldades para a ampliação interacionista e dialógica das atividades de leitura valorada, no contexto de formação continuada com as docentes e, consequentemente, para sua efetivação na sala de aula.

Amparamos o construto teórico desta Tese na concepção dialógica da linguagem, cujo cerne encontramos nos estudos do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2018 [1929]; 2019 [1926]; 2013 [1930]; Bakhtin, 2011 [1979]; Medviédev, 2019 [1928]). Dessa vertente do Dialogismo, abordamos os conceitos basilares sobre a natureza social da linguagem, de modo a vinculá-los às axiologias sociais, a saber: o contexto extraverbal, a entonação e o juízo de valor. No campo da Linguística Aplicada, recorremos aos estudos sobre a leitura como interação, apesar das distintas possibilidades teóricas, neste estudo, a teoria linguística sustentadora é a Linguística de Texto (Koch, 2003; Koch; Elias, 2016; Cavalcante, 2011; Bentes, 2001; Santos; Castanheira, 2021), e sobre a leitura em perspectiva dialógica (Rojo, 2004; Menegassi *et al*., 2020; Menegassi *et al*., 2021, Angelo, Fuza, Menegassi, 2022), a reconhecer que ler é uma atividade de produção de sentidos que estabelece um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos situados socio-historicamente.

Com o desenvolvimento do curso de formação docente continuada e as análises do processo de compreensão valorada, por meio das axiologias sociais, resultam na defesa da seguinte tese: a abordagem da prática de leitura pelo viés interacionista e dialógico de linguagem permite compreensões valorativas no nível textual-discursivo às docentes dos Anos

Finais/EF, a instigar a ampliação da consciência socio-histórica e ideológica das professoras-participantes, sendo refratada e refletiva nas escolhas teórico-metodológicas do fazer docente.

Quanto à organização geral da Tese, além desta Introdução e das Considerações (In) conclusivas, o trabalho está dividido em três seções, descritas na sequência.

Na segunda seção, apresentamos e discutimos sobre a fundamentação teórica eleita para o estudo, desmembrada em seis subseções, sendo a primeira endereçada aos pressupostos teóricos do Dialogismo, a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin. A segunda discorre sobre alguns conceitos-base discutidos pelo Círculo, quais sejam: diálogo, enunciado e gênero do discurso. Essa discussão fundamenta o debate empreendido da terceira subseção: o estudo das axiologias sociais (o extraverbal, a entonação e o juízo de valor) e as possíveis correlações à prática de leitura. A quarta subseção reflete sobre as concepções de linguagem e de leitura, cujo foco recai nos aspectos teórico-conceituais ligados ao ensino de Língua Portuguesa. A quinta e sexta subseções exploram, respectivamente, as características da leitura sob as perspectivas interacionista e dialógica, a congregar os princípios e fundamentos dessas duas teorias linguísticas.

Na terceira seção, apresentamos a designação teórico-metodológica da pesquisa, o elo do estudo com a LA, apontamos ainda as características da pesquisa qualitativa, colaborativa e da pesquisa etnográfica em contextos educacionais. Além disso, apresentamos o contexto de produção e detalhamos os procedimentos metodológicos adotados para a Tese, a incluir a constituição do *corpus* e dos princípios analíticos.

Na quarta seção, apresentamos as análises, a partir dos registros de dados gerados. Há duas subseções, na primeira, identificamos as concepções de linguagem e de leitura a que as professoras-participantes estavam filiadas, em sequência, descrevemos os aspectos teórico-metodológicos considerados nas Atividades de Leitura Valorada (ALV), além de caracterizar o processo de compreensão axiológica das professoras e discutir as perspectivas e as dificuldades para esse tipo de implementação nas aulas de LP. Nesse sentido, passemos à incursão teórica realizada para subsidiar o debate desta Tese.

2 APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

Nesta seção, são expostos os pressupostos teóricos que subsidiaram esta Tese, norteada pela concepção dialógica da linguagem, cujo cerne está nos estudos do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2018 [1929]; 2019 [1926]; 2013 [1930]; Bakhtin, 2011 [1979]; Medviédev, 2019 [1928]). Dessa vertente do Dialogismo, abordamos os conceitos basilares sobre a natureza social da linguagem, de modo a vinculá-los às axiologias sociais, a saber: o contexto extraverbal, a entonação e o juízo de valor. No campo da Linguística Aplicada, o conceito interacionista de leitura agrega e perpassa diferentes linhas teóricas, nesta Tese, recorremos aos estudos sobre a leitura como interação, cuja teoria linguística sustentadora é a Linguística de Texto (Koch, 2003; Koch; Elias, 2016; Cavalcante, 2011; Bentes, 2001; Santos; Castanheira, 2021), e sobre a leitura em perspectiva dialógica (Rojo, 2004; Menegassi *et al*., 2020; Menegassi *et al.*, 2021, Angelo, Fuza, Menegassi, 2022), a reconhecer que ler é uma atividade de produção de sentidos que estabelece um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos situados socio-historicamente.

2.1 O viés socioideológico da linguagem

O conceito de diálogo está no centro de toda produção intelectual da Filosofia da Linguagem. O responsável pela problematização dessa noção numa percepção filosófica foi o Círculo de Bakhtin, cujo coletivo era constituído por estudiosos de diferentes formações acadêmicas e de distintas predileções intelectuais. O grupo teve sua existência nos anos 1920 e 1930 do século XX, do qual emergiram várias obras e reflexões sobre a palavra, a compreensão responsiva, o discurso e outras questões ligadas à linguagem em sua instância de interação e, principalmente, ligada à vida.

No sentido macro do termo, diálogo, para o Círculo de Bakhtin, vai além de uma conversa face a face harmônica ou conflituosa, ou melhor, toda comunicação entre interlocutores situados socio-histórico e culturalmente pressupõe uma maneira dialógica de interação, incluindo a escrita. Dessa maneira, para a concepção dialógica, o diálogo é uma das formas mais importantes de interação verbal (Volóchinov, 2018 [1929]. No ensaio *A construção do enunciado,* Volóchinov afirma que "o diálogo – a troca verbal – é a forma mais natural de linguagem", isso porque "é possível falar que toda comunicação ou interação discursiva ocorre na forma verbal de *uma troca de enunciados*, isto é, na forma de um *diálogo*" (Volóchinov, 2019[1926], p. 272, grifos do autor).

Mesmo a linguagem estética (predominante nos textos literários) de perspectiva social, sendo o foco dos estudos do Círculo, as discussões realizadas permitiram ampliar o olhar investigativo para outras modalidades linguísticas, tanto para a linguagem verbal como a não-verbal. Nesta pesquisa, por exemplo, enquanto linguistas aplicados, a partir das situações de ensino e de aprendizagem de língua, pretendemos compreender como os conceitos axiológicos se configuram em atividade de leitura valorada, enquanto manifestação social do complexo mundo da linguagem, de modo a ampliar a consciência socio-histórica e ideológica de professoras em contexto de formação continuada.

Sendo assim, os estudos do Círculo de Bakhtin discutem a linguagem sob o horizonte socioideológico e cultural, distanciando-se do positivismo centrado na ordem e na ideia do indivíduo cartesiano, alicerçado no princípio racionalista da existência. Para os estudiosos em tela, o sujeito é essencialmente dialógico, porque sua existência e seu existir-evento dependem da interação com o outro (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]).

A relação entre linguagem e sociedade é um dos alicerces das discussões do Círculo de Bakhtin, em especial, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volóchinov, 2018 [1929]), cujo debate é atravessado pela visão dialética do signo, que define as estruturas sociais e as camadas ideológicas que o compõem. Nessa direção, Volóchinov (2018 [1929], p. 91) afirma que "Tudo o que é ideológico possui significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é o signo. Onde não há signo também não há ideologia". Com base no autor, um corpo físico equivale a si próprio: ele não significa nada e reflete sua realidade única e natural. Nesse caso, a ausência do signo implica a ausência da camada ideológica.

Na concepção dialógica de signo, assim como na de ideologia, também é construído o movimento dialético entre o instável e o estável. No momento em que um objeto material passa a ter um significado externo à sua própria natureza, vemos o signo manifestado. Assim, todo signo é formado por uma dupla materialidade, ora pertencente à realidade física, ora sendo um produto histórico-social. Essa materialidade bilateral do signo também é constituída por "um ponto de vista, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico" (Miotello, 2005, p. 170).

Para ilustrar, consideremos o título da música *Troca de Calçada*, nesta pesquisa, utilizada por uma das professoras-participantes na produção das atividades de leitura. No contexto de denúncia social da qual a música emerge, o título sinaliza o grau de indiferença das pessoas diante da condição vulnerável das mulheres que sofriam abusos. Não é simplesmente o ato direto de mudar de direção, trocar de calçada, o título representa uma escolha baseada na

indiferença, até desumana, frente ao outro. Logo, o signo não existe apenas como reflexo de uma realidade, mas, sobretudo, como refração dessa realidade, isto é, por intermédio dos signos, o indivíduo é conduzido a descrever e construir diversas interpretações desse mundo. Quanto à refração, Bakhtin e o Círculo analisam a refração do objeto em si como condição base para a existência do signo verbal. Para tanto, a refração nada mais é do que a produção de múltiplos discursos sociais, conforme aponta a explicação Volóchinov, estudioso do Círculo:

> Um signo não é somente parte de uma realidade, mas também reflete e refrata uma outra, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados (Volóchinov, 2018 [1929], p. 93).

O fato de o universo dos signos coincidir com a tessitura ideológica auxilia a compreender o porquê da teoria do Círculo de Bakhtin reprovar as abordagens idealistas e positivistas no tocante à ideologia, quer pelo tratamento da criação ideológica como resultado da consciência individual, quer como produto da natureza. Na contramão dessas percepções, consideramos que a ideologia se materializa nas interações verbais, sendo este o local de sua essência concreta. Nesse sentido, é importante estabelecer um estudo da linguagem pelo viés das relações sociais e históricas, bem como pretendemos observar nesta Tese: olhar para as questões de leitura endereçadas pelas axiologias sociais, a permitir às professoras uma compreensão valorativa no nível textual-discursivo, nas escolhas teórico-metodológicas eleitas para o trabalho com a prática de leitura em situações de ensino de Língua Portuguesa.

Nessa percepção, a linguagem passa a ser encarada como um mecanismo de interação humana entre seus pares organizados socialmente. Ou melhor, a linguagem ultrapassa a finalidade de transmitir uma mensagem ou ainda expressar pensamentos, ela chega ao ofício de promover uma interação semiótica entre os indivíduos, por isso, quando se estabelece comunicação com o outro, o sujeito está interagindo socialmente. Da mesma forma, o desenvolvimento da linguagem estabelece conexão dialética com a organização econômica e as superestruturas ideológicas da sociedade.

Diante desse cenário, inicialmente, recorremos à definição de ideologia utilizada por Volóchinov. Para o autor, ideologia é "[...] o conjunto de reflexos e interpretação da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sígnicas (Volóchinov, 2013 [1930], p. 138).

O conceito de ideologia, defendido por Volóchinov, permite a compreensão do modo de ser e de pensar de um determinado indivíduo ou mesmo de um grupo social sempre pela

perspectiva do outro, do social, sendo a ideologia o sistema atual de representação da sociedade de mundo construído, a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados, por meio da palavra.

Volóchinov (2018 [1929], p. 100) caracteriza a palavra, o signo verbalizado, como o "fenômeno ideológico por excelência", por meio dela refletimos sobre a nossa relação com o mundo, visto que todas as relações com o meio social apenas ocorrem semioticamente mediadas. Na condição de signo ideológico, a palavra assume contornos valorativos do interlocutor, da mesma forma que as relações sociais entre os indivíduos de uma interlocução são percebidas pelo prisma axiológico, sendo sua base as modificações ocorridas no cerne da sociedade ou ainda as alterações nas estruturas sociais estabelecidas. Manifestada nas interações verbais, a palavra, em sua concretude, constitui-se como um produto vivo e ideológico. Portanto, "[...] a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. E apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 181).

Com a finalidade de compreender os pressupostos do Círculo de Bakhtin, Stella (2005) faz um compilado de orientações sobre as quatro propriedades específicas da palavra, são elas: "pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo ato consciente, neutralidade" (Stella, 2005, p. 179). A primeira propriedade está ligada à sua função sígnica, à proporção que a palavra concretiza nossas interações com o outro, sendo "[...] o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 99). Quanto à segunda, o contorno de interiorização, configura-se como o meio primordial de contato entre a vida interior e o mundo exterior, o que o Círculo denomina de consciência. Dessa feita, ela é matéria-prima do discurso interior. Isso porque o sujeito depreende o mundo por meio de uma arena de confronto entre o discurso interior, o externo carregado de ideologia e as palavras da consciência.

Desse embate, surge uma nova palavra que emerge do interior das relações sociais intersubjetivas. É por causa da função de instrumento da consciência, que a palavra é a base de toda criação ideológica. Em seu aspecto de interiorização, constitui-se como o meio primordial de contato entre a vida interior e o mundo exterior. Ademais, quanto à terceira propriedade, Stella (2005) destaca ainda a forma como o sujeito compreende o mundo, mediante o confronto entre o discurso interior, as palavras da consciência e o externo ideológico. Assim, é devido ao papel de instrumento da consciência que se considera a palavra como presença essencial em toda criação ideológica, pois "é um acontecimento social; ela não é autossuficiente como uma

grandeza linguística abstrata e nem pode ser deduzida, de modo psicológico [...]" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 128).

A despeito das caracterizações da palavra-signo, avaliamos prudente adicionar algumas explicações, à luz da teoria dialógica, sobre a formação e a evolução ideológica percebidas como um processo de assimilação e de escolha das palavras do outro. Na formação ideológica, as palavras alheias funcionam como balizas para a nossa resposta ideológica frente ao mundo. No processo de apropriação das palavras do outro, há a palavra autoritária, por exemplo, o que para os escritores russos, seria a palavra religiosa, dos pais, dos professores etc. Uma vez proferida dentro de um contexto de produção específico, já se reconhece a ligação dessas palavras à autoridade que elas veiculam, sendo passível de confirmação ou recusa na íntegra por parte do interlocutor.

Em outra direção, essa camada interior e persuasiva relacionada à ideia de 'nossa palavra' é elaborada de forma gradual e lenta. Isso porque, a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros, as fronteiras com as nossas palavras, no início, são quase imperceptíveis (Volóchinov, 2018 [1929]). Por essa razão, segundo o autor, no fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva é fruto dessas duas vias: a palavra nossa e a de outrem, pois ela emerge das relações sociais, nos distintos pontos de vistas ideológicos e verbais e entra em um tensionamento com outras palavras interiormente persuasivas. Sendo assim, o falante fica aberto a novas interações, novo contato com outras palavras presentes em outros contextos dialogizados. Em síntese, essa é a diferença entre ambas: notabilizar o processo de formação ideológica, uma vez que "o discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros [...]" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 219).

Ao chegarmos à última propriedade da palavra, vista como um "signo neutro" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 99), vemos a palavra não apenas como o mais representativo e puro dos signos, mas também um signo neutro, ou seja, a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica a que um signo pode ser vinculado, ela pode se revestir de "qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 99). O termo, portanto, não faz referência à ideia de a palavra estar isenta de carga ideológica, pelo contrário, ela pode receber distintas molduras valorativas, a depender do momento de uso. É natural a aversão ao termo, quando se fala nos estudos da obra de Bakhtin e o Círculo, mas Rodrigues (2001, p. 11) esclarece que esse uso se dá "no sentido de ubiquidade social que é vista a sua 'neutralidade' ideológica, pois todas as esferas socioideológicas estão relacionadas com o uso da língua". Na mesma esteira, Menegassi (2009) orienta que a palavra da língua, no caráter neutro, é uma mera ilusão, sendo possível somente no campo das abstrações científicas.

Ao retomarmos às questões sobre signo, Ponzio (2012) considera que é a partir de um dado ponto de vista valorativo que o signo representa e organiza a realidade, de modo a considerar os parâmetros de valoração e o contexto situacional. Dessa maneira, o signo é sempre ideológico. Isso porque, Ponzio entende a ideologia como

> [...] sistema de concepções que está determinado pelos interesses de um determinado grupo social, de uma classe, e que, baseado em um sistema de valores, condiciona atitudes e comportamentos tanto dos sujeitos do grupo em questão como dos outros grupos sociais, quando se converte em ideologia dominante (Ponzio, 2012, p. 116).

À medida que o universo dos signos está diretamente ligado ao ideológico, é compreensível conceber a recusa da teoria dialógica, no que concerne as abordagens positivistas e idealistas, referentes à questão da ideologia, quer pela compreensão da criação ideológica como produto da consciência, quer pela compreensão como produto da natureza. Em contraponto, o Dialogismo considera a ideologia materializada sob a forma de interação verbal, sendo esse o cerne de sua existência concreta. Assim, constatamos a importância de se estabelecer um estudo da linguagem calcado na interação humana entre indivíduos organizados socialmente.

Em outras palavras, a linguagem, para além da possibilidade de mera transmissão de mensagens ou expressão do pensamento, promove uma inter-relação semiótica entre os indivíduos, isto é, no ato de comunicação presenciamos a interação social. Além disso, é fulcral reconhecermos que o desenvolvimento da linguagem está ligado dialeticamente à organização econômica e às chamadas superestruturas ideológicas da sociedade.

Sob tal enfoque, o signo ultrapassa a visão saussuriana, concebida como a associação entre significante e significado, como um acontecimento neutro, arbitrário, que se realiza no interior do indivíduo, e chega à perspectiva dialógica, cujo signo é "um produto social, que, devido à sua natureza semiótica, é internalizado pelos indivíduos, mas não perde, em momento algum, os seus vínculos com o exterior" (Freitas, 1999).

Assim, Volóchinov (2018 [1929], p. 92) explica que "o objeto físico é transformado em signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refletir e refratar outra realidade", a dimensão discursiva. De fato, é importante considerarmos tanto o corpo físico como o discursivo, em suas situações de ensino da língua, o interlocutor precisa reconhecer o sistema ideológico e a maneira como ele se manifesta. Ocorre a relação entre forma e conteúdo, conforme orienta o autor para a reflexão desses pontos distintos:

> [...] primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, ou seja, sob prisma dos temas que são pertinentes a ela em algum momento; e, em segundo lugar, do ponto de vista das

> formas e tipos de comunicação discursivas em que esses temas se realizam (isto é, são discutidos, expressos, testados, pensados) (Volóchinov, 2018 [1929], p. 108).

De forma análoga, ao concebermos a sala de aula como um corpo social, plural e dinâmico, observamos, do ponto de vista do conteúdo, os temas que ali se apresentam como tópicos da Língua Portuguesa. Ou seja, pensar sob qual ponto de vista dos tipos e das formas do discurso (gêneros discursivos), avaliando qual a forma do discurso é passível para trabalharmos determinado conteúdo. Cuidado este que será lançado sob o *corpus* de análise desta Tese, no sentido de verificar como as axiologias sociais são compreendidas no enunciado concreto, a partir das relações dialógicas com o trabalho com a prática de leitura, ainda que os gêneros de discurso se alterem com o tempo "cada época e cada grupo social possui seu próprio repertório de formas do discursivas de comunicação ideológica cotidiana" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 109).

Dessa maneira, o contexto de produção e o horizonte social determinam o signo e, na mínima alteração nesses elementos, o signo também sofre mudança no contexto de interação verbal. A exemplo, o gênero discursivo crônica, cujo fato cotidiano norteia a narrativa, pode ser visto por diferentes ângulos – por diferentes textos-enunciados – dependendo do seu contexto de produção (condições em que a interação ocorrerá, a valoração ideológica de quem escreve, a finalidade de escrita, o suporte onde será veiculada etc.) e do horizonte social de uma época e de um grupo social específico (os interlocutores potenciais, o *feedback* dessa crônica no contexto da época, o grupo social direcionado, a julgar o estilo de linguagem ali eleito).

Sob essa abordagem, os sentidos são mobilizados por intermédio da interação discursiva entre os sujeitos e destes com os enunciados, de modo a encarar as relações dialógicas como constitutivas da cultura e da sociedade (Stafuzza, 2018). Para tanto, na seção 2.2, abordamos alguns conceitos da teoria dialógica, associando-os à prática de leitura como balizas operacionais deste estudo, pois eles se encontram ancorados na Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin, que tem como princípio a relação da cultura com a vida e o elo da linguagem com o social.

2.2 A questão do diálogo, dos enunciados e dos gêneros discursivos

Dos conceitos teóricos frequentes nas discussões do Círculo de Bakhtin, julgamos pertinente fazer considerações sobre o diálogo, o enunciado, os gêneros do discurso e,

principalmente, as axiologias sociais[10], pois servirão de base teórica nas análises propostas por esta Tese. Iniciamos pela noção de diálogo que é bastante ampla e complexa, além de carregar diversas compreensões na Filosofia da Linguagem. O fato de a natureza da linguagem ser social e interativa permite entender que ela é resultado de diversos diálogos que produzem discursos entre sujeitos ou entre sujeitos e enunciados.

Em uma percepção mais exata do termo, Volóchinov (2018 [1929]) não desconsidera o conceito de diálogo como uma conversa face a face entre dois ou mais falantes, mas amplia o leque de possibilidades, ao apontar o diálogo como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Por exemplo, ao considerar o contexto das eleições presidenciais brasileiras, em 2022, as mídias, as revistas, os jornais filiaram-se a dados discursos e veicularam suas ideologias, de modo a registrá-las como 'marca' de uma determinada empresa ou instituição de comunicação, por isso são reconhecidas como institutos que colocam sua palavra para circular. Nessa direção, os sentidos e os juízos de valor produzidos relacionam-se com essas tessituras discursivas e podem indicar concordâncias, contradições, concessões, podendo, inclusive, ter embates dentro da própria esfera da atividade humana em que se realizam, visto que os diálogos se moldam pela interação de diferentes vozes. Conforme esclarece Volóchinov (2018 [1929]),

> [...] o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo (Volóchinov, 2018 [1929], p. 129.)

Dessa maneira, Bakhtin e o Círculo, situados no campo das reflexões filosófico-linguísticas, teorizam a linguagem vinculando-a à ideologia e ao social e esse vínculo produz diálogos. Logo, "em toda a concepção bakhtiniana a linguagem humana é vista sob o prisma dialógico, mas nesses 'diálogos' atribui-se à própria língua uma natureza dialógica [...]" (Bakhtin, 2016 [1979], p. 111).

É na interação que os diálogos são produzidos, cuja existência está vinculada a sujeitos dialógicos constituídos por meio da relação com o outro, perpassados por ideologias decorrentes da linguagem, ou ainda pela relação desses sujeitos com outros enunciados. Assim sendo, a matéria-prima para a existência da linguagem e do diálogo se dá pela palavra, ou melhor, é preciso que exista a palavra, conforme se constata nas palavras de Bakhtin: "Onde

[10] Por ser o conceito teórico central na Tese, há uma seção específica para discussão a esse respeito, conforme consta na seção 2.3.

não há palavra, não há linguagem e não pode haver relações dialógicas [...]" (Bakhtin, 2016 [1979], p. 92). Dessa forma, a palavra funciona como um elo comunicativo entre o eu e o outro. O eu se constitui a partir do outro, do olhar valorativo que outro tem do eu, pois o eu possui uma existência no mundo concreto justamente por existir o outro que lhe dá essa dimensão do acabamento.

É na palavra que surge o espaço de interlocução entre os sujeitos e ela é vista como elo dialógico desse movimento de interação entre o eu e o outro, conforme ressalta Volóchinov (2018 [1929]),

> [...] *a palavra é um ato bilateral.* Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante* com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2018 [1929], p. 205, destaques do autor).

A partir dessas considerações, a palavra do outro é importante para compreender a palavra do eu, pois há uma via dupla: o eu compreende a palavra do outro, na medida em que o outro compreende a palavra do eu, pois a palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. Por isso, essa apresentação conceitual é de suma importância, pois faz o sujeito-pesquisador refletir do seu papel acadêmico-social, além de reconhecer o compromisso docente para pesquisar temas fundamentais do ensino de língua: questões referentes ao ensino de leitura.

Antes dos apontamentos sobre o conceito de enunciado e de gêneros do discurso, é importante mencionarmos como Bakhtin (2016 [1979]) concebia a questão da palavra e da oração. Para esse estudioso russo, esses dois conceitos não constituem comunicação, por serem desprovidos de sentido e de relação social, não possuem um endereçamento, ou seja, não têm um destinatário estabelecido, portanto, não geram respostas ou mesmo promovem diálogos.

Para Bakhtin (2016 [1979]), a oração não tem autoria, mas, se incorporada numa cadeia discursiva, ela se transforma num enunciado e refrata a voz do enunciador. Nessa esteira, as palavras ganham acesso ao discurso, por meio de enunciados proferidos por outras pessoas. Por estarem em estado puro e simples, não dialogam, não são moldadas pela responsividade e, dessa forma, não constituem a comunicação, a não ser que integrem parte de uma rede discursiva.

Diferentemente da oração, por ser um ato de comunicação social vivo, além de figurar a unidade mínima que compõe o discurso, o enunciado é o "elo na cadeia que se constitui através de outros enunciados" (Bakhtin, 2016 [1979], p. 26). Essa premissa permite compreender que os seres humanos, por terem a capacidade de comunicação planejada,

manifestam-se por meio de enunciados, ora verbais, ora não-verbais, sendo os gêneros do discurso a materialização desses enunciados, que atuam no seio de uma determinada esfera da atividade humana. Dessa feita, o enunciado só possui existência, ao passo que há interação entre interlocutores com outros enunciados, consequentemente, outras cargas ideológicas, demarcadas em um campo de atuação da linguagem que, por sua vez, é ligado ao mundo real, ao mundo concreto.

Respaldados nos estudos do Círculo de Bakhtin, compreendemos o enunciado como a unidade real da comunicação discursiva. Este se materializa em campos discursivos situados, mediante os elementos verbais (escritos e orais, bem como por expressões e por gestos). Nas palavras de Bakhtin (2011 [1979]),

> O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (Bakhtin, 2011 [1979], p. 289).

De tal modo, o enunciado estimula a interação verbal entre os sujeitos, ou seja, tem sua origem na comunicação, ao passo que o sujeito se apropria do discurso já dito e o manifesta valorativamente sob a sua perspectiva. Reconhecer o sujeito como elemento constitutivo da enunciação potencializa os estudos da linguagem em sentido dialógico, assim como a presente pesquisa que também se norteia pelo conceito de relação dialógica. Volóchinov (2018 [1929]) esclarece ainda que o discurso alheio é "o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 249). Nessa esteira, Bakhtin (2011 [1979]) considera que

> [...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade do campo de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes [...] (Bakhtin, 2011, [1979], p. 297, grifo nosso).

Com base nessas palavras, não é possível a ocorrência de um enunciado sem que haja atravessamentos interdiscursivos em sua camada concreta, dada a conexão com outros enunciados já existentes. Esta é uma das particularidades que o definem como dialógico, como elucida Bakhtin (2011 [1979], p. 371): "Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado".

Dessa forma, refletir sobre o enunciado, na perspectiva dialógica, requer atenção para sua orientação social, posto que o evento social, concretizado em um ou mais enunciados, é a essência da linguagem em interação discursiva (Volóchinov (2018 [1929]). Nesse sentido, há um auditório social situado para toda e qualquer situação comunicativa, que admite uma disposição bem definida, uma orientação. Assim, os enunciados derivam de produções ideológicas e estão, intimamente, ligados ao social, ao extraverbal. Essa concepção de sujeito tem a ver com a natureza social da linguagem, cuja língua é entendida como um produto de um contexto socio-histórico, pois "[a] língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam" (Bakhtin, 2011 [1979], p. 282).

Nessa linha de reflexão, é inegável a relação direta do enunciado com o contexto social de interação discursiva e com a realidade extraverbal de um determinando campo de atividade humana. Na avaliação de Volóchinov (2018 [1929]), esse contexto extraverbal da enunciação dialógica constitui-se, especificamente, de três elementos: 1) um horizonte espacial compartilhado por ambos falantes; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação, igualmente compartilhados pelos dois, e, finalmente, 3) a valoração compartilhada desta situação por ambos. Por isso, o cuidado de não isolar um enunciado de sua realidade socio-histórica, em situações de ensino de língua, pois compreendê-lo segregado de seus reflexos ideológicos (Medviédev, 2019 [1928]) é reduzi-lo aos aspectos morfossintáticos ou técnicos.

Na compreensão de Medviédev (2019 [1928]),

> O meio ideológico é o meio da consciência. Somente por meio dele e com seu auxílio a consciência humana abre caminho para o conhecimento e para o caminho da consciência socioeconômica e natural. O meio ideológico é sempre dado no seu vir a ser dialético vivo [...] (Medviédev, 2019 [1928], p. 56-57).

Nessas condições, as ideologias e as valorações situadas revestem os enunciados concretos, em razão do propósito comunicativo do sujeito. Assim, em vivência dialógica, a seleção de uma palavra constitui-se como uma apreciação valorativa que, a partir das filiações discursivas aderidas, provoca determinados sentidos no outro, nos mais distintos campos discursivos da linguagem. Por exemplo, o autor de poemas vale-se da inspiração para a criação de sua obra, a palavra 'amizade' sozinha e isolada não indica o sentido poético pretendido por ele, pois, para alcançar dado sentido, ela precisa entrar em uma cadeia discursiva, o enunciado entra na vida real. Logo, os enunciados que emergem, por intermédio dessa interação, são frutos do meio social e ideológico, uma vez que esses elementos promovem o diálogo vivo. Assim, Stafuzza (2018) nos esclarece que:

> A construção de todo e qualquer enunciado diz respeito a um "acontecimento", a uma situação de linguagem, seja imediata seja pelo contexto mais amplo, pertencente ao conjunto das condições da vida social de uma determinada comunidade linguística. Isso significa dizer que, mesmo que o enunciado tenha um aspecto autônomo de acabamento, seus sentidos são orientados na e pela comunicação discursiva, pois operam em um movimento incessante entre a sociedade e a história (Stafuzza, 2018, p. 138).

O caráter ininterrupto e dialógico da linguagem ligado ao surgimento de vários enunciados que o antecedem e o precedem nas variadas esferas culmina na singularidade deste. Dito isso, no viés dialógico, todo enunciado é único, porque as situações de comunicação são singulares e dependentes da situação social e cultural, por essa razão ele é irrepetível. Por mais que haja repetição da estrutura do enunciado, o lugar de onde ele foi proferido, a intenção que o reveste e o estilo de linguagem utilizado não são os mesmos. Essa é uma das características do enunciado, ser irrepetível e móvel. Sendo assim, para a concepção dialógica do discurso, um enunciado é sempre único, é sempre distinto, segundo explica Bakhtin (2016 [1979], p. 79), "[...] como enunciado (ou parte de um enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode ser repetida, é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)".

Ao fazer essas primeiras considerações para apresentar a orientação social do enunciado e a importância da situação extraverbal para a produção de sentidos, Volóchinov (2019 [1926]) examina como a forma do enunciado pode caracterizá-lo, pois, para o autor, "não há enunciado nem vivência fora da expressão material" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 286). De modo associativo à triangulação que constitui a situação, o estudioso considera relevante outras três partes também responsáveis pela construção da forma do enunciado, conforme o Quadro 1.

Quadro 1- Partes constitutivas do enunciado

Parte extraverbal do enunciado ou situação	Escolha	⇨ Seleção da palavra
	Entonação	⇨ Som expressivo da palavra
	Disposição	⇨ Organização da palavra no enunciado

Fonte: autores[11] da pesquisa (2023), a partir de Volóchinov (2019 [1926]).

Das partes dispostas no Quadro 1, a entonação assume papel decisivo, pois, por intermédio dela, conforme Volóchinov (2019), idealizamos todo o enunciado. Dos enunciados literários, dos científicos, dos cotidianos, a palavra – a depender da entonação conferida –

[11] A adoção do termo "autores", na produção de quadros e afins, se dá pelo fato de compreendermos que este trabalho científico não é feito apenas pelo autor principal da Tese, há a participação e supervisão da orientadora, bem como os autores das obras lidas, sobretudo, durante o doutoramento. Enquanto gênero discursivo, a Tese mobiliza diferentes vozes sociais, afinal, essa relação dialógica atravessa os enunciados que a constituem.

adquire sentidos diferentes. Nessa direção, a entonação assume um papel relevante na percepção do Círculo de Bakhtin, pois

> A entonação é o condutor mais flexível e sensível daquelas relações sociais existentes entre os falantes em uma dada situação. Quando falamos que o enunciado é uma resolução da situação, sua conclusão avaliativa, tínhamos em mente sobretudo a entonação do enunciado [...] a entonação é a expressão sonora da avaliação social (Volóchinov, 2019 [1926], p. 287).

Quanto à forma do enunciado, Volóchinov (2018) salienta que este deve ser compreendido em sua totalidade, já a entonação, por sua vez, é "determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e o verbal, isto é, com outros enunciados" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 221).

Para Volóchinov (2018 [1929]), a percepção de enunciado necessita de um enfoque completo. O autor inclusive estabelece uma ordem metodológica fundamentada para o estudo da língua, de modo a considerar o enunciado em sua completude, cuja orientação alicerça o estudo da presente Tese. A saber,

> A ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte:
> 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
> 2) formas dos enunciados ou discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
> 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2018 [1929], p. 220).

Mesmo que os enunciados lancem mão das formas linguísticas para se materializarem, não se pode defini-los por nenhuma categoria linguística, pois essas classes só detêm importância, como elementos constitutivos, dentro do próprio enunciado, pois separadamente elas não dão conta do todo. Assim, entendemos que as camadas morfológicas, fonéticas e, inclusive, as sintáticas mantêm-se no sistema da língua, já o enunciado "íntegro permanece fora de absolutamente todas as categorias e definições linguísticas" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 243).

Além disso, para o autor russo, o conceito de enunciado apresenta três especificidades, sendo a primeira o fato de o enunciado ter um início e um fim demarcados. Um dado falante, ao encerrar seu turno de fala, dar voz e vez ao outro, para que este também se posicione, pois qualquer que seja a natureza do enunciado, ele une participantes da situação comunicação, de modo que ambos possam avaliar a situação comunicada, ao tomarem nota do conteúdo dessa interação. Ou seja, a construção verbal se dá sempre considerando o interlocutor e o contexto. Visto isoladamente, um enunciado torna-se nada mais do que uma unidade da língua. O enunciado pleno não é tão somente uma sequência de palavras, mas uma sequência de palavras,

que está a serviço do dizer de alguém, relacionada com o contexto extraverbal e com o que já foi dito/escrito por outros falantes/autores.

Estas duas propriedades, a plenitude de sentido, a julgar o interlocutor e o contexto, e a capacidade de suscitar resposta estão diretamente interligadas, pois fornecem base para compreensão da segunda peculiaridade: a compreensão da conclusibilidade do enunciado. A capacidade de gerar resposta surge, segundo Bakhtin (2011 [1979]), da plenitude de sentido do enunciado, que é capaz de gerar uma compreensão responsiva por parte do ouvinte/leitor. Sobre essa particularidade, o autor postula que:

> A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. […] Esse tudo – indício da inteireza do enunciado – não se presta a uma definição nem gramática nem abstrato-semântica (Bakhtin, 2011 [1979], p. 280).

Bakhtin (2016 [1979]) considera não ser possível uma comunicação humana fora de um gênero do discurso, independentemente de ser oral ou escrito, sendo que os gêneros sofrem mudanças, conforme a atividade humana é alterada. Nessa esteira, pelo olhar dialógico da linguagem, o sujeito está a todo momento respondendo a enunciados, por isso o caráter responsivo por parte dos interlocutores.

Ao transpor esta reflexão para a presente pesquisa, é natural conceber o presente estudo como uma resposta ativa às demandas do ensino de Língua Portuguesa, pois é um enunciado (Tese de doutorado) que responde e dialoga com outros enunciados (material teórico do curso de formação, cadernos de anotações do professor formador, fichas de atividades colaborativas). Logo, consideramos esses materiais como partes de uma instância enunciativa que, ao serem enunciados em uma esfera educacional sobre as questões de leitura, produzem sentidos e juízos de valor a respeito desse tema de modo responsivo.

Além disso, os tipos de enunciados se constituem em formas de gêneros do discurso, a depender da esfera de atividade humana a que ele se associa. Segundo teoriza Bakhtin (2016 [1979]), essas especificidades discursivas surgem e são adaptadas, mediante aos processos sociais, históricos e culturais que também modificam as práticas de linguagem e de interação, a indicar uma notável heterogeneidade dos gêneros. Dessa forma, o autor nos esclarece que:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016 [1979], p. 12).

Ao observarmos esse debate na seara do ensino de língua, o autor não se dedica à famigerada classificação normativa dos gêneros, pois o gênero é flexível e segue o ritmo da vida cotidiana, do mundo real. Diante dessa questão, Bakhtin e o Círculo consideram dois grandes agrupamentos: os gêneros primários e os gêneros secundários. Essa separação, mencionada pelos autores, gera bastante controvérsia, pois alguns tendem a associar os gêneros primários aos gêneros da oralidade, os quais seriam, em princípio, mais simples (não simplistas). E os gêneros secundários, os da escrita, supostamente mais complexos. De fato, muitos gêneros da oralidade podem ser nomeados como gêneros primários, por estarem fortemente ligados à comunicação imediata, ou seja, por possuírem vínculo imediato com a realidade concreta. Aliás, além de observar o tipo de esfera a que o enunciado pertença, é esse um dos parâmetros para compreender um gênero como primário: ter vínculo imediato com a realidade concreta.

Isso quer dizer que o gênero primário somente é compreendido em determinado espaço e tempo (imediato), como ocorre na conversa espontânea na mesa de um bar, ou no cumprimento entre os palestrantes, ao final de um evento científico, por exemplo. Bem diferente dos gêneros secundários, o interlocutor não precisa estar no momento da enunciação para entendê-los, esses gêneros estão mais presentes em situações de convívio cultural mais complexas. Em geral, são textos e falas bastante planejados e, muitas vezes, englobam outros textos e falas, como a Tese aqui construída.

Ademais, outro aspecto relativo aos tipos de enunciados refere-se à caracterização quanto ao seu conteúdo temático, construção composicional e estilo e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação (Bakhtin, 2016 [1979]). Para exemplificar a organização composicional, recorremos ao gênero discursivo reportagem, pois, geralmente, apresenta o conteúdo temático vinculado à realidade social (que não é o assunto, mas é o tema comum ao gênero), a construção composicional (de como se organiza o texto, isto é, a sua forma de composição) e o estilo (que se subdivide em estilo autoral, isto é, a marca autoral de um determinado sujeito, e o estilo linguístico, que são os recursos linguísticos, discursivos e textuais utilizados para composição dos enunciados).

Há, também, o caso dos gêneros secundários que se fundem aos gêneros primários em sua constituição. Quanto a isso, Bakhtin (2016 [1979]) esclarece que:

> Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...]. No processo de sua formação eles incorporam e

> reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 2016 [1979], p. 15).

Essas ponderações revelam o quanto a linguagem é dinâmica, flexível, viva e acompanha as mudanças da atividade humana, diferentemente do que pregavam o estruturalismo e os estudos formalistas, à época, considerados um grande aporte científico para as ciências, ao encararem a linguagem como um fenômeno estático, inflexível e abstrato.

Em linhas gerais, a teoria dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]) propõe que sociedade e linguagem sejam instâncias inseparáveis. Dessa feita, há uma conexão ímpar entre elas, já que a linguagem necessita de contextos sociais para se estabelecer, da mesma forma a sociedade só se edifica devido à linguagem nortear a interação entre os sujeitos. Essa inter-relação só acontece por meio de uma compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 2011 [1979]) seguida de uma resposta, seja ela verbal, seja não-verbal, o que Bakhtin denomina como atitude responsiva ativa.

Convém relembrar os três elementos necessários para compreender o sentido do enunciado e para promover a interação entre os interlocutores, defendidos por Volóchinov (2018 [1929]), são eles: o horizonte espacial compartilhado pelos interlocutores; o conhecimento e o entendimento comum da situação por parte dos interlocutores também alinhado por esses agentes, de modo que os laços de interação se estabeleçam minimamente; e a apreciação comum, avaliação feita pelos interlocutores em razão dos dois aspectos anteriores.

No que diz respeito à prática de leitura, em contextos de ensino, esses componentes caracterizam o autor e o leitor como participantes responsáveis pela promoção da interação. De fato, caso o leitor se detenha tão somente aos limites da superfície do texto e não valide toda a situação extraverbal (Volóchinov, 2019 [1926]), que é inerente ao discurso, o sentido do enunciado fica prejudicado. Isso porque o leitor passa a não ter condições plenas de se manifestar, concordar, ou ainda discordar do autor.

Nesse cenário, considerando o ensino de leitura, Faraco (2000) orienta que "o professor precisa reconstruir os determinantes contextuais – contexto histórico imediato ou distante, situação do autor nesse contexto (seus valores), influências estilísticas e/ou ideológicas do autor– geradores do texto". Logo, compreender esse todo discursivo conduz a um ato de resposta, visto que "toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (Bakhtin, 2011 [1979], p. 217), a perceber o diálogo feito sobre a língua com o cotidiano, com a vida.

Ainda na esteira das situações de ensino de língua, o foco recai sobre as questões de leitura. Mas, é importante dizer que há um trabalho integrado com as demais práticas de

linguagem, essas devem ser acionadas interligadas no processo de ensino. Quanto à prática de análise linguística, por exemplo, Geraldi (2013 [1991]) defende que essa prática de linguagem seja reflexiva, isto é, sociovalorada, passando a incidir sobre a capacidade do sujeito-aprendente de operar sobre/com a língua, com base na análise de estratégias de dizer em dado projeto específico de interlocução, já que o estudo de análise linguística só pode ocorrer no interior da prática de leitura ou da prática de escrita. Isso significa que qualquer aspecto gramatical circunscrito à palavra precisa ser analisado também como estilístico, ou mesmo socialmente expressivo, pois é vivo e tem valor assentado no diálogo social. Dessa forma, é passível de ser observado e compartilhado entre interlocutores em situações singulares de interação.

O sujeito estará sempre se compondo no processo de interação com outros discursos, com outros sujeitos. Esses aspectos são expostos pelo Círculo de Bakhtin como mecanismos interligados, indissociáveis e constitutivos aos atos humanos, ou seja, encaramos o sujeito sempre de forma situada em um dado contexto histórico, social e concreto. Nessa direção, Volóchinov (2018 [1929]) constata que compreender um signo implica aproximá-lo a outros signos já conhecidos, daí a natureza ideológica deste, vista sua relação com diversos outros. É possível dizer, dessa maneira, que o signo não apresenta valor fora da interação social, pois está sujeito a critérios ideológicos, pois sua significação passa por uma enunciação particular, única e irrepetível.

Assim, no contexto de sala de aula, é preciso que a prática de leitura não seja um exercício de mera identificação, sem compreensão, pois as palavras permanecerão como sinais imutáveis. Ora, se essas formas são integradas e revestidas pelo contexto interativo, elas recebem *status* de signo, surgindo, assim, o processo de descodificação. A palavra não pode ter sua existência encerrada como um sinal, considerando que a pura sinalidade não existe (Volóchinov, 2018 [1929]), ela não seria entendida como palavra, pois, no Dialogismo, ela é sempre carregada de conteúdo ideológico.

Nessa discussão, é importante destacarmos que ‘descodificação’, na perspectiva dialógica, é diferente de ‘decodificação’. De fato, decodificar é o processo de reconhecimento do código escrito e sua associação com o significado pretendido no texto (Angelo, Menegassi, 2011), já no ato de descodificar importa ao leitor o compromisso de considerar a enunciação particular. Logo, as significações ideológicas da interação em processo e os valores sociais contribuem para a reflexão sobre a compreensão leitora no contexto de ensino e de aprendizagem.

Com base no que foi exposto até aqui sobre compreensão ativa do sujeito, Zozzoli (2002; 2012) traz valiosas contribuições para o tema, ao ampliar o debate com a noção de

"produção responsiva ativa" definida como a continuidade da atitude responsiva ativa que se inicia na compreensão e se estende para além de uma nova produção, a observá-la como parte de um processo dialógico, via interação verbal e não verbal, que não se reduz à materialidade dos textos. Pela ótica da autora, concordamos com essa noção para desenvolver atividades de produção de textos, nas situações de ensino e de aprendizagem, dividindo-as segundo o grau de resposta ativa a elas conferido, além de ser possível analisar as produções do aluno pelo ponto de vista linguístico-discursivo em termos de índices de produção ativa. Portanto, para trabalhar a compreensão responsiva ativa, no que tange à condução das aulas, segundo a estudiosa, é necessário um trabalho dialógico com a leitura do texto, o que direciona a necessidade de que o sujeito reconheça e faça uso do seu lugar de enunciador, de modo a integrar vários saberes com base na leitura de mundo.

Portanto, ao pensar no contexto desta pesquisa, buscamos apoio teórico nessa concepção de enunciado do Círculo de Bakhtin, pois todo discurso incorpora o discurso alheio, logo, caracterizamos como heterogêneo, por acomodar, em sua constituição interior, outros discursos, o que resulta na interação com o outro, isto é, há caminho fértil para instaurar um elo colaborativo entre o professor pesquisador e as professoras em formação[12].

Dito isso, além dos conceitos já expostos, acreditamos que o trabalho com leitura pode contribuir para uma compreensão valorada do discurso, a partir das relações dialógicas instauradas no processo de interação. Dessa forma, recorremos ao conceito de axiologias sociais, defendido pelo Círculo de Bakhtin, para subsidiar o estudo com a prática de leitura, conforme está delineado na subseção 2.3.

2.3 Conceitos axiológicos e a compreensão valorada da prática de leitura

Por meio dos enunciados orais e escritos, o locutor e o interlocutor conseguem produzir sentidos aos discursos realizados, nos mais distintos campos de atuação social desses sujeitos. Segundo os estudiosos do Círculo de Bakhtin, "os enunciados e seus tipos, isto é, gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem" (Bakhtin, 2011 [1979], p. 268).

Nesse cenário discursivo, o enunciado, na condição de elo na cadeia dos discursos, é atravessado por valorações, por posições marcadas ideologicamente, ao passo que toda palavra,

[12] Ao longo da Tese, usamos as expressões "professoras em formação" e "professoras participantes", por entender o cenário formativo a que elas se dispuseram participar nesta pesquisa.

enquanto signo ideológico, é reflexo e refração de valores sociais determinados nas interações, pois esses sujeitos singularmente avaliam responsivamente nesse fluxo dialógico.

Uma vez pautado na concepção dialógica de linguagem, o Círculo de Bakhtin compreende o caráter ideológico dos signos como elemento representativo dos índices de valor social circunscritos à situação social, cultural e ideológica de interação. Tais valores formam-se a partir das situações imediatas e amplas de interação, a promover a união das camadas valorativas dos signos, acumuladas ao longo da história, àquelas leituras singulares que a enunciação concreta imprime. Desse modo, "a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. [...] *A palavra é o fenômeno ideológico por excellence*" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 98, grifo do autor).

A partir desse pressuposto, as ideologias presentes nos enunciados podem ser acionadas pelo material linguístico utilizado, pois os interlocutores utilizam os signos que a língua dispõe e imprimem neles novos valores relacionados à vontade discursiva manifestada nos enunciados. Por isso, no que tange ao plano valorativo, é também importante compreender o funcionamento das axiologias sociais, discutidas por Volóchinov (2019 [1926]), em "A palavra na Vida e a palavra na Poesia". Nessa obra, o autor apresenta um estudo bem delineado sobre os fatores extraverbais da situação mais imediata de interação, da entonação e dos juízos de valor social acionados. Nesta Tese, convém ressaltar o tratamento em tópicos desses elementos axiológicos por uma questão puramente didática, pois no trato discursivo da linguagem esses elementos são indissociáveis.

No entanto, antes de seguir para uma exposição mais detida sobre os elementos axiológicos, é pertinente estabelecermos uma linha histórico-espacial de como a noção de valoração, enquanto elemento axiológico caro a este estudo, foi construída ao longo das obras do Círculo de Bakhtin, pois todo enfoque teórico desse grupo é a dialogicidade. Para tanto, ao tomar como base a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, a pesquisa vale-se da explicação de Volóchinov (2018 [1929]) para conceber o enunciado como produto da enunciação e esta, por sua vez, um artefato da interação social por indicar a natureza sociológica de toda atividade verbal. Nessa direção, a questão do valor é relevante para os estudos da linguagem, pois está articulado a outros "conceitos que compõem a concepção de linguagem do Círculo 'servindo com eixo orientador'" (Dionísio, 2010, p. 82) e, sobretudo, por claramente corresponder ao terceiro elemento que compõe o extraverbal – a avaliação comum da situação, isto é, além dos interlocutores compartilharem o horizonte espacial e o conhecimento da situação, é substancial a maneira como situação é avaliada/valorada.

No anseio de identificar a natureza do valor para os estudiosos do Círculo, mesmos cientes dos desdobramentos de nomenclaturas-conceitos relacionados à valoração[13], escolhemos o percurso cronológico de publicação das obras para perceber como o valor foi explicitado/retomado/expandido, ao longo dos escritos do Círculo. Para tanto, no Quadro 2, apresentamos o recorte das seguintes publicações: "Para uma filosofia do ato" – PFA (2017 [1986]); "A palavra na vida e a palavra na poesia" – PVPP (2019 [1926]); "Marxismo e Filosofia da Linguagem" – MFL (2018 [1929]); "Problemas da Poética em Dostoiévski" – PPD (2018 [1963]; "Questões de Literatura e de Estética: a teoria do Romance" – QLE (2014 [1975]) e "Estética da Criação Verbal" – ECV (2011 [1979]).

Quadro 2- Síntese demonstrativa do elemento valorativo nas obras do Círculo de Bakhtin.

Ano de edição e da publicação do original	**Título da obra**	**Autoria**	**Nomenclatura utilizada**	**Conceituação explicativa**
2017 [1986]	*Para uma filosofia do ato*	Mikhail Bakhtin	Valor	A palavra viva é a base para manifestação do valor, entonada em uma situação socio-histórica ligada à interação discursiva, uma vez que "nem sempre extraímos a palavra dos sistemas da língua [...] costumamos tirá-la de outros enunciados [...]" (Bakhtin, 2017 [1986], p. 92)
2019 [1926]	*A palavra na vida e a palavra na poesia*	Valentin Volóchinov (Círculo de Bakhtin)	Julgamento de valor	Ligado ao extraverbal, o valor é determinante nas escolhas linguístico-discursivas do sujeito; Anunciador das avaliações sociais e ideológicas ligadas à situação comunicativa, "[...] sempre abarca, além da palavra, também a situação extraverbal da vida" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 129).
2018 [1929]	*Marxismo e Filosofia da Linguagem*	Valentin Volóchinov	Acento valorativo, Signo ideológico	Ocorrência do mundo exterior, carregado de valor e, naturalmente, constituído pelos sujeitos em situação de interação social, pois ao usar a palavra – o signo, o sujeito não só lança mão de um tema e significação, "mas também

[13] A questão da valoração, enquanto elemento axiológico, nas obras do Círculo, amplia-se e/ou movimenta-se por outros termos-conceituais ao longo das publicações, quais sejam: julgamento de valor, índice de valor, centro de valor, apreciação, acento apreciativo/avaliativo ou de valor, posicionamento valorativo, entonação, tom emocional-volitivo.

				um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado (Volóchinov, 2018 [1929], p. 137).
2018 [1963]	*Problemas da Poética em Dostoiévski*	Mikhail Bakhtin	Juízo de valor, relações dialógicas	Como eixo orientador das relações dialógicas, o valor é compreendido como avaliações e juízos de valor. "A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage" (Bakhtin, 2018 [1963], p. 210), uma vez que as relações lógicas acessam o campo da vida, ganham autoria, tornam-se enunciado, cuja materialidade é meio de expressão de juízo de valor desse sujeito.
2014 [1975]	*Questões de Literatura e de Estética: a teoria do Romance*	Mikhail Bakhtin	Visão axiológica, cronotopo	O cronotopo pode apresentar a visão do homem nas suas relações sociais, no espaço e temporalmente localizadas na história e na cultura. Ao recuperar a explicação de Bakhtin (2014 [1975], p. 305) sobre a "exteriorização do homem pela palavra", compreendemos que o cronotopo nos revela não apenas uma visão de homem em sociedade, mas também uma visão axiológica e marcada pela constituição ideológica da realidade de seu tempo.
2011 [1979]	*Estética da Criação Verbal*	Mikhail Bakhtin	Entonação valorativa (horizonte axiológico)	Como horizonte axiológico, o valor é revelado nas atitudes valorativas do sujeito em relação ao tema, aos interlocutores e enunciado outros. Isso porque, a "entonação expressiva é o traço constitutivo do enunciado" (Bakhtin, 2011 [1979], p. 290). Ela tem função de trazer sentidos às palavras, muitas vezes, ligadas aos aspectos extraverbais.

Fonte: autores da pesquisa, a partir das considerações de Dionísio (2010) e de Beloti *et al* (2020).

As obras elencadas no Quadro 2 apontam, a seu modo, a intrínseca relação dos signos com a ideologia, pois todos os signos representam índices de valor social circunscritos à situação social, cultural e ideológica de interação. Nesse plano valorativo, é fundamental compreender o funcionamento das axiologias sociais, tanto que o extraverbal é o elemento comum citado no Quadro 2, por se entender o extraverbal como o elemento que transcende a materialidade, mas que não se separa dela. Assim, após o devido percurso cronológico sobre a valoração, nas obras do Círculo, na subseção 2.3.1, discorremos sobre os elementos constitutivos das axiologias sociais.

2.3.1 O contexto extraverbal da enunciação

É no enunciado que ocorre a materialização da realidade do sujeito e da linguagem. A partir disso, para compreender o homem, enquanto sujeito expressivo e comunicador, é fundamental pensarmos sobre o lugar social que ele ocupa, a cultura em que está inserido, o contexto que o circunda, as atitudes ideológicas-valorativas, a apreciação do autor assumida nos enunciados produzidos, entre outros aspectos, posto que todo enunciado é único, irrepetível.

Nessa direção, Volóchinov lembra que:

> Todo enunciado, por mais significativo e acabado seja, é apenas um momento da comunicação ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da constituição ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social (Volóchinov, 2018 [1929], p. 219).

Assim, compreender o enunciado articulado pelo sujeito requer considerar não somente os aspectos verbo-visuais, mas também sua totalidade que se estende para além dessas bordas. Isso porque o contexto não está fora do texto, está, no entanto, para além dele e, ao mesmo tempo, nele mesmo, afinal "a palavra é um acontecimento social, ela não é autossuficiente" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 128).

Os teóricos do Círculo de Bakhtin afirmam que a essência está na palavra viva em diálogo com o contexto extraverbal da enunciação, pois "*A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta*" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 220, grifos do autor). Dessa feita, a dimensão extraverbal une-se ao enunciado como parte inerente a ele, ao mesmo tempo, necessária à sua estrutura composicional e à sua significação na vida.

De acordo com o Círculo de Bakhtin, o enunciado acontece no fluxo da comunicação discursiva e é determinado na fronteira deste com o meio extraverbal e o verbal, mas, se for

deslocado dessas margens, perderá a sua significação. Nessa compreensão, como já sinalizado na subseção anterior, o Círculo apresenta uma ordem metodológica para o estudo da língua, a retomar:

> 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discurso verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2018 [1929], p. 220).

No contexto de ensino, ao realizarmos a transposição do método sociológico de estudo para as situações de ensino de língua, percebemos a viabilidade da teoria dialógica para a compreensão valorada em atividades de leitura. Quanto ao primeiro item dessa orientação metodológica, as "formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas", constatamos que o contexto extraverbal é o fator basilar para a compreensão dos enunciados, pois os aspectos verbais são insuficientes para essa leitura, embora se complementem para possibilitar réplicas e avaliações sociais. Angelo e Menegassi (2022, p. 37) jogam luz a esse aspecto, ao afirmarem que "o contexto extraverbal caracteriza-se como um conjunto de compreensões implícitas refratadas por meio da história, da cultura, da organização da sociedade como um todo e, portanto, das ideologias aceitas ou recusadas em determinados contextos". Assim, é possível perceber a maneira como os sujeitos notam o mundo, como avaliam e como interagem nas situações comunicativas.

Para Volóchinov (2019 [1926]), o contexto extraverbal é constituído por três elementos: "1) horizonte espacial comum aos falantes (a unidade do visível) [...]; 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; e finalmente 3) a avaliação comum dessa situação" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 118-119). Quanto a esses elementos congregados ao contexto extraverbal, Menegassi e Cavalcanti (2020 [2013]) explicam dizendo que o horizonte espacial é a unidade visível, ou seja, está relacionado ao contexto físico em que o enunciado é realizado e o conhecimento ideológico dos falantes sobre as posturas que devem adotar nesse espaço determinado. Já o conhecimento e a compreensão comum da situação comunicativa por parte dos interlocutores têm conexão com o contexto histórico-cultural, aliado ao conhecimento que os envolvidos têm em comum do tema e das posições sociais de cada interlocutor. Por fim, a avaliação comum da situação faz alusão aos valores que compõem o horizonte social.

Em síntese, os três elementos mencionados podem ser resumidos como: percebidos por ambos os sujeitos, conhecidos por ambos os sujeitos e avaliado em concordância por ambos. Assim, esses elementos são assimilados da real situação que envolve a produção do discurso,

cujos participantes são conectados como copartícipes que sabem, compreendem e valoram o enunciado e, consequentemente, atribuem determinados juízos de valor. A situação extraverbal, portanto, não se limita aos fatores externos do enunciado, mas constitui uma parte elementar da composição semântica deste. Essa análise confirma o fato de o enunciado ser oriundo de duas partes: "1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada) e 2) a subentendida" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 120).

Volóchinov (2019 [1926]) orienta que o 'subentendido' não pode ser visto como um ato subjetivo individual do falante, mas sim como elemento que se ancora no coletivo – 'nós'– e nas condições reais da vida, a manifestar valores sociais do grupo. Isso porque "todo enunciado cotidiano é entimema objetivo social. É como se fosse uma 'senha', conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 121).

O Círculo de Bakhtin esclarece que a valoração não está totalmente no conteúdo da palavra e não pode ser compreendida a partir dele. No entanto, é a avaliação que determina a escolha da palavra, bem como a forma do todo verbal, alicerçada na maneira de se expressar na entonação, pois

> A entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais. [...] *A entonação sempre está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito*. Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida (Volóchinov, 2019 [1926], p. 123, grifos do autor).

Dessa forma, é fundamental compreender o contexto extraverbal dos enunciados, o qual se efetiva por meio de juízo de valor e de entonações valorativas de determinados grupos sociais. Esses elementos subsidiam a produção dos enunciados, passando pela recepção social destes, impregnando-os de valores sociais compartilhados entre seus pares. De fato, trabalhar o contexto extraverbal é determinante na prática de leitura de gêneros discursivos em contexto de formação docente, por possibilitar o trabalho de atividades de leitura em perspectiva dialógica, cujos valores sociais, concretizados com/por meio da palavra do outro, são refratados e, por conseguinte, refletem-se nas atividades de ensino de língua.

2.3.2 O elemento da entonação

Para o Círculo de Bakhtin, "viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firma-se axiologicamente" (Bakhtin, 2011 [1979], p. 174). De certo, é inevitável perceber a consciência humana conectada com as axiologias sociais, pois todo posicionamento tomado implica valorações impressas na interação sígnica. Essa consciência se

alimenta a partir dos diálogos com os valores sociais e ideológicos pré-estabelecidos, ou seja, o contato com o exterior, com a vida. Logo, toda manifestação da linguagem está impregnada dos valores sociais, culturais e ideológicos próprios da vivência coletiva organizada, do contexto extraverbal.

Medviédev (2019 [1928], p. 183), um dos integrantes do Círculo de Bakhtin, considera que a avaliação social "está presente em cada palavra viva, já que a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular. [...] Por isso, na língua, como sistema linguístico abstrato, não encontraremos um valor social". O autor julga a entonação como a responsável pelo colorido do enunciado, dá sentido à palavra e ao som, a considerar que durante a fala, o verbal é acompanhando pela voz do sujeito, por sua entonação, seus gestos e suas expressões faciais.

Nas palavras de Medviédev (2019 [1928]), a avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro, mas ela encontra a expressão mais cristalina e típica na entonação expressiva que:

> [...] dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica, diferente da entonação sintática que é estável. O caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica. Da mesma forma, a entonação expressiva dá cor ao sentido e ao som, aproximando-os de forma íntima na união peculiar do enunciado. É claro, a entonação expressiva não é obrigatória, porém, quando ocorre, ela é a expressão mais clara do conceito de avaliação social (Medviédev, 2019 [1928], p. 185).

Para o autor, é pela entonação que a avaliação social se manifesta, isto é, a entonação joga fagulhas de vida ao som, à voz. Por isso, este elemento é tão importante à avaliação social da palavra em uso, aspecto de análise desta Tese, por ser responsável por vivificar o dizer que se atualiza a cada interação discursiva.

Os enunciados são oriundos de determinados valores e, quando materializados em gêneros discursivos, desenvolvem outros sentidos, surgem novos valores, a considerar a época e o contexto de sua origem. Isso porque, quando os valores e as ideologias se ressignificam, os enunciados se reconstroem junto a essa mudança. Quanto a isso, Volóchinov (2018 [1929], p. 236) afirma que "não existe enunciado sem avaliação. Todo enunciado é, antes de tudo, uma orientação avaliativa. Dessa forma, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia".

Nessa direção, Sobral (2009) comenta que:

> O Círculo usa a expressão "entoação avaliativa" (ou "expressiva") para designar o fato de que o sujeito diz algo a outro a partir de uma dada posição social, que resulta na posição do sujeito com o outro nas circunstâncias concretas de sua interação. [...] todo ato (e não só o verbal) traz um tom avaliativo pelo qual o sujeito se

> responsabiliza, envolve um dado conteúdo e um dado processo, que adquirem sentido ao ser unidos pela entoação avaliativa em sua relação com a responsividade ativa [...] (Sobral, 2009, p. 84).

O autor ainda acrescenta que a valoração se concretiza na entoação[14] ativa e acontece no momento da interação, sendo essa atitude responsiva do interlocutor a resposta presumida de concordância ou discordância desses enunciados, a depender de suas avaliações e juízos de valor. Quanto a isso, o Círculo de Bakhtin orienta que a entonação expressiva é característica do enunciado e não da palavra isolada. Isso porque

> Tanto a palavra quanto a oração [,] enquanto *unidade da língua* [,] são desprovidas de entonação expressiva. Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra [...] (Bakhtin, 2016 [1979], p. 49).

Na sequência dessas considerações sobre a palavra, Volóchinov (2018 [1929], p. 205) diz que "na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva de minha coletividade. A palavra é uma ponta que liga o eu ao outro". De fato, todo enunciado é socialmente dirigido ao outro que, por extensão, alcança a expressão do 'eu'. Logo, a expressão do indivíduo é carregada de valor social, pois

> [...] mesmo uma tomada de consciência simples e imprecisa de alguma sensação, por exemplo, da fome, não pode ser expressa para fora sem uma forma ideológica. Toda tomada de consciência precisa do discurso interior, da entonação interior e do estilo interior embrionário, uma vez que é possível tomar consciência da própria fome de modo suplicante, aflito, irritado, inconformado. É claro que enumeramos somente as orientações mais grosseiras e fortes da entonação interior, quando na verdade uma vivência pode ter uma entonação bastante sutil e complexa. Na maioria dos casos, a expressão exterior apenas continua e esclarece a orientação do discurso interior e as entonações contidas nele (Volóchinov, 2018 [1929], p. 207).

Dessa maneira, as informações expressas num enunciado, bem como o que se explicita nas expressões gestuais, corporais, nada mais é que resultado da coletividade organizada a que o sujeito está vinculado. Uma vez marcada essa posição social, a camada avaliativa emerge. Afinal, para Volóchinov (2019 [1926], p. 123, grifos do autor), "[...] a entonação é social *por excellence*".

Apoiada nas discussões do Círculo, a entonação possui dois lados: o primeiro está relacionado ao interlocutor, que convoca "um possível consentimento ou possível apoio do coro", e o segundo é voltado ao objeto do enunciado, citado como "terceiro participante". Ambos desenham o processo de entonação e apontam a riqueza de valores sociais impregnados

[14] Sobral (2009), em suas considerações sobre os elementos axiológicos, utiliza o termo 'entoação', em outros momentos, nesta Tese, utiliza-se 'entonação' por considerar o que Bakhtin (2016 [1979] e outros estudos recentes discutem, como o de Bezerra (2020). Assim, compreendemos os termos como sinônimos e isso não altera a discussão desse aspecto axiológico.

no eixo entonacional do enunciado, porque "*O caráter partilhado das avaliações principais subentendidas é o tecido no qual o discurso humano vivo borda os seus desenhos entonacionais*" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 124, grifos do autor).

Assim, tanto o material verbal quanto os demais materiais multissemióticos (pausas, silêncios, gestos, expressões corporais), dispostos na interação discursiva, são carregados de sentido e, por conseguinte, marcam a entonação do grupo social do falante. Volóchinov (2019 [1926]) tece algumas considerações a esse respeito:

> [...] toda a entonação se orienta em *duas direções*: para o ouvinte, como cúmplice ou testemunha, e para o objeto do enunciado, como terceiro participante vivo, o qual a entonação xinga, acaricia, aniquila ou eleva. *Essa orientação social dupla determina e atribui sentido a todos os aspectos da entonação* [...] essa origem social é mais fácil de ser revelada justamente na entonação, que é o aspecto mais sensível, flexível e livre da palavra (Volóchinov, 2019 [1926], p. 127, grifos do autor).

Portanto, é a partir das relações sociais, instauradas no evento comunicativo, que resulta a manifestação na e pela entonação da postura responsiva do sujeito. Em síntese, apontamos algumas notas sobre a entonação, descritas no Quadro 3.

Quadro 3- Algumas notas esclarecedoras sobre entonação

ENTONAÇÃO COMO ELEMENTO AXIOLÓGICO DO DISCURSO
1-A entonação ocorre por meio da exteriorização da memória semântico-social, por carregar valores socialmente constituídos;
2- A entonação permite operar e advir sentidos no discurso, por vincular a palavra aos gestos, olhares e demais comportamentos físicos do homem;
3-A entonação ganha espaço na palavra em uso, em situações concretas de enunciação, além de se atualizar no processo de interação, a promover reflexos e refrações dessa palavra-discurso;
4-A entonação concebe materialmente a avaliação social do falante relativo ao objeto, de modo a possibilitar a resposta ativa entonacional do interlocutor.

Fonte: autores da pesquisa, a partir de Volóchinov (2019 [1926]).

Nessa direção, o elemento entonacional viabiliza a produção de sentidos valorados aos discursos manifestados, porque exerce atribuição importante na organização e na expressividade do dizer. Afinal, a palavra carrega valorações e permite a compreensão do visível e do presumido no enunciado. Logo, ao entendermos a entonação aspecto inerente ao enunciado, o sujeito-professor a considera crucial na produção de sentidos, da mesma forma que é concebida na proposta de formação continuada docente deste estudo.

Quanto à presente pesquisa, o elemento da entonação valorativa faz parte de um exercício crítico e reflexivo de leitura e os professores em formação continuada, ao enfrentarem um percurso teórico-metodológico em perspectiva interacionista e dialógica, apresentam seu posicionamento diante da produção das atividades colaborativas de leitura. Esse raciocínio

propicia uma melhor compreensão leitora na formação de docentes responsivos e cientes de seu papel social junto às demandas que envolvem a prática de leitura.

2.3.3 O juízo de valor

Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, na condição de signo ideológico, a palavra apresenta significação, desde que usada em situação concreta em um determinado contexto. Nesse sentido, via linguagem, o sujeito interage, age e valora socialmente por meio de enunciados concretos e tais ações sinalizam o papel social que este ocupa/desempenha. Assim, podemos reiterar que todo dizer é uma resposta a um já dito e as camadas discursivas estão permeadas de valores oriundos das mais distintas esferas da vida.

Pelo estudo do Dialogismo, os elementos axiológicos da linguagem – o contexto extraverbal, a entonação e o juízo de valor – são constituintes do enunciado e interferem diretamente na produção de sentidos. Esses elementos estão interligados entre si e ao enunciado, pois há clara conexão entre a palavra e o acontecimento social no processo de interação discursiva inerente à existência humana.

O juízo de valor, elemento focal desta subseção, só se realiza na relação com os demais aspectos axiológicos – contexto extraverbal e a entonação–, pois os discursos não são neutros, são marcados pela valoração de uma determinada ideologia, posto que no interior de um enunciado há relações de sentido construídas valorativamente. Dessa forma, as palavras, enquanto signos, são carregadas de valores culturais, conflitos, contradições, anuências e essas reações, por parte do outro, dos interlocutores, ocorrem por serem repletas de sentidos ideológicos.

Ao discorrer sobre os conceitos axiológicos, Santana (2017) aponta que:

> A valoração é um elemento importante na obra, em que o autor justapõe responsivamente os enunciados (e todos os outros elementos) à história e à memória ideológica sociais. Esse plano, chamado de axiologicamente valorativo, se faz de modo responsavelmente racional, ou seja, é o ponto nevrálgico em que a obra mantém contato pleno com outras vozes que a atravessam, e aí reside o valor interdiscursivo (Santana, 2017, p. 240).

A partir das considerações do autor, a camada axiológica conferida a uma obra institui laços com outras vozes/valorações, porque "a postura axiológica consiste na presença constitutiva do outro em mim" (Santana, 2017, p. 240). Assim, o valor se forma dialogicamente.

Volóchinov (2018[1929]) lembra que o valor ideológico não se limita ao fato da consciência e do psiquismo individual, segundo defendiam os estudos da filosofia idealista, em

meados do século XIX. Isso porque "uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo da interação social" (Volóchinov, 2018[1929]), p. 95).

Dessa forma, o chamado valor ideológico estabelece correspondência com o signo e o realiza também por meio deste, numa cadeia singular e sem interrupções de criação e compreensão ideológica, mediada na interação social, o que nos permite dizer que "a consciência individual está repleta de signos" (Volóchinov, 2018[1929]), p. 95). Conforme esclarece o autor, ao dizer que:

> A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sígnica de uma coletividade (Volóchinov, 2018[1929]), p. 97-98).

Nessa direção, como fruto da interação entre os sujeitos, a linguagem reflete e refrata as condições sociais, políticas e históricas em situações reais, ao passo que a consciência individual resulta dessa interação sígnica de determinada coletividade. Para Volóchinov (2018 [1929]), a linguagem em uso não deve ser dissociada de seu conteúdo ideológico, pois ela permite ao sujeito compreender o mundo e agir sobre ele, por meio de discursos que transportam valores, posicionamentos transferidos às palavras do outro, pois viver é um ato valorativo, é "firma-se axiologicamente" (Bakhtin, 2011[1979], p. 174).

Nesse entendimento, todo juízo de valor se firma com base em valores já postos no meio social e passíveis de reformulações, a julgar os novos enunciados. Isso revela que o juízo de valor não é uma apreciação individual, ele é fruto das relações sociais. Quanto a essa questão, Volóchinov (2018 [1929]) nos esclarece que:

> *O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo*. [...] o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante (Volóchinov, 2018 [1929]), p. 216, grifos do autor).

Assim, no contexto de formação docente, o trabalho com elementos axiológicos da linguagem com o foco na prática de leitura permite o desenvolvimento das habilidades de compreensão, de interpretação e de valoração do tema, ou seja, produzir atividades de leitura para ampliar a capacidade crítica, reflexiva e criativa das docentes. De fato, por serem elementos constitutivos da linguagem, as axiologias sociais merecem devido espaço para o trabalho em situações de ensino de Língua Portuguesa.

Baseados em Medviédev (2019[1928]), Angelo e Menegassi (2022b) refletem que, a partir do momento em que o docente trabalha os elementos axiológicos com os aprendentes, por meio de atividades de leitura, esse público passa a compreender valorativamente os enunciados que circulam no meio social, de modo a oportunizar os sujeitos a posicionarem-se com e pela linguagem, pois "a consciência só pode ser sociológica" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 97), pois o valor é um elemento comum a toda manifestação de linguagem, pelo signo ideológico exteriorizado nos e pelos enunciados.

No pensamento do Círculo, a axiologia é um conceito primordial, pois é por intermédio do posicionamento valorativo que o sujeito se manifesta e estabelece relações axiológicas com o conteúdo dos enunciados. Dessa forma, os conceitos do Círculo de Bakhtin contribuem para as análises de enunciados, não apenas considerando o material linguístico, aspecto também muito importante, mas ultrapassa a superfície do texto e chega às relações dialógicas ali instauradas, pois favorecem a produção de sentidos a esses enunciados.

Diante disso, antes de compreender os conceitos axiológicos em situações de ensino de leitura é fulcral compreender qual concepção de linguagem e de leitura o trabalho será vinculado. Tais questões são tratadas de forma mais detalhada na subseção 2.4.

2.4 Concepções de linguagem e de leitura: aspectos teórico-conceituais ligados ao ensino de Língua Portuguesa

A mutabilidade das relações sociais e históricas habilita o sujeito a fazer uso da linguagem para se comunicar e interagir no meio social em que atua. Volóchinov (2018 [1929]), ao discutir sobre os paradigmas vigentes nos momentos ideológicos, sinaliza a existência do: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e Concepção Dialógica de Linguagem, esta última tão defendida pelo Círculo de Bakhtin.

No Brasil, esse quadro teórico-conceitual foi renomeado por um dos grandes estudiosos do Círculo de Bakhtin no país: Geraldi (1984). Esse autor buscou apresentar as implicações educacionais dessas concepções, a saber: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Especificamente, entre as décadas de 1960 a 1990, o país passou por grandes mudanças sociais que, de certa forma, afetaram a maneira de conceber o ensino de Língua Portuguesa, ao partir dos estudos e das ampliações dessas concepções à realidade educacional brasileira.

O papel do professor e do aluno em sala de aula ganharam relevo com a chegada das concepções de linguagem. Quanto a isso, para Geraldi (2013 [1991]), a metodologia de ensino

de um professor se relaciona a um posicionamento político-social que abrange a compreensão e a interpretação da realidade, antes de qualquer atividade em sala de aula. Por essa razão, consideramos pertinente fazer essa retomada, nesta Tese, de forma a relacionar tais concepções às perspectivas discutidas pelo Círculo de Bakhtin e ao foco de pesquisa deste estudo: a prática de leitura. A concepção de linguagem como interação revela tamanha importância para o âmbito escolar, por ser umas das responsáveis pelas relações sociais entre os sujeitos, a promover seu acesso ao mundo laboral, bem como possibilitar reflexões da realidade e enriquecer a formação de um sujeito leitor-crítico.

Embora pareça nítida a importância da construção de leitores capazes de estabelecer diálogos com o texto, com o outro e com o mundo, essa prática de linguagem ainda é encarada de forma isolada, estanque à camada de decodificação, muitas vezes, realizada sem promover diálogo entre leitor e autor. Tal cenário justifica a necessidade de estudos voltados à leitura em contexto de ensino, que intentem à formação e ao desenvolvimento de leitores críticos. Diante disso, por considerar o alcance da pesquisa para professores em atuação, muitas vezes distantes do ambiente formativo, julgamos necessária uma breve reflexão teórica sobre as concepções de linguagem e os elos presentes nas concepções de leitura, que envolvem o ensino de Língua Portuguesa.

No Brasil, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, segundo Zanini (1999), a década de 1960 ficou conhecida como a ‘década dos conceitos’. Isso porque a concepção de linguagem como expressão de pensamento orientou o fazer pedagógico de muitos professores, conforme a Lei nº 4.024/1961 das Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esse modelo de ensino preconizava os conceitos normativos da Língua Portuguesa, cujo processo implicava a exposição e a transmissão de conteúdo (Zanini, 1999). Nesse caso, o professor desempenhava o papel de detentor do conhecimento, aquele quem dominava as regras, reconhecia os erros, já o aluno era visto como mero receptor do saber.

Segundo Travaglia (1996, p. 21), nessa concepção, “[...] A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. A partir da citação do autor, na mente do indivíduo há a enunciação e, depois, a linguagem, a explicitar uma atividade monológica e individualista. Volóchinov (2018, [1929]) questiona o fato dessa orientação estar relacionada à visão subjetivista idealista, em que as leis da criação linguística são imbricadas às da psicologia individual. Nesse raciocínio, a enunciação faz o percurso do interior para o exterior, desconsiderando os fatores externos à interação verbal. Assim, a língua era vista como um

produto acabado, um sistema linguístico estável, representa uma espécie de sedimentação imóvel (Volóchinov, 2018 [1929]).

A concepção de língua como expressão do pensamento está ligada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas, cujo foco de conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas. Por isso, os professores devem ensinar os alunos a falarem e a escreverem corretamente e a aprendizagem da teoria gramatical é tida como a base para chegar ao domínio das linguagens (oral e escrita), ou seja, a frequência de atividades gramaticais levaria à absorção do conteúdo e a gramática normativa deveria ser o cerne do ensino, conforme reforça Soares (1998), ao expor que o ensino de português concebia a língua como um sistema, isto é,

> O ensino de leitura e da escrita centrava-se em textos literários e no reconhecimento de normas e de regras do funcionamento da língua, haja vista que os alunos da época faziam parte de classes privilegiadas da sociedade que já frequentavam a escola com certo domínio da 'norma culta' (Soares, 1998, p. 56).

A partir dessa concepção de linguagem, o texto passa a ser um produto do pensamento do autor, cabendo ao leitor/ouvinte apenas o papel de captar a representação mental que o autor expressava pelo texto (Koch, 2002). De fato, com o advento da gramática em sala de aula, a escola foi transformada em um espaço de reprodução de ideias, em que o aluno-leitor e produtor de textos não exercia função ativa diante do texto, não havia espaço para recriação, reconstituição e reflexão crítica do texto em estudo.

Nessa perspectiva, a prática de leitura é concebida como extração dos sentidos do texto, usada apenas para exteriorização do pensamento e sua aprendizagem é direcionada à oratória, avaliada pela capacidade de o indivíduo expressar-se corretamente pela oralidade, por meio da leitura em voz alta. Menegassi (2010b) afirma que essa prática ainda é rotineira nas salas de aula, vista como um medidor do nível de proficiência leitora. Tal visão de avaliação fora difundida, por meio do acesso aos clássicos da literatura, como uma forma de exposição oral que levava os alunos a uma literatura 'de boa qualidade'. Dessa feita, é factível questionarmos: como os alunos podem realizar a entonação expressiva de um texto sem o contato prévio com este, por meio de uma leitura silenciosa, por exemplo? Ou ainda, como perceber as questões de valor por meio da leitura?

Diante dos pontos discutidos sobre a concepção de linguagem como expressão de pensamento, o leitor não questionava sobre o conteúdo do texto, mostra-se passivo diante dele, apenas recebia as informações e as decodificava. Consoante a essa concepção, constatamos que:

> A aprendizagem da teoria gramatical é a garantia para se alcançar o domínio das linguagens, em que a leitura é uma forma para exteriorizar o pensamento, a avaliar o sujeito pela sua capacidade de se expressar oralmente (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 17).

Dez anos mais tarde, no contexto educacional, o Brasil passa por profundas transformações marcadas por interesses oriundos do período da Ditadura Cívil-Militar. Disseminada na década de 1970 e conhecida por Zanini (1999) como a 'década dos modelos', a concepção de linguagem como instrumento da comunicação concebe a língua como um código e o ensino volta-se à reprodução de modelos, orientado pela Lei nº 5.682/71 da LDB. A partir dessa concepção, o professor é visto como aquele que domina técnicas e normas e transmite seu saber para o aluno, este, por sua vez, "internaliza o saber que estava fora dele, por meio da repetição de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele 'seguisse o modelo'" (Zanini, 1999, p. 81).

Essa concepção está ancorada nos postulados do Estruturalismo ao Transformacionismo, cuja preocupação centra-se nas formas abstratas da língua, bem como na Teoria da Comunicação, a qual concebe a língua como um código a ser utilizado, transmitir uma mensagem do emissor para o receptor. De fato, essa perspectiva está intimamente ligada aos elementos comunicativos, em que o foco do falante é transmitir uma mensagem ao ouvinte por meio de um canal e "o outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações)" (Travaglia, 1996, p. 22). Dessa feita, a linguagem é vista como uma ferramenta comunicativa pela qual o indivíduo utiliza a variedade padrão da língua e, consequentemente, passa a ignorar a heterogeneidade linguística vigente.

A partir disso, percebemos que essa concepção dialoga com a segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico debatido pelo Círculo de Bakhtin, o Objetivismo Abstrato, que considera a língua "um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas [...]", cujas leis são objetivas e não apresentam qualquer conexão com o seu sistema e com sua historicidade, ou seja, "entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 162).

Nessa concepção, o trabalho com a prática de leitura é visto pela esteira da decodificação, isto é, passar o código escrito para o código oral, dando relevo aos elementos de comunicação. Nas palavras de Geraldi (2006 [1984]),

> Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (Geraldi, 2006 [1984], p. 41).

Dessa forma, a situação comunicativa envolve um falante (emissor) que deseja transmitir uma mensagem (contexto) usando um código (língua) comum, por meio de um canal de comunicação (meio sonoro/físico), entre o ouvinte (receptor), por sua vez, compreende o código e o transforma em uma nova mensagem (decodificação). Assim, "acredita-se que, ao caminhar letra por letra, palavra por palavra, o leitor chegaria, sem problemas, ao conteúdo do texto lido" (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 19), a promover a comunicação entre um emissor e um receptor.

Nessa direção, Leffa (1999, p. 18) aponta "a decodificação de palavras de um texto como o processo do ato de ler, no qual a partir da decodificação de palavras o leitor compreende o texto, entende o seu sentido [...]". Em suma, o aluno deveria se apropriar e seguir os modelos para a produção de textos e para a transmissão de mensagens, momento em que o debate de ideias não era propiciado, pois a prática e a repetição levavam o aluno à aprendizagem, ou seja, o aluno é um mero repetidor de uma dada ideologia.

Assim, a prática de leitura é concebida como um mero instrumento de comunicação e, na prática escrita, prioriza-se a estrutura do texto. Segundo Marcuschi (2008, p. 60), essa noção de linguagem desassocia a língua "de seu aspecto cognitivo e social", ou melhor, rejeita o uso da língua em contextos sociais e valoriza o estudo isolado e descritivo do código. Na ótica da Linguística Aplicada, Menegassi (2010a) também qualifica essa perspectiva como leitura com o foco no texto, cuja atenção do leitor se destina à superfície verbal. Essa prática ainda se reflete nas ações pedagógicas no Brasil, por isso a importância de discutir, propor e desenvolver um trabalho mais reflexivo e plural da linguagem com a vida, bem como intentamos nesta Tese.

No final da década de 1970, os estudos sobre a linguagem distanciam-se da ótica de instrumento de comunicação e passam a considerar a interação, isto é, o ensino deixa de seguir etapas rígidas e isoladas e vislumbra a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem no diálogo entre os sujeitos. Dessa forma, compreendemos que tais compreensões derivam de diferentes linhas discursivas e, ao seu modo, contribuíram para a consolidação dos debates em torno do ensino de língua.

Na década de 1980, segundo Zanini (1999), conhecida como 'a década dos discursos', período em que se discutia as teorias sobre a língua e os discursos do professor de língua materna, orientado pela LDB, conforme a Lei nº 5.692/71, a concepção de linguagem em voga centrava-se na interação, pois a língua passa a ser vista como um produto inerente às relações entre os interlocutores. Essa concepção se conecta com a Concepção Dialógica de Linguagem, defendida pelo Círculo de Bakhtin, cujo lugar da linguagem é a interação. Segundo Volóchinov

(2018 [1929]), a língua é constituída em processo ininterrupto, por meio da interação verbal entre interlocutores, e não em um sistema estável, como fora defendido anteriormente.

A partir da implementação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, há a regulamentação de uma Base Nacional Comum para a educação básica, além da implantação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental I[15] (1º ao 5 ano), em 1997, e para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), em 1998, decorrem orientações pedagógicas mais específicas para o professor. O foco no ensino recai em um processo interativo entre os interlocutores – professor e aluno – e a realidade em que estão inseridos. Na verdade, são as situações ou ideias do meio social as responsáveis por determinarem como será produzido o enunciado. Dessa forma, a visão dialógica da linguagem permite que esta seja referendada "como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos sociais" (Brasil, 1998, p. 20). Dessa forma, o texto passa a ser a unidade de ensino, o aluno é visto como um construtor do conhecimento e o professor um mediador da situação comunicativa e do ensino (Zanini, 1999).

Nessa percepção de linguagem, o aluno é levado a ultrapassar os limites do conhecimento gramatical de sua língua e alcançar o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva sobre o mundo circundante e sobre como utilizar a língua em interação com seus pares. Isso porque a reflexão sobre a língua se dá mediante processos de compreensão, análise, interpretação e produção de textos verbais, já que na concepção dialógica de linguagem, o discurso se materializa por meio de textos/gêneros[16]. Nas palavras de Zanini (1999, p. 83), "o texto aqui é revelador de discurso. O texto aqui tem alma e não somente forma".

Nos anos 1980, importantes pesquisas no âmbito da Análise do Discurso e da Linguística de Texto foram desenvolvidas, tomando o texto como o cerne do debate para analisá-lo em suas propriedades específicas em situações concretas, já que a linguagem é uma realidade que se manifesta em um determinado tempo e espaço históricos, por isso assume um caráter pluridimensional. Essa observação indica uma prática de ensino distanciada do ensino de gramática prescritiva e das repetições sintáticas descontextualizadas, mas, recorre seu papel de "sentir e fazer com que o aluno perceba a linguagem como produto da vida social, ou seja,

[15] A princípio, optamos por manter a redação deste termo, conforme os PCN (1998). Ao longo da escrita da pesquisa, ao tratar sobre a BNCC (2018), falamos em "Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais".

[16] No início da década de 1980, ainda estava em debate qual nomenclatura adotar nos documentos oficiais, qual corrente teórica seguir, por isso o uso da expressão "texto/gêneros". Apesar de que neste trabalho, utilizaremos a expressão "gêneros do discurso ou gêneros discursivos", em razão de nossa escolha teórica centrada nos estudos do Círculo de Bakhtin.

a expressão de visões de mundo diferentes, prevendo e antevendo intenções de valores, de julgamento, que estão inseridas em todo e qualquer discurso" (Zanini, 1999, p. 83).

Antes de avançar a reflexão aqui proposta, ressalvamos que, a partir da proposição de o texto ser o objeto de ensino reflexivo e crítico, não se pode pensar equivocadamente na nulidade dos estudos gramaticais, tanto que ainda ocupa significativo espaço nas escolas do país. No entanto, o método sociológico, recomendado por Volóchinov (2018 [1929] e adaptado para situações de ensino de língua por estudiosas da obra do Círculo, como Rodrigues (2004) e Rojo (2005), já compreendia que o ensino de língua deveria, inicialmente, considerar o contexto social mais imediato e, em seguida, trabalhar as características do gênero e, por fim, refletir sobre as marcas linguístico-enunciativas e discursivas mais relevantes. Assim, o ensino de gramática não era concebido como método fechado para o estudo da língua, mas abordá-lo de forma contextualizada, levando em conta as finalidades das operações linguísticas para determinado objetivo comunicativo, pois o uso dos mecanismos da língua precisa fazer sentido para o aluno. Afinal, os estudos da linguagem precisam dialogar com a vida dos sujeitos.

Nesse cenário, o texto é o próprio lugar das interações, a partir dele, o professor e o aluno interagem e manifestam posicionamentos, "[...] como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos" (Bakhtin, 2011 [1979], p. 271). Assim, o enunciado é constituído na interação entre eles, porque

> O indivíduo que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atividade responsividade ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2011 [1979], p. 271).

Isso significa que o indivíduo opera a linguagem para além de expressar o pensamento ou ainda transmitir conhecimentos, ele a usa para agir, para se manifestar diante do outro e do mundo (Geraldi, 2006 [1984]). Nessa concepção de linguagem, a prática de leitura é oriunda da interação entre leitor-texto-autor, que são responsáveis pela produção de sentido do texto (Menegassi; Angelo, 2022). Dessa forma, a leitura não pode ser resumida à atividade extração de informações, ao passo que há processos de compreensão e há conhecimentos prévios constituídos antes mesmo da leitura propriamente dita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) apontam que a leitura "é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem" (Brasil, 1998, p. 69). Segundo o documento, o trabalho com a leitura pressupõe:

> [...] a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura [...] nos fornece matéria-prima para a escrita: o que escrever [...] (Brasil, 1998, p. 41).

Nessa esteira, mais tarde, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) postula que:

> O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias, pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 69).

Nessa conjuntura, a partir dos estudos de Geraldi (2015, p. 384), a BNCC, em consonância com os PCN, coaduna oficialmente a linguagem como "uma forma de ação e interação no mundo". A partir desse cenário, há a compreensão de que o sujeito organiza seu enunciado, por meio de um conjunto de signos internalizados nos processos interativos marcados por ações da/sobre a linguagem (Volóchinov, 2018 [1929]). Sendo a prática de leitura, o meio que promove a interação entre o leitor e o texto, a proporcionar uma compreensão baseada na discussão e no diálogo promovidos pelos participantes do discurso. Esse movimento revela o ponto de vista e a reflexão de cada sujeito sobre a materialidade estudada. Assim, o trabalho reflexivo com a leitura implica leitores proficientes e não meros decodificadores do texto.

O viés interacionista de ensino e de aprendizagem da leitura permite dizer ainda que o enunciado é constituído mediante o processo de interação entre leitor e texto, ou seja, na malha dialógica, não mais em um produto acabado, porque "a leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que o sujeito e a linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção [...]" (Dell'isola, 1996, p. 73). Dessa forma, para a autora, a leitura como coprodução de sentidos, alicerçada na perspectiva sociodiscursiva, entende o autor e o leitor como partes integrantes da comunicação verbal e a compreensão do texto como base da atitude responsiva do sujeito-leitor.

Portanto, diante das concepções de linguagem e das concepções de leitura, percebemos que os paradigmas estudados pelos autores coexistem na prática pedagógica dos professores e contribuíram para efetivação do trabalho com a linguagem em sala de aula. Assim, a concepção dialógica de linguagem para o ensino de língua, cotejada nos documentos oficiais e corroborada

pelas orientações filosóficas do Círculo de Bakhtin, considera a interação como o elemento basilar das relações sociais, cuja materialização se dá pelos gêneros discursivos, em qualquer situação interativa.

Na mesma direção, as concepções de leitura também estabelecem elos entre si, Menegassi e Angelo (2022) sugerem aproveitar as características das concepções de leitura que são úteis à situação de interação para desenvolver o trabalho com a leitura em sala de aula. Assim, as atividades de leitura sob a ótica interacionista implicam a participação ativa do leitor e do próprio texto para a produção de sentidos vinculados ao enunciado. Compreender todo esse processo de efetivação dessa prática de linguagem contribui diretamente para o processo de ensino e de aprendizagem do aluno (Fuza, 2010).

Fica evidente, portanto, que cada concepção de linguagem teve sua importância, no momento histórico-social em que foi concebida e difundida nas salas de aula do Brasil. De fato, "não devemos condenar e nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, e alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor" (Zanini, 1999, p. 86). Hoje, a palavra de ordem é a interação, pois é preciso reconhecer o conhecimento prévio, a capacidade dos sujeitos como integrantes que se somam, convergindo para a construção do saber, da própria evolução por meio da linguagem. Sendo assim, nesta Tese, temos a leitura como uma prática de linguagem fundamental para esse movimento de reconstrução do fazer pedagógico docente, por meio de uma base teórica sólida para respaldar esse processo: a leitura pela perspectiva interacionista, cuja teoria sustentadora é a Linguística de Texto, e a leitura pela perspectiva dialógica, cujo aporte teórico é o Dialogismo, defendido pelo Círculo de Bakhtin. Esses tópicos são discutidos nas subseções 2.5 e 2.6.

2.5 A prática de leitura em perspectiva interacionista

Por se tratar de uma pesquisa em LA, em um contexto de formação continuada com professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, nesta Tese, consideramos relevante discutir as relações do escopo teórico adotado no âmbito da esfera escolar, particularmente, das implicações pedagógicas entre a noção de gêneros discursivos com a prática de leitura.

De certa forma, o conceito interacionista de leitura atravessa e congrega diferentes teorias, como a Linguística Cognitivista, Estruturalismo, Psicolinguística, Linguística de Texto, Dialogismo, dentre outras, a mobilizar o estudo de diversos aspectos e elementos que compõem a leitura. Segundo essa concepção, o ato de ler é considerado como um processo interativo, a integrar as informações que o leitor já dispõe e as advindas do próprio texto. Um dos elementos

essenciais da concepção interacionista é a inferência, isto é, a produção de uma informação que não está disponível no texto, mas pode ser produzida a partir das relações entre os conhecimentos do leitor, o contexto e as informações explícitas na materialidade textual. Quanto a essa questão, Marcuschi (2008, p. 249) reforça que "as inferências na compreensão do texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica".

De fato, as contribuições das diferentes linhas teóricas para conceito interacionista de leitura não excluem os conceitos anteriores ao proposto pela Linguística de Texto (LT), pelo contrário, deles se apropria para produzir um conceito mais amplo e abrangente ao processo de leitura, em situação de ensino de Língua Portuguesa. A considerar a delimitação da pesquisa, a partir dos construtos teóricos da Linguística de Texto, a compreensão interacionista destaca a importância do contexto para o ensino de leitura, essa noção abarca o cotexto (a relação que as unidades linguísticas estabelecem dentro do texto), a situação de interação e também "[...] o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, engloba todos os tipos de conhecimento arquivados na memória dos sujeitos sociais" (Koch; Elias, 2018, p. 81).

Antes de situar algumas questões ligadas ao ensino de leitura na perspectiva interacionista, cuja teoria linguística sustentadora será a LT, convém uma breve contextualização dessa teoria, a esclarecer o percurso traçado nesta Tese.

A Linguística de Texto teve seu início em meados dos anos 1960, século XX. Hoje, dedica-se à produção e à compreensão de textos orais e escritos, ao passo que, anteriormente, como sabemos, essa teoria dedicava-se exclusivamente ao trabalho com os textos escritos e seu processo de produção. Já nos anos 1990[17], a LT e seus objetivos e preocupações científicas ganharam contornos significativos. Conforme Marcuschi (2008), de forma mais técnica, a Linguística de Texto pode ser compreendida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas, reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento dos textos orais e escritos em uso. Em linhas gerais, a LT é uma perspectiva de trabalho que verifica, sobretudo, o funcionamento da língua em uso, porque se alia a uma concepção cujo foco recai sobre os processos – sociocognitivos – e não no produto em si.

Além disso, há uma grande preocupação com a produção de sentidos no texto, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a inserção da linguagem em contextos sociais, ou melhor, ao aspecto social da língua[18] (Marcuschi, 2008). Dessa feita, Koch (2003)

[17] Sugerimos a leitura da obra "Linguística de Texto: o que é e como se faz" de Marcuschi (2012 [1983]). Este esclarecedor material indica o percurso e o desenvolvimento da Linguística de Texto nos últimos anos.
[18] Quanto a essa questão, sugerimos a consulta das discussões de Beaugrande (1997).

sugere que o texto seja entendido como principal objeto de ensino de língua, ou seja, que se dê relevância, em situações de ensino e de aprendizagem, às atividades de leitura e de produção de textos, a conduzir o aluno à reflexão do funcionamento da língua nas variadas situações de interação verbal, dos recursos que a língua lhes oferta para a concretização de seus projetos de dizer, bem como da adequação dos textos a cada situação discursiva.

Nessa direção, Marcuschi (2008) constata que:

> Pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que busquem estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos (Marcuschi, 2008, p. 75).

Com base na perspectiva do autor, a Linguística de Texto não parte exclusivamente do texto, na condição de objeto de ensino, mas agrega importância aos sujeitos envolvidos e aos contextos de produção e de recepção de tais textos. Ao partir do fato de que a leitura e a escrita de textos serem atividades de linguagem permanentes da condição do ser humano, por que não as compreender e trabalhá-las reflexivamente nas aulas de língua?

A Linguística de Texto considera o texto como uma unidade comunicativa baseando-se em um conjunto de critérios de textualidade estabelecidos por Beaugrande & Dressler[19], não devem ser vistos de forma apartada ou estagnada, mesmo que se eleja um deles para uma compreensão específica, ainda sim a conectividade com os outros fatores se sobrepõe. Os critérios e/ou fatores de textualidade são sete, a saber: coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade e situacionalidade. [20]A figura 1 apresenta-os de forma mais explícita.

[19] Quanto a esse tema, sugerimos a consulta do texto de Beaugrande & Dressler (1981) para melhor compreensão.
[20] Em "Introdução à Linguística Textual – trajetória e grandes temas", Koch (2022) discute sobre os questionamentos quanto aos postulados de Beaugrande & Dressler (1981) e indica a existência de outros princípios de construção textual. Baseado em Marcuschi (1983), a autora sugere a inclusão dos fatores de contextualização, já Giora (1985), considera como requisitos básicos para que um texto possa ser tido como coerência a consistência e a relevância. Sendo assim, consideramos esses novos debates, mas, a considerar os objetivos da pesquisa, acionamos as orientações de Beaugrande & Dressler (1981).

Figura 1: Esquematização com os critérios de textualidade

Fonte: autores da pesquisa, a partir de Marcuschi (2008, p. 96).

O processo de textualização leva em consideração o texto, o autor e o leitor. Encarado como parte desse processo e o produto de interação, o texto depreende os aspectos cotextuais – conhecimentos linguísticos – e os aspectos contextuais – denominados conhecimentos de mundo. Nesse sentido, considerando as conexões estabelecidas entre os sete fatores de textualidade, percebemos que todos eles são centrados simultaneamente no texto e em seus usuários. Mesmo o uso (ou não) dos recursos coesivos e sua seleção são determinados essencialmente, por fatores de ordem pragmático-cognitiva-interacional.

Ao refletir essa teoria para o ensino de leitura, constatamos a importância dessa prática de linguagem e o papel da escola na formação de leitores críticos – tema recorrente em documentos oficiais (Brasil, 1998; Brasil, 2018; Pará, 2018), em estudos da área da Linguística e da Educação (Angelo; Menegassi, 2020; Castanheira; Santos, 2022), ou ainda nas avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Paraense de Avaliação da Educação (SISPAE). No entanto, em situações de ensino, é preciso perceber a complexidade da questão, por envolver pressupostos teórico-metodológicos distintos, recorrer a uma perspectiva multidisciplinar é uma alternativa de compreender uma metodologia ligada ao texto como objeto de ensino, a desenvolver a competência discursiva dos aprendentes (Koch, 2013; Marcuschi, 2008; Santos, 2021).

Feitas as considerações históricas preliminares, passemos à discussão do ensino de leitura, à luz dos pressupostos teóricos da Linguística de Texto, como já mencionamos, área de pesquisa que considera a análise textual, a partir de uma perspectiva sociocognitiva e interacional (Koch; Elias, 2008; 2016; Santos; Castanheira, 2021), em que a língua é vista como um fator vivo e passível de alterações frente às demandas pragmáticas. Além disso, o "texto é considerado como um processo linguístico-discursivo, em que estão presentes aspectos

multissemióticos, sociais, culturais, históricos e cognitivos" (Castanheira; Santos, 2022). Logo, à escola cabe também o papel de oferecer ao aluno o contato com textos de diversos campos de atuação para ampliar o contato com outros textos, com o mundo.

Por essa razão, não podemos ater tão somente à superfície do texto, mas também à situação em que ele ocorre, de modo que o aluno e o professor consigam fazer o mapeamento dos sentidos ali refletidos. Nessa direção, Koch e Elias (2016) consideram relevante a atenção dada ao contexto, pois ele:

> [...] não se restringe ao contexto linguístico entendido como o que antecede ou sucede determinada fração textual; [...] nem se trata apenas do que os sujeitos armazenam na memória como resultado de suas experiências, abstraindo-se os traços sociais e culturais, mas, sim, de uma conjunção de elementos de ordem linguística, cognitiva e social (Koch; Elias, 2016, p. 38).

Na esteira dos pressupostos da LT, o contexto é fator determinante para a seleção e organização dos mecanismos linguísticos, os quais estão intrinsecamente ligados aos aspectos sociocognitivos e interacionais, para além da cadeia comunicativa, além da inserção dos aspectos textual-discursivos, a exemplo, a intencionalidade, o suporte e as pistas linguísticas.

Para Bentes (2012, p. 270), na análise textual, devemos considerar "as condições de produção e de recepção de textos [...], [a compreender] o texto não apenas uma estrutura acabada (isto é, um produto), mas também parte de atividades mais globais de comunicação", ou seja, o texto constitui um processo amplo que ativa as informações memorizadas na cognição do indivíduo e utilizadas na sua inserção social (Koch, 2003). Tais informações são os conhecimentos prévios: o linguístico – identificação e usos do sistema da língua; o interacional – informações oriundas da interação entre os pares (reconhecimento de propósitos comunicativos, adequação ao gênero, informações necessárias para o projeto discursivo); e o enciclopédico – informações obtidas formal ou informalmente, que compõem o repertório sociocultural do falante. Ressaltamos ainda que esses conhecimentos integram também a percepção de aspectos multissemióticos de estrutura textual e de conexões contextuais e intertextuais diversas.

É fundamental reconhecermos o trabalho interligado desses conhecimentos prévios no processo de compreensão textual. Dessa maneira,

> Falar de texto é falar de sentido, ou melhor, de sentidos. Ainda mais quando levamos em conta que esse sentido é construído na relação que se estabelece entre o autor, o texto e o leitor. Isso significa dizer que, para essa atividade, concorre uma série de conhecimentos provenientes de uma intrincada relação (Koch; Elias, 2016, p. 19).

Ao partir da compreensão das autoras, durante o ato de leitura, o leitor mobiliza informações armazenadas na memória para construir sentido. As experiências sociocognitivas, portanto, são cruciais para sua leitura, a possibilitar diferentes interpretações do mesmo texto e, por conseguinte, distintos níveis de leitura. Em situações de ensino, é crucial que o professor estimule os aprendentes para acionarem esses conhecimentos prévios, a promover associações com outras informações, outras temáticas para compreender os sentidos do texto. Dimensões estas também exploradas por ampliações dessa teoria linguística, conforme discutimos na subseção 2.5.1.

2.5.1 A nova fase da Linguística Textual (Fase Bakhtiniana): princípios e fundamentos

Expostas as discussões em torno da leitura na perspectiva interacionista, a considerar o contexto de formação continuada das professoras em que esta pesquisa se insere, avançamos para uma nova incursão proposta pela Linguística de Texto. Essa vertente busca, ainda que inicialmente, preencher as lacunas deixadas pelas fases anteriores dessa teoria linguística, tomando por base alguns princípios e orientações metodológicas da Filosofia da Linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin.

Nesta seção, objetivamos provocar uma reflexão sobre as significativas contribuições da Linguística de Texto para os estudos do texto, ao fazer um sucinto percurso dos avanços das primeiras fases até chegar à nova proposta da LT ancorada nos postulados do Círculo de Bakhtin. Essa nova proposição emerge com o fito de perfazer hiatos deixados pelas fases anteriores que, apesar das inovações sobre o estudo do texto, não tratavam de modo minucioso os aspectos discursivos, socio-históricos e ideológicos, isto é, não examinavam o texto, a partir das relações dialógicas, das vozes sociais refratadas e das posições valorativas assumidas pelos sujeitos ali implicados.

A fase transfrástica e a gramática de texto, as duas primeiras fases, por exemplo, ainda estavam fortemente ligadas às ideias formalistas amplamente questionadas pelo Círculo de Bakhtin, especialmente por Volóchinov (2018 [1929]). Já na teoria do texto, há uma investida nos estudos do texto em uso, na funcionalidade. Mais tarde, com a virada sociocognitiva e interacionista, discussão já situada na subseção 1.5, o texto passa a ser compreendido com um evento sociocomunicativo, visto um lugar de interação entre sujeitos ativos. De fato, essa última fase da LT joga luz no debate reflexivo necessário para o início da chamada fase Bakhtiniana (Heine, 2015). Afinal, se é pelo texto que se promove a interação entre leitor e autor, como analisá-lo pelo viés discursivo? Em um primeiro movimento, é importante conceber o texto

como um evento dialógico em que os sujeitos respondem de forma axiológica aos enunciados concretos presentes no campo da linguagem viva. Ao partir desse princípio, os elementos socio-históricos e ideológicos ganham visibilidade nas análises do texto, em situações de ensino. Para tanto, de forma precisa, é necessário rever alguns pontos de cada fase e perceber a linha evolutiva da Linguística de Texto.

Na primeira fase, a transfrástica, o foco era transcender a sintaxe que não extrapolava o limite da frase. Foi significativa a análise do texto nessa fase, uma vez que estabelecia uma relação entre a frase e o período, a construir uma unidade de sentido, sobretudo, pelo estudo do fenômeno da correferenciação, fundamental para ultrapassar o limite da frase, indo ao interior do texto para uma melhor compreensão da unidade, apesar de o texto inicialmente ainda ser visto como "uma sequência pronominal ininterrupta" (Harweg, 1968 *apud* Bentes, 2012, p. 263). Mais tarde, Iserberg (1970) propunha um outro conceito de texto, agora, como uma sequência coerente de enunciados.

Na segunda fase, conhecida como a 'Gramática do texto', a preocupação era com a descrição da competência textual do falante, a considerar a influência dos estudos da gramática gerativista de Chomsky. Segundo os estudiosos desse período, o falante tinha competência para constatar se um texto estava completo ou não, de parafraseá-lo, atribuir-lhe um título, de tipificá-lo. Nas considerações de Bentes (2012, p. 265), "as gramáticas textuais representaram um projeto de reconstrução do texto como um sistema uniforme, estável e abstrato". Nesse cenário, o texto era considerado como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída.

Na terceira fase, a da Teoria do texto, a proposta empreendida era investigar o funcionamento, a constituição, a produção e a compreensão dos textos em uso. Nessa fase, o estudo de texto ganhava nova ótica de análise com os padrões de textualidade (Beaugrande; Dressler, 1981). Notamos um sujeito pragmático no texto, ou seja, um sujeito com intenções, cujo objetivo era convencer o outro, mas não há uma interação efetiva entre os interlocutores do processo comunicativo, na proporção que o sujeito pragmático presume a concordância de seus pares ao discurso proferido.

Já na final da década de 1980, novos debates sobre linguagem emergem com a virada sociocognitiva e interacional, ao trazer a análise contextual, sociocognitiva e interacionista para as reflexões sobre o texto. Segundo Koch (2008), os interlocutores, denominados sujeitos

sociais, passam a construir objetos-discursos[21] por meio de ações linguísticas, sociocognitivas e interacionistas. Nas análises sobre o texto, passam a ser consideradas as diversas formas de organização textual e as seleções lexicais, conforme constata a autora, "[...] uma grande gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação" (Koch, 2008, p. 10-11).

Entretanto, no texto, são mobilizados enunciados que requerem posições apreciativas dos sujeitos responsivos. Ao partir desse princípio, na tentativa de suprir algumas limitações das fases anteriores da Linguística de Texto, surge a fase Bakhtiniana, que tem como base teórica os estudos do Círculo de Bakhtin, em especial, as concepções de língua, linguagem, sujeitos ideológicos, axiologias, entre outras que irão embasar as análises dos textos.

A julgar os estudos contemporâneos da linguagem, não parece relevante analisar os textos sem considerar as vozes axiológicas oriundas de um processo de refração da realidade, pois, se os sujeitos sociais refratam a realidade circundante, não há uma verdade única, há várias vozes coexistindo. Em outras palavras, há diferentes ideologias geradas nos diferentes campos da atividade humana, que merecem ser objeto de estudo para o professor em formação continuada. Logo, a análise do texto, nessa fase Bakhtiniana da LT, concentra-se nos aspectos para além da materialidade linguística, como o viés socio-histórico, ideológico e semiótico da linguagem caro às discussões do Círculo de Bakhtin e, mais tarde, revozeado por Heine (2014; 2018).

Ao iniciar o estudo do texto como interação, a fase sociocognitivista e interacionista da LT trouxe contribuições relevantes para a análise do texto, como o fato de considerar a experiência humana para a construção da significação referente ao nosso universo cultural, mas sem realizar uma análise mais aprofundada a esse respeito. Assim, há espaço fecundo para as novas reflexões advindas à fase bakhtiniana, a exemplo da camada histórico-ideológica da linguagem e dos signos semióticos como elementos constitutivos do texto. Quanto a esse período, Heine (2017) comenta que:

> A Fase Bakhtiniana (HEINE, 2009) da Linguística Textual apresentou os seus primeiros embriões na transição entre os séculos XX e XXI, quando Heine (2001) sugere, na sua tese de doutoramento, uma nova classificação da anáfora que, finalmente, ampliava, pela primeira vez, a clássica concepção de Halliday e Hasan (1976). Essas reflexões pautam-se nos postulados bakhtinianos que, embora a literatura vigente da LT tenha incorporado algumas das concepções bakhtinianas, as suas pesquisas parecem não apresentar implicações resultantes das ideias do referido filósofo que, direta ou indiretamente, vêm imprimindo uma ressignificação

[21] Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 351), em seu dicionário, definem objeto-discurso como um arranjo "constituído de segmentos verbais que, em um texto ou em uma conversação, remetem àquilo de que se fala, e a noção parece então estar próxima das de tema ou de tópico".

> substantiva nos seus pilares básicos, a ponto de dar respaldo teórico para o surgimento de um novo momento. A questão fulcral é a concepção de texto, pois é a partir dele que são definidos os fenômenos teóricos que devem ser contemplados pela LT (Heine, 2017, p. 348).

No ambiente educacional, é fundamental refletir sobre as teorias linguísticas que se comprometem ao estudo do texto e do sujeito, além de examinar os avanços e as contribuições dessas pesquisas, como os referentes à Linguística de texto, por exemplo, em produção de atividades de leitura em perspectiva interacionista, é possível trabalhar elementos constitutivos do texto defendidos por Heine (2014; 2018; 2020), como os "aspectos histórico-ideológicos, caracterizados pelo processamento de sentidos inferenciais" (Heine, 2020). Assim, o aprendente, ao se deparar com um tópico a ser discutido, responde axiologicamente a esse tema num processo dialógico com outros textos, pois aciona conhecimentos de mundo, compartilhados e ideológicos (no caso, as atividades de leitura valorada).

Quanto a essa questão, Sales (2016) comenta que:

> [...] se todo texto traz representações refratadas do mundo de um ponto de vista advindo da ação exotópica do autor, por outro lado, no momento em que o leitor passa a dialogar com esse texto, ele toma a posição do outro, ocupando o espaço de "fora" de si e passa a refletir sobre as suas posições valorativas e as do autor, complementando-se com o olhar do outro (autor), retornando ao seu eu, tornando-se completo naquele momento (Sales, 2016, p. 28).

Logo, percebemos que não há uma mera reprodução objetiva do mundo exterior, mas um mergulhar intenso na multiplicidade de vozes do mundo. Assim sendo, o processo de interação não ocorre apenas no contato face a face, mas também no contato com a coletividade, visto que o sujeito se constitui a partir de uma pluralidade de vozes axiológicas.

Antes de seguir a discussão, é pertinente fazermos um esclarecimento quanto a essa fase da LT. Obviamente, essa dimensão discursiva adotada nos estudos do texto, nem de longe substitui o que preconiza os estudos do Círculo de Bakhtin, pois ainda se fala de 'texto', na LT; já para os estudiosos do Círculos são os 'enunciados' mobilizados em gêneros do discurso, por exemplo. Não pretendemos, nesta Tese, sobrepor uma teoria a outra, mas, reconhecer os avanços da LT para o ensino de língua e somar com as orientações do Dialogismo para um trabalho amplo, reflexivo, valorado e plural quanto às questões de leitura. No sentido de apresentar possíveis elos dessas teorias, o Quadro 4 reflete essa intenção de proximidade, a julgar o objetivo geral desta Tese.

Quadro 4- Possíveis elos entre as teorias linguísticas - A LT e o Dialogismo

<table>
<tr><td colspan="2">Objetivo da pesquisa: compreender como os conceitos axiológicos se configuram em atividade de leitura valorada, enquanto manifestação social do complexo mundo da linguagem, de modo a ampliar a consciência socio-histórica e ideológica de professoras em contexto de formação continuada.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Base na Linguística Aplicada: ao longo das décadas, a LA tem se desvencilhado da Linguística Geral para se tornar uma área de pesquisa autônoma e que gera teoria por si mesma. Rajagopalan (2004, p. 410) menciona o fato de discutir “a necessidade de compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar”, isto é, a considerar os fenômenos de linguagem investigados, é pertinente “atravessar (se necessário, transgredindo) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa [...]”. É esse movimento de transgressão proposto nesta Tese, ao aproximar duas teorias linguísticas para o trabalho com a prática de leitura, ainda que respeitando os encaminhamentos teórico-históricos pleiteado pelas teorias aqui mobilizadas.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ponto elementar: O enunciado é composto por duas partes: a parte verbalmente realizada e a parte subentendida. Isto é, há elementos da materialidade linguística e do extraverbal indispensáveis para a realização do enunciado/texto.</td></tr>
<tr><td>Teorias linguísticas em cena: a Linguística de Texto e o Dialogismo</td><td>Aproximações teóricas

Apesar de a Linguística de Texto apresentar categorias de análise, Marcuschi (2012) comenta sobre o problema metodológico elementar, pois o texto é visto como uma entidade concreta e atual, não podemos tratá-lo como um fenômeno abstrato e tampouco fazer ciência de forma intuitiva propondo métodos descritivos e explicativos rígidos para cada fato. “Com isto, a LT é uma linguística dos sentidos e processos cognitivos e não da organização pura e simples dos constituintes de frase” (Marcuschi, 2012, p. 36). Em certa medida, percebemos um elo com o Dialogismo, pois a língua não é vista como um sistema abstrato, imutável e inflexível, “esse sistema não pode ser a base à compreensão e explicação dos fatos linguísticos em sua vida e formação”, pelo contrário, “o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido com um fenômeno individual [...] pois o enunciado é de natureza social” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 200).

A partir dos construtos teóricos da Linguística de Texto, destacamos a importância do contexto no conceito interacionista, essa noção abrange o contexto (a relação das unidades linguística) e a “situação de interação imediata (o entorno sócio-político-cultural e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores [...]” (Koch; Elias, 2018, p. 81). O Dialogismo também considera o contexto como elemento importante para o estudo da língua, sobretudo quanto às questões de ensino, pois “a estrutura social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 206). Também pela perspectiva mais social do quadro da concepção interacionista, Leffa (1999) considera que o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que se dá a pratica de linguagem. De fato, é a partir do domínio das práticas sociais em que os diferentes textos estão inseridos, conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos, por quem e para quem são escritos, que o leitor/falante tem condições de se apropriar do texto e produzir sentidos possíveis (Angelo; Menegassi, 2022).

Na esteira da LT, o contexto é fator determinante para a seleção e a organização dos mecanismos linguísticos, os quais estão intrinsecamente ligados aos aspectos sociocognitivos</td></tr>
</table>

Teorias linguísticas em cena: a Linguística de Texto e o Dialogismo	e interacionais, para além da cadeia comunicativa, além da inserção dos aspectos textual-discursivos, a exemplo, a intencionalidade, o suporte e as pistas linguísticas. Dessa forma, "**ao sinalizar a importância do contexto para o uso adequado dos aspectos linguísticos,** percebemos uma possível congruência da LT com o Dialogismo, teoria que também defende a importância do contexto social, afinal, o homem se comunica pela linguagem, cujo discurso é marcado ideologicamente" (Souza; Assis; Fuza, 2024, p. 76). No conceito dialógico de leitura coabita a matéria linguística, ou seja, **há espaço para o texto e para o contexto extraverbal da enunciação.** Segundo Ponzio (2009, p. 94), o contexto extraverbal nada mais é que "'porção de mundo' que entra na visão dos falantes, as condições reais de vida que produzem uma valoração comum".
	Distanciamentos teóricos O Dialogismo reconhece **a importância dos elementos axiológicos na produção do enunciado**, sendo a entonação expressiva um desses aspectos, pois o lado puramente verbal, por mais preciso que seja a definição da camada fonética, morfológica e semântica, só se realiza com a presença do extraverbal para se chegar à "compreensão do sentido integral da conversa" (Volóchinov, 2019 [1926], p. 118). Já a Linguística de Texto não se preocupa com essas especificidades do enunciado. A Linguística de Texto lança mão de **categorias de análises bem definidas para o ensino de língua na perspectiva textual,** essas categorias são "conceitos subordinadores que distinguem, descrevem e distribuem funções textuais por parte dos fatores tanto de natureza linguística como extralinguística" (Marcuschi, 2012, p. 36). Já o Dialogismo não apresenta categorias de análises, os pesquisadores que criam os procedimentos analíticos, a depender do conceito-chave explorado e das implicações do método sociológico para o estudo da língua (Volóchinov, 2018 [1929]). Enquanto a Linguística de Texto avança os estudos sobre a linguagem para uma dimensão textual-discursiva, **o Dialogismo já assenta as análises pelo ângulo dialógico que não "pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos**, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem a um campo puramente linguístico do seu estudo" (Volóchinov, 2018 [1963], p. 208).

Fonte: autores da pesquisa, 2024.

Após essas considerações, recordamos que esta pesquisa tem como base teórica os estudos do Círculo de Bakhtin sobre alguns conceitos-chave: linguagem, ideologia, palavra, diálogo, gênero do discurso, axiologias sociais presentes no processo dialógico. Além de nos apoiarmos na fase Bakhtiniana da Linguística de Texto, que analisa o texto ultrapassando os limites do código linguístico, a direcionar para os embates axiológicos presentes nos enunciados.

É consensual que o Círculo de Bakhtin considerava necessário romper com as ideias vigentes na época (os pensamentos filosófico-linguísticos: subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato), a diferenciar a unidade da comunicação (o enunciado) das unidades da língua (palavra e oração). Ao apresentar essa diferença, o autor mudou o entendimento de comunicação que deixou de ser unilateral e passa a ser dialógica, realizada em um processo *continuum*. Para Bakhtin, "os limites de cada enunciado concreto com unidade de comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso" (Bakhtin, 2011 [1979], p. 275), à proporção que "os limites da oração [,] enquanto unidade da língua [,] nunca são determinados pela alternância de sujeitos do discurso" (Bakhtin, 2011 [1979], p. 277). Por diferenciar enunciado de oração, o teórico amplia o conhecimento dos estudos linguísticos, antes limitado à frase. Bakhtin apresenta possibilidades de análises como a ideologia/axiologia, ao notar um sujeito que mobiliza a língua, consequentemente, mobiliza determinados valores, mobiliza determinada posição axiológica por meio da linguagem, a envolver, dessa forma, os aspectos sociais e históricos.

Diante dessa grande contribuição do Círculo de Bakhtin, ao confrontar as correntes filosóficas da época e revelar um sujeito do discurso que promove interação com o outro, a fase Bakhtiniana da LT explicita a relevância de uma análise textual que não se restrinja ao código linguístico, mas analise as vozes sociais implicadas nesse material verbal, as axiologias mobilizadas no enunciado. Quanto a essa análise, Heine (2017) tece pertinentes considerações, pois, segundo a autora,

> [...] foi preciso recorrer ao apoio teórico bakhtiniano, voltando-se para o dialogismo, que prioritariamente concebe a linguagem como atividade dialógica, eminentemente social, oriunda das efetivas práticas discursivas, debruçando sobre a linguagem viva, semiótica, munida de entonações histórico-ideológicas. O filósofo russo introduziu, portanto, a situacionalidade de todo o fenômeno linguístico, seja literário ou conversacional, mostrando precisamente que ela só existe socialmente, deixando claro que se trata de uma linguagem semiótica, o que vai possibilitar o diálogo com outras linguagens, no seu sentido lato sensu. Portanto, a análise linguístico-discursiva não se atém aos elementos linguísticos enquanto código, mas se volta também aos fatores semióticos, aos aspectos sócio-históricos e ideológicos que envolvem as diversas linguagens no seio social (Heine, 2017, p. 349).

Ainda sobre essa comparação de análises entre a teoria anterior e a emergente proposta, Bakhtin destaca a importância da inserção do sujeito real e não o ideal no texto. Nessa esteira, o autor destaca que "Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria. Em certos limites, a análise linguística pode até abstrair inteiramente da autoria" (Bakhtin, 2011 [1979], p. 308).

Ao discutir o signo apoiado no campo ideológico e semiótico que lhe é inerente, o Círculo de Bakhtin apresenta uma nova definição de enunciado/texto distinta dos estudiosos daquele período. Heine e Sales (2020) comentam sobre essa questão, ao afirmarem que o Círculo:

> [...] chegou a ele [ao texto] atribuir o *status* de objeto de estudo das Ciências Humanas, excluindo-o, pois, da Linguística, cujos pressupostos teóricos se restringiam, à época, à langue (língua) saussuriana, entidade abstrata, homogênea e supra-individual, tendo, metodologicamente, como limite de análise a sentença, unidade formal na qual se analisa o código linguístico, apenas (Heine; Sales, 2020, p. 267).

A partir dessas considerações, não há dúvida das inestimáveis contribuições dos estudos do Círculo para o entendimento do complexo campo da linguagem, a repercutir nos estudos linguísticos e, especialmente, na Linguística de Texto. Isso porque os textos do Círculo tratam de uma Filosofia de Linguagem interligada à vida social em que o sujeito age, interage e, por extensão, valora o mundo a sua volta. Na compreensão de Faraco (2021), Bakhtin compreende o viver como constante posicionamento frente aos valores, constante reação aos dizeres do outro. Isso quer dizer que a relação dialógica é uma tensão de fronteiras. Assim, com base nessas orientações, cabe ao analista de texto reconhecer os discursos em suas camadas "histórico-ideológicas, caracterizadas pelo processamento de sentidos inferenciais" (Heine, 2018, p. 18).

Afinal, refletir sobre as vozes axiológicas e ideológicas no texto é uma temática cara aos estudiosos do Círculo justamente por ser complexa, seja pela não comunhão à compreensão de ideologia de Karl Marx, seja porque nas Ciências Humanas o conceito de ideologia é divergente, repleto de muitas leituras possíveis. Dito isso, esta Tese também se alinha a algumas proposições sobre ideologia defendida pelo Círculo e por explicadores dessa obra (Heine, 2014; 2018; 2020; Costa, 2017; 2018; Faraco, 2020; 2021), conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 5- Algumas proposições sobre ideologia nos escritos do Círculo

1-	A partir de 1929, na chamada 2ª fase[22] de Bakhtin, destacamos alguns conceitos que refletem as questões de ideologia, congregadas às ideias de Volóchinov e de Medviédev: dialogismo, gêneros do discurso, sujeito responsivo e enunciados.
2-	As relações dialógicas movem-se pela esfera ideológica. De fato, emerge uma proposta de estudo de texto voltado às relações dialógicas presentes na palavra/discurso (materializada nos enunciados concretos). Distancia-se da linguística formal, sem ignorar o papel desta.
3-	Todo enunciado concreto se constitui por forças sociais vívidas.
4-	"As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos que emanam dos diversos campos da atividade humana, ou seja, são carregadas, na instância dialógica, de valores sociais, processadas, sobremaneira, por meio do fenômeno da refração" (Heine, 2014, p. 51).

[22] Heine (2014) destaca que a segunda fase de Bakhtin diz respeito às publicações de obras como "Problema da obra de Dostoiévski" (2022 [1929]), que apresentam uma visão sociológica da linguagem, influenciada por Volóchinov e Medviédev, membros do chamado Círculo de Bakhtin.

5-	Quando o sujeito reconhece seu lugar de pertencimento histórico e social como cidadão que interage e responde axiologicamente, as forças sociais e as avaliações fazem parte do processo de refração deste.
6-	Para Bakhtin, "as concepções ideológicas também são interiormente dialogadas e no diálogo externo sempre se combinam com as réplicas internas do outro, mesmo onde assumem forma acabada, externamente monológica" (Bakhtin, 2011 [1979], p. 199).
7-	Na linguagem, não há ideologia sem signo e "tudo que é ideológico possui significação sígnica" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 93).
8-	A palavra passa a ser a ponte entre o eu e o outro, pois a ela "acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 101).

Fonte: autores da pesquisa, a partir de Heine (2018).

Com base nas proposições do Quadro 5, vemos que a ideologia possui relação com a concepção de signo, já que, para Bakhtin e o Círculo, o universo de signos é formado pelos signos de um determinado grupo social. E todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido socio-histórico, ainda recebe um 'ponto de vista', por representar a realidade a partir de um lugar valorativo, marcando-a como boa ou má, falsa ou verdadeira, o que faz o signo coincidir com o domínio ideológico, pois o ponto de vista, a situação e o lugar valorativo são sempre determinados socio-historicamente.

Diante dessas considerações, esta pesquisa tem a intenção de compreender como os conceitos axiológicos se configuram em atividades de leitura valorada, enquanto manifestação social do complexo mundo da linguagem, de modo a ampliar a consciência socio-histórica e ideológica de professoras em contexto de formação continuada. De fato, há outras abordagens teóricas relativas ao ensino de leitura, mas com vistas ao foco da pesquisa, pretendemos trabalhar as axiologias sociais voltadas às ALV. Na subseção 2.6, tratamos a respeito da leitura dialógica, a destacar aspectos inerentes à produção de sentidos.

2.6 A prática de leitura em perspectiva dialógica

Ao julgar o contexto brasileiro, a partir da década de 1980, as discussões teóricas do Círculo de Bakhtin ganharam notoriedade nos estudos linguísticos, em especial, no campo da Linguística Aplicada. Esse movimento teórico passou a sustentar e orientar pesquisas, sobretudo, relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua. Diversos documentos orientadores reverberam essas contribuições, a exemplo, a BNCC (Brasil, 2018) também adotou postura teórica filiada aos pressupostos do Círculo de Bakhtin.

No centro das discussões do Círculo está a concepção dialógica da linguagem, a reunir vários conceitos-chave interligados à interação discursiva e ao papel constitutivo na vida do ser humano e, consequentemente, nas relações sociais. Como bem confirma Bakhtin (2011 [1979], p. 348, grifos do autor), "A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo:

interrogar, ouvir, responder, concordar etc. [...] a palavra entra no tecido dialógico da vida humana, constituindo 'um eu' em sua relação com 'o outro'". Nesse sentido, os discursos produzidos e recebidos em sociedade são, na verdade, um contínuo entrecruzamento com outros discursos, pois o sujeito-leitor é constantemente exposto a interações para responder axiologicamente a elas, a ampliar valores sociais.

Desse modo, a língua não existe sozinha como estrutura individual, ela passa a integrar a vida por meio dos enunciados concretos que a realizam e, ao mesmo tempo, por meio desses enunciados concretos que a língua entra na vida (Bakhtin, 2011 [1979]). Enquanto unidade real da comunicação, o enunciado está a serviço da compreensão e da resposta do outro. Há limites previamente estabelecidos, tendo em vista a alternância dos sujeitos, pois há um "princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros" (Bakhtin, 2011 [1979], p. 275).

Nessa esteira, os sujeitos operam acabamentos relativos dos enunciados, por considerarem que "[...] *a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir*" (Bakhtin, 2018[1963], p. 191, grifos do autor). Nessa seara dialógica, estudiosos como Dell'Isola (1996) e Menegassi (2010) consideram a leitura como produção de sentidos, porque a compreensão do texto é parte preambular da atitude responsiva do leitor, de sua compreensão do próprio enunciado e das condições de produção e da recepção circundantes.

Ao mobilizar o conceito dialógico de leitura, por meio da teoria linguística do Dialogismo, entendemos a leitura como um processo de interação entre texto e leitor, isto é, uma atividade de produção de sentidos, um diálogo vivo e valorado por sujeitos situados sócio e historicamente. Tratamos como um conceito orientado axiologicamente (Menegassi *et al*., 2020), pois diante do texto – materialidade dos discursos mobilizados em gêneros – o leitor estimula uma apreciação valorativa, isto é, interage com o dito, seja concordando, discordando, analisando, seja ampliando, a gerar sentidos dos discursos postos pelo autor e pelo próprio leitor, em uma relação dialógica. Assim, concordamos com Menegassi *et al*. (2020, p. 193), ao considerar a leitura sendo uma "[...] resposta a um ato de linguagem social definido".

Os teóricos do Círculo de Bakhtin compreendem que o elemento central está na "palavra na vida" em diálogo direto com o extraverbal da enunciação, seja pelas manifestações escritas, orais, seja pela multimodal. Essa orientação é revozeada nos documentos orientadores, a BNCC, por exemplo, entende a leitura como fruto da interação do leitor/ouvinte/espectador com os textos orais, escritos e multissemióticos que marcam uma multiplicidade de linguagens. De fato, a compreensão do elemento extraverbal permite tratar do horizonte social, do

conhecimento e da compreensão compartilhados pelos interlocutores, bem como as valorações sociais pertinentes a esse contexto concretizadas nos juízos de valor do grupo social do qual o sujeito participa (Volóchinov, 2019[1926]). Logo, a produção e recepção do enunciado passa por esses elementos, carregando-o de índices de valores sociais. Certamente, este é um ponto distinto para o trabalho com a leitura em viés dialógico.

O ambiente teórico que fundamenta essa definição de leitura advém dos princípios da concepção dialógica de linguagem, isto é, da teoria do Dialogismo, sustentada pelos teóricos do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2018 [1929]; 2019 [1926]; 2013; Bakhtin, 2011 [1979]; Medviédev, 2019 [1928]) e, amplamente, discutida por seus explicadores brasileiros, como: Rojo (2004; 2009), Brait (2005), Fiorin (2006), Sobral (2009), Menegassi (2010), Geraldi (2002; 2010; 2013 [1991]), Faraco (2017), entre outros estudiosos da linguagem.

Para o Círculo de Bakhtin, o Dialogismo[23] é o modo de funcionamento real da linguagem, o seu princípio constitutivo, a conferir atenção à unidade do texto, não apenas a forma, as relações lógicas explícitas na materialidade linguística, como também em um enunciado vivo, isto é, perceber o uso da linguagem "[...] por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas" (Brait; Pistori, 2012, p. 378). As autoras defendem o fato de que as relações dialógicas são constituintes dos enunciados, como unidades da malha discursiva e respondem a outros enunciados. Logo, conectam-se a posicionamentos, a apreciações e a avaliações sociovalorativas manifestadas nos gêneros discursivos.

Em situações de ensino, quando os alunos-leitores produzem enunciados, devemos observar discursos permeados de relações ideológicas, semânticas e valorativas advindas de outros discursos, ou seja, são produções de sentidos que explicitam pontos de vistas e juízos de valor próprios desses sujeitos. Nos enunciados produzidos, há responsividade ativa – compreensão do discurso do autor agregada à resposta sobre o que foi lido/ouvido –, ao passo que o ato enunciativo se concretiza com a palavra de outrem dirigida a outrem, são palavras alheias do autor refratadas no sujeito e, consequentemente, emergem com suas palavras próprias.

[23] Esclarecemos que "Dialogismo" é a designação dada às teorias do Círculo e de Bakhtin, é a maneira como os explicadores brasileiros da teoria referem-se aos estudos dialógicos da linguagem. Mas, na verdade, o foco desta teoria são as relações dialógicas, isto é, como uma forma de existência do homem no mundo pela linguagem. O nome dado por Bakhtin à sua teoria foi Translinguística. O estudioso Adail Sobral, grande explicador da teoria, explicita sobre essa questão em uma entrevista cedida ao Consoante. Para mais detalhes, segue o *link* de acesso: https://oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi/

De acordo com Menegassi *et al*. (2020), há indícios da relação entre réplica e leitura, nos estudos iniciais em LA no Brasil em diálogo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin. Geraldi (2006 [1984], p. 91), em *O texto da sala de aula*, compreende a prática de leitura como "processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto". Mais tarde, na obra *Portos de Passagem*, o autor amplia essa percepção, por reconhecer a leitura, enquanto produção de sentidos. Desse modo, concordamos com a ideia de leitura como acontecimento (Geraldi, 2010).

A partir da consolidação do debate brasileiro em LA, inúmeros estudiosos se dedicam no estudo da leitura réplica (Rojo, 2004; Menegassi, 2010). Uma das grandes precursoras desses estudos é Rojo (2004), que apresenta alguns encaminhamentos que podem ser ampliados no trabalho com os gêneros, com o fito de discutir sobre as capacidades de apreciação e de réplica do leitor, conforme o Quadro 6.

Quadro 6- Encaminhamentos para trabalhar a apreciação e a réplica pelo sujeito-leitor

Proposições para o estudo do gênero, segundo Rojo (2004)
"Recuperação do contexto de produção"
"Definição de finalidades e metas da atividade de leitura"
"Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático)"
"Percepção de relações interdiscursivas (no nível discursivo)"
"Percepção de outras linguagens"
"Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas"
"Elaboração de apreciações relativas e valores éticos e/ou políticos"

Fonte: autores da pesquisa, a partir de Rojo, (2004, p. 6-7).

Em linhas gerais, tais indicações permitem o aluno-leitor a posicionar-se frente ao texto, a constituir sua contrapalavra, ao evidenciar as axiologias inerentes ao processo de leitura do enunciado em questão. Enquanto teoria linguística, o Dialogismo aborda as relações interdiscursivas, as elaborações de apreciações estéticas e/ou afetivas e as apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos como encaminhamentos possíveis para o estudo da língua. De fato, ao estabelecer diálogo com esses pressupostos, Rojo (2009) contribui significativamente com novas ampliações, a reconhecer a leitura réplica como "ato de se colocar em relação a um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discurso/textos" (Rojo, 2009, p. 79, grifos da autora). Logo, a palavra minha manifesta-se por meio da apropriação e da ressignificação dos discursos alheios, pois "o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas ativas e ressonâncias dialógicas" (Bakhtin, 2011[1979], p. 300).

Por esse motivo, não faz sentido se ater somente a uma das partes formadoras do enunciado, as significações operadas pelos usos linguísticos, é preciso considerar o sentido da enunciação completa, o que Volóchinov (2018[1929]) chama de tema, a expressão de uma situação histórica concreta que, por meio de espaço dialógico, da dinâmica interativa com outros enunciados, origina a enunciação.

A partir dessa perspectiva, o leitor estabelece diálogo com o discurso do outro, ao ler o enunciado concreto. Angelo e Menegassi (2022b) consideram a prática de leitura

> [...] como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo de valorativo entre os sujeitos sócio e historicamente situados. [...] o leitor sempre mobiliza uma apreciação valorativa, isto é, concorda, rejeita, contesta, amplia, analisa, a produzir sentidos ao discurso apresentado pelo autor e pelo próprio leitor, em uma relação dialética e dialógica (Angelo; Menegassi, 2022b, p. 62).

Dessa maneira, na prática de leitura, coexistem os sujeitos da interação (autor e leitor), a estrutura linguística e a camada socio-histórica e cultural do local onde eles vivem, estes, por sua vez, são constituídos e atravessados pela ideologia e, a partir dela, refratam distintos juízos de valor. Para Angelo e Menegassi (2022b), a constituição da subjetividade do sujeito-leitor, amparada pela perspectiva do Dialogismo, ocorre por meio do confronto entre as consciências sociais. Em razão disso, por assumir várias tonalidades apreciativas nas relações dialógicas, por meio da mobilização da palavra, do enunciado, o sujeito é essencialmente social e dialógico.

No conceito dialógico de leitura, coabita a matéria linguística, ou seja, há espaço para o texto e para o contexto extraverbal da enunciação. Segundo Ponzio (2009, p. 94), o contexto extraverbal nada mais é que "'porção de mundo' que entra na visão dos falantes, as condições reais de vida que produzem uma valoração comum", é a área que ocupa nas relações com seus pares, amigos, familiares, colegas de escola e do ambiente de trabalho.

Dessa maneira, o contexto extraverbal transporta o conceito de leitura para uma dimensão compreensiva e sociovalorada, isto é, ultrapassa dos limites verbais, pois "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 [1975], p. 69). De fato, ao produzir um enunciado, diferentes posicionamentos são refratados nas mais variadas interações a que o sujeito está vinculado. Este é um elemento diferencial na leitura em perspectiva dialógica.

Geraldi (2002, p. 3) advoga nesse sentido, pois a leitura "é uma oferta de contrapalavra do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz". Ao ler o enunciado concreto, o sujeito-leitor estabelece contato com o discurso do outro, conferindo-lhe certo acabamento valorativo,

ao passo que manifesta sua compreensão discursiva e abre espaço para novas considerações sobre o tema do enunciado. Mais um elemento gerador da leitura dialógica.

A compreensão sobre o conceito de extraverbal, já discorrido na seção 2.3.1, permite tratar do horizonte social partilhado entre os interlocutores, do conhecimento e da compreensão comuns compartilhados por eles e das valorações sociais oriundas desse contexto, as quais são concretizadas em juízos e entonações valorativas provenientes dos grupos sociais dos quais o leitor participa. Nesse prisma, o conceito dialógico de leitura efetua o posicionamento axiológico do leitor, o qual assume sua responsividade no processo comunicativo e profere contrapalavras e gera novos sentidos.

No caso desta Tese, o trabalho com o conceito dialógico de leitura na formação continuada das professoras possibilita a compreensão do enunciado, enquanto discurso vivo e completo, delineado pelo extraverbal e por valorações ideológicas, as quais são expressas pelo material linguístico e mobilizadas em gêneros discursivos. Isso é fundamental para os docentes trabalharem atividades de leitura capazes de produzir sentidos valorativos e, por consequência, ampliarem a consciência socioideológica desse público. Portanto, acionamos a Linguística de Texto para dar conta da dimensão textual dos enunciados que circulam no ambiente escolar, a considerar os gêneros comuns à prova do SISPAE[24] e os descritores sobre leitura e processamento do texto. Para tal é importante compreender, à luz da perspectiva da LT, como o contexto é determinante para a seleção e a articulação dos elementos linguísticos ligados diretamente aos aspectos interacionais e sociocognitivos, indo além da situação comunicativa e incluindo diversos aspectos textual-discursivos (pistas linguísticas, intencionalidade, suporte, coesão e coerência, por exemplo).

Para promover essa ampliação, a partir do trabalho com os descritores, o Dialogismo destaca como a ‘palavra na vida’, em diálogo com o extraverbal da enunciação, está presente nas manifestações orais, escritas e multimodais. Ao propor um estudo com os gêneros discursivos, há a presença marcada do contexto socio-histórico e ideológico, das particularidades do entorno social e do sistema linguístico (a parte verbal) que os compõem. Isso porque o discurso verbal emerge de uma situação pragmática extraverbal, de modo a manter o vínculo com essa situação e a existência de um conjunto de presumidos que acompanham a palavra (Côrrea, 2011).

[24] Antecipamos a informação de que, durante a elaboração das atividades de leitura, as professoras estavam em processo de formação e de trabalho com os descritores da prova do SISPAE (Sistema Paraense de Avaliação). Diante disso, optamos por partir dessa realidade para o estudo dos gêneros e da prática de leitura. Na seção metodológica, explicamos claramente esse movimento.

Depois de expormos o aporte teórica desta Tese, passamos a apresentar os percursos teórico-metodológicos desta pesquisa para a geração dos dados e as subsequentes análises.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os percursos metodológicos da presente Tese. Inicialmente, expomos a filiação deste trabalho à Linguística Aplicada (LA), campo de conhecimento à qual se insere, bem como a discussão dos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa e da pesquisa colaborativa, a nortear os procedimentos adotados. Na sequência, explicitamos o encaminhamento do estudo, a caracterizar o contexto de produção, a descrever as etapas do curso formativo com as docentes, além de explicar o processo de constituição do *corpus* de análise e os procedimentos para análise dos registros gerados no decorrer de todo o percurso de pesquisa.

3.1 Designação Metodológica da Pesquisa

Basicamente, a seleção dos pressupostos metodológicos que subsidiarão esta Tese coaduna-se a dois aspectos gerais. O primeiro diz respeito a área de estudo da Linguística Aplicada, a qual a pesquisa se filia, campo do conhecimento dedicado às pesquisas, cujo foco recai nos estudos da linguagem e da sociedade, principalmente, no ensino e na aprendizagem de línguas, em especial a Língua Portuguesa. O segundo diz respeito ao objetivo geral da investigação: compreender como os conceitos axiológicos se configuram em atividades de leitura valorada, enquanto manifestação social do complexo mundo da linguagem, de modo a ampliar a consciência socio-histórica e ideológica de professoras em contexto de formação continuada.

3.1.1 Elo da pesquisa com a Linguística Aplicada

Uma vez filiada à Linguística Aplicada contemporânea, esta Tese considera a linguagem sob o enfoque processual (Moita Lopes, 1996) de caráter interdisciplinar (Moita Lopes, 2006). Ao assumir essa postura, significa, antes de tudo, reconhecer a concepção de língua/linguagem como interação humana (Bakhtin, 2016 [1953]), que decorre em práticas sociais (Rojo, 2010). De fato, propiciamos um contexto em que o sujeito é capaz de interagir e refletir ideologicamente sobre a vida social, incluindo o contexto de sala de aula de Língua Portuguesa.

Distante do que preconizava o paradigma positivista, a pesquisa em LA considera os sujeitos como atores sociais e reconhece que sua constituição social e subjetiva é passível ao estudo científico e, consequente, à produção de conhecimento para “[...] criar inteligibilidade

sobre problemas sociais em que a linguagem ocupa lugar central [...]" (Moita Lopes, 1996; 2013).

Essa ciência caracteriza-se pelo compromisso em compreender as relações estabelecidas entre sujeito social e a linguagem, com o fito de oferecer possibilidades de resolução de problemas de uso da linguagem de forma responsiva aos desafios contemporâneos (Moita Lopes, 2013). De fato, nas últimas décadas, muitas pesquisas comprometidas com a compreensão dos espaços educacionais têm sido desenvolvidas com a proposição e a implementação de intervenções pedagógicas, nos diversos contextos formativos – da Educação Infantil à Pós-graduação, a tratar o ensino de línguas estrangeiras e materna, cujos resultados e discussões se materializam nos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a saber: PCN (Brasil, 1998), BNCC (Brasil, 2018) e o DOCEP (Pará, 2018).

A Linguística Aplicada contemporânea expande sua agenda de pesquisa e se distancia da trivial aplicação teórica à prática pedagógica (Moita Lopes, 2009). Enquanto ciência autônoma centrada no discurso e descrita como crítica, mestiça, indisciplinar, interdisciplinar ou transgressiva (Signorini, 2006; Fabrício, 2006; Pennycook, 2006), a LA compromete-se com compreensões situadas e valorativas da linguagem frente aos sujeitos envolvidos e aos contextos analisados, de modo a oferecer-lhes alternativas de ressignificação e de ampliação da consciência social, como nas discussões propostas na seção teórica desta Tese.

Ao conceber a linguagem como constitutiva da vida também institucional, a LA passa a ocupar espaços nos debates ligados à resolução de problemas da prática e de uso da linguagem. Nessa direção, Moita Lopes (2009, p. 18) atesta que o ponto central do debate "[...] é a natureza situada da ação e o estudo dos atores sociais nesta perspectiva agindo por meio da linguagem: uma preocupação que passou a ser crucial em outras áreas do conhecimento".

Desse modo, nas situações de ensino e de aprendizagem, há a confluência entre a corrente interacionista, as práticas tradicionais de decodificação textual, a ser ressignificada, não eliminada, e a corrente teórica do Dialogismo (Bakhtin, 2016 [1953]; Volóchinov, 2018 [1929]), centralizada na interação discursiva e preocupada com a performance linguístico-social do sujeito. Uma vez que essas práticas são reelaboradas e fazem o docente refletir o papel crítico e múltiplo da linguagem em situação social, bem como propomos nesta Tese, vemos a LA transgressiva (Penycook, 2006) em ação, conforme a proposição de Fabrício (2006, p. 49), "toda ideia de reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades, pois ao longo de nossa história, quebras de moldes e derretimentos dos grilhões tendem a coexistir com cânones". Ora, a partir dessa metáfora, e associando com a discussão desta Tese, a percepção da leitura como decodificação representa o cânone; os novos

modos de agir sobre ela e as ampliações a partir das proposições da Linguística de Texto e do Dialogismo representam, de certa maneira, a quebra dos moldes e derretimento de grilhões, já que para o conceito interacionista, aqui sustentado pela LT, a leitura é uma "atividade interacionista altamente complexa de produção de sentidos" (Koch; Elias, 2007, p. 11), realizada com base na materialidade textual, porém, requer a mobilização dos saberes do interior do ato comunicativo. Nessa esteira, segundo Menegassi (2010, p. 175), "os participantes desse processo dialógico, no caso o leitor e o autor, se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui", de modo a propiciar a produção de sentidos.

Mesmo diante da imposição do sistema educacional, com as avaliações em larga escala, cujos descritores de Língua Portuguesa ainda fortemente vinculados ao parâmetro textual do ensino, essas pequenas mudanças ao cânone, em situação de formação continuada, são reiteradamente levantadas pelas próprias professoras em formação, por meio das atividades propostas e atuam linguisticamente nessa direção. Com esses movimentos de pesquisa inserida em LA, emerge um sujeito contestador, a partir da análise dos enunciados concretos e as temáticas inerentes a ele e, por conseguinte, o debate partindo de sua vivência em linguagem. Portanto, é esse o sujeito focal da LA: um sujeito ético e político (Rajagopalan, 2003; Pennycook, 2006), um sujeito emergente do debate sobre a leitura valorada.

Esta Tese circunscreve-se nessa seara da LA, pois, ao tematizar a leitura em perspectiva interacionista com nuances dialógicas no contexto de formação docente continuada, alinha-se às pesquisas em LA que se empenham na proposição de encaminhamentos teórico-metodológicos e práticos para contribuir qualitativamente com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ao buscar suporte na LA contemporânea para fundamentar os elos entre a LT e o Dialogismo, sem perder de vista o objetivo geral da Tese, esta pesquisa: i) vincula-se ao contexto educacional, especificamente, em situação de formação continuada com professoras do 9º ano EF/ Anos Finais; ii) considera a linguagem como interação social, por sua natureza valorativa em relação direta com os sujeitos e os contextos nos quais se inserem; iii) concebe a participação das professoras como atrizes sociais, cuja constituição social e subjetiva são inerentes ao desenvolvimento da pesquisa; iv) compreende o caráter aplicado da investigação, materializado na realização de um curso de formação continuada, como um espaço de reflexão crítica e de construção colaborativa de conhecimentos, com o objetivo de contribuir especificamente com o ensino da prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, nas palavras de Moita Lopes (2013, p. 17), "A LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o

situado", esta Tese insere-se na LA contemporânea e se respalda na abordagem qualitativa de pesquisa, por ser um encaminhamento próprio da área e coerente com as discussões empreendidas neste trabalho. Quanto à escolha metodológica, a subseção 3.1.2 trata de forma mais detalhada.

3.1.2 Abordagem metodológica: estudo qualitativo-interpretativista

As investigações qualitativas lançam mão de procedimentos significativos que a diferenciam de uma análise rigorosamente quantitativa, pois há preocupação com os fenômenos e processos sociais apreciados pelas motivações e pelas interpretações do pesquisador, bem como dos sujeitos pesquisados. Na percepção de Pádua (2016, p. 40), a pesquisa quantitativa almeja encontrar "[...] explicações alternativas que possam gerar compatibilidade e exemplaridade e, portanto, sem a pretensão de estabelecer leis gerais ou previsões [...]". Já os dados de uma pesquisa qualitativa tendem a revelar a consistência e fidedignidade das informações. Os dados podem ser interpretados de diversas maneiras, a depender da materialidade e das categorias ou princípios de análise adotados.

Em adequação à LA contemporânea (Moita-Lopes, 1996; 2006; 2013), esta Tese é desenvolvida, a partir da abordagem de pesquisa qualitativa (Bodgan; Biklen, 1994; Demo, 1995; 1998; Bortoni-Ricardo, 2008), de base etnográfica em contextos educacionais (Tezani, 2007; Conti, 2020; Oliveira, 2023), a caracterizar-se ainda como uma pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007; Horikawa, 2008).

No início do século XX, a abordagem qualitativa de pesquisa surgiu como um contraponto ao paradigma positivista de ciência, que era a baliza de validação da produção científica naquele contexto histórico. Para Demo (1995, p, 40), "trata-se somente aquilo que é empírico, mensurável, testável, operacionalizável, chegando ao extremo de considerar apenas o que é empírico. Reduz-se a realidade social total à sua expressão empírica, sobretudo por razão do método", ou seja, a conceber o enfoque positivista, pautamos a pesquisa no empirismo e considerava como real apenas o que pode ser quantificável, mensurável, com o objetivo de comprovar hipóteses previamente delimitadas.

Na contramão dessa onda positivista, pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas questionavam-se quanto à utilização desses métodos para a investigação de demandas que não se limitam a dados empíricos e a representações quantitativas, mas que careciam de princípios de análise a partir do enfoque de qualidade. Assim, em resposta à ortodoxia positivista, surge a avaliação qualitativa para considerar científicos os aspectos da realidade não constatados por

viés empírico e formal, pois “a introdução dos métodos qualitativos veio como reivindicação das ciências sociais e humanas, inconformadas como a ditadura do método, que assumia como real apenas o que cabia no método” (Demo, 1998, p. 89).

Não há como negar o percurso metodológico e formal da visão positivista voltado à pesquisa científica da época. Dito isso, Demo (1995) não nega essa importância e acrescenta que a abordagem qualitativa propõe a compreensão dos fenômenos, a partir da noção de qualidade. Segundo o autor, a pesquisa qualitativa visa “[...] perseguir faces menos formalizáveis dos fenômenos, os quais damos o nome de qualidade” (Demo, 1998, p. 92). Na compreensão do estudioso, ao se dedicar a esses aspectos menos formalizáveis, a pesquisa qualitativa não desconsidera, nem se oponha ao rigor quantitativo. No entanto, privilegia os fenômenos qualitativos, a reconhecer seus elementos partícipes: a natureza histórica, a participação dos sujeitos (pesquisadores e participantes) como atores políticos e o contexto material e o espaço-temporal.

Diante desse raciocínio, estabelecemos um diálogo entre os pressupostos da pesquisa qualitativa (Demo, 1995, 1998) com os da concepção dialógica de linguagem (Volóchinov, 2018 [1929]; 2019 [1926]; 2013 [1930]; Bakhtin, 2011 [1979]; Medviédev, 2019 [1928]) que ancoram o debate desta Tese. Segundo o Círculo de Bakhtin, toda ocorrência de interação demarca-se em um cronotopo que medeia o processo interativo, materializa-se em enunciados concretos e realiza-se por meio de sujeitos constituídos de ideologia que agem sobre o mundo e sobre o outro por meio da linguagem (Volóchinov, 2018 [1929]). Dessa feita, este estudo configura-se como uma prática de interação discursiva, situada em um contexto socio-histórico educacional de produção específico, do qual os sujeitos participam de forma ativa e colaborativa, a considerar os aspectos ideológicos-valorativos que os constituem. Sendo assim, os registros de dados produzidos são considerados como enunciados concretos, por essa razão é preciso compreender o contexto e as condições de produção em que foram efetivados.

Ao tratar sobre os procedimentos de pesquisa qualitativa e os elos com os pressupostos do Dialogismo do Círculo de Bakhtin, Rohling (2014) aponta a existência de uma relação complexa entre o pesquisador, objeto de pesquisa e o fenômeno analisado. Para a autora, os horizontes ideológico-valorativos constituem os sujeitos e, consequentemente, interferem no desenvolvimento da pesquisa. Nas palavras da pesquisadora,

> [...] Há ainda que se levar em conta a complexa relação (dialógica e constitutiva) entre o pesquisador e o objeto de pesquisa (os dados, que são discursos proferidos por sujeitos sociohistoricamente constituídos). Tal relação não é neutra e nem pré-determinada, tendo em vista que o pesquisador, em todo o processo de pesquisa,

> também está permeado por seu horizonte valorativo, preponderante nas suas escolhas durante o processo de pesquisa [...] (Rohling, 2014, p. 47).

Por considerar a análise da intersubjetividade e do contexto social que atravessam os sujeitos como balizas essenciais da pesquisa científica, a abordagem qualitativa lança mão da interpretação para a condução dos procedimentos metodológicos e, de forma mais específica, para a análise dos registros de dados. Por esse raciocínio, segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela sua natureza interpretativista, ou seja, "a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). De fato, a pesquisa de abordagem qualitativa, assim como a LA, por sua natureza interpretativista, pretende formular compreensões situadas, posto que "a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim, em estudar muitos detalhes em uma situação específica para compará-la a outras situações" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42).

O contexto das Ciências Sociais tem sido ambiente fecundo para a pesquisa qualitativa, bem como a área da Educação e da LA, nas últimas décadas. Ao traçarem um panorama de como essa abordagem de pesquisa tem se desenvolvido nessas áreas, Bodgan e Biklen (1994) apresentam as principais características dessa incursão metodológica que, por sua vez, são adotadas nesta Tese, quais sejam: i) os registros de dados são gerados pelo próprio pesquisador em ambiente natural – no caso desta pesquisa, os dados são oriundos de um curso de formação docente continuada; ii) a descrição dos percursos de desenvolvimento da pesquisa e dos procedimentos metodológicos adotados são etapas importantes e precedem a análise dos dados – nesta Tese, esta parte foi crucial, pois, para analisar os níveis de percepção axiológica das docentes frente à elaboração das atividades de leitura, foi preciso considerar as condições em que foram produzidas. Sendo assim, a descrição do processo é uma etapa importante para a legitimação das análises; iii) compreender todo o processo e não ter enfoque restrito aos resultados – neste estudo, esse princípio foi fulcral, pois um dos propósitos da pesquisa foi contribuir com a formação continuada das docentes para o trabalho com a leitura, não simplesmente avaliar o material produzido. Essa preocupação de analisar todo o percurso desenvolvido se dá também pelo caráter colaborativo em que a pesquisa se desenvolveu (Desgagné, 2007; Horikawa, 2008); iv) a análise norteia-se pelo enfoque indutivo, pois pela leitura atenta dos registros dos dados procuramos delimitar as orientações específicas de análise para depois formular as asserções ligadas à natureza situada desta investigação. Nesse contexto, recuperamos as orientações de estudos anteriores (Cavalcanti; Menegassi, 2020; Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2022; Zilio, 2022) como referências, sem esquecer que os dados gerados são

enunciados únicos e como tais emergem de um contexto específico de pesquisa; v) a interpretação dos dados intenta a compreensão do objeto como fenômeno qualitativo, a reconhecer o fenômeno de pesquisa estudado – neste estudo, o objeto de pesquisa é a linguagem e o fenômeno, a prática de leitura em situação de ensino de Língua Portuguesa. No Quadro 7, explicitamos a síntese das características da pesquisa qualitativa em relação aos procedimentos metodológicos selecionados para esta Tese.

Quadro 7- Peculiaridades da pesquisa qualitativa, a partir de Bogdan e Biklen (1994) relacionadas à Tese.

Peculiaridades da pesquisa qualitativa, a partir de Bodgan e Biklen (1994)	**Observância neste estudo**
1. Os dados são registrados mediante à coleta e à geração feita próprio pesquisador em ambiente natural.	Os registros de dados foram gerados pelo pesquisador durante a realização do curso de formação docente continuada, em um período de 15 semanas/2023.
2. Descrição do percurso da pesquisa e dos procedimentos metodológicos eleitos.	Os procedimentos metodológicos de cada etapa da investigação foram descritos detalhadamente.
3. Compreensão de todo processo de pesquisa, não se limitar aos resultados.	O contexto de produção dos registros foi descrito detalhadamente, mais especificamente, o curso de formação continuada em que as docentes participaram.
4. Análise pelo enfoque indutivo.	As análises foram centradas na leitura atenta dos dados, estes tomados como enunciados concretos, cujo enfoque foi o nível de percepção axiológica das docentes.
5. A interpretação dos dados como fenômenos qualitativos.	A interpretação dos dados segue as orientações do Dialogismo, a considerar a teoria com o contexto de produção dos dados e objetivos de pesquisa.

Fonte: autores da pesquisa (2023), a partir de Bodgan e Biklen (1994).

A preferência por esse tipo de abordagem de pesquisa reside ainda na motivação do estudo que é colaborar com a formação continuada das professoras do EF/Anos Finais para efetivação da prática de leitura. Com isso, os sujeitos participantes da pesquisa tornam-se profissionais mais capacitados para refletir sobre o trabalho com a prática de leitura no contexto educacional. Afinal, esses sujeitos, enquanto construtores de conhecimentos, desempenham um papel político-social importante.

Demo (1998) destaca a inevitável direção política oriunda das concepções de ciência e dos paradigmas de pesquisa. No paradigma qualitativo, por exemplo, a qualidade política diz respeito à possibilidade de transformação ocasionada pela participação no processo de construção do conhecimento, a contemplar o que postula a área de concentração do Programa de Pós-graduação a que esta Tese se filia: ensino de língua e literaturas. Tal fato justifica a intenção de promover essa reflexão teórico-metodológica e aplicada sobre a prática de leitura em contexto educacional, além de oferecer meios às docentes para a transformação social delas

e, posteriormente, dos aprendentes. Dessa feita, para Demo (1998), todo instrumento encontra sentido na finalidade a que serve, pois

> [...] o conhecimento não vale por si nem em si, mas como meio para realizar os fins e os valores socais, em termos de bem comum. Qualidade política tem a ver principalmente com a ética do conhecimento, da história, das intervenções. [...] E esta é a meta central do processo educativo, ou seja, de gestar sujeitos históricos devidamente munidos de conhecimento para intervir melhor na história (Demo, 1998, p. 99-100).

Uma vez adotado o perfil político da pesquisa qualitativa, este estudo assume também um caráter interventivo, ao pretender contribuir com a formação docente continuada por intermédio de um curso formativo, a percorrer desde o contato inicial com as docentes, na Jornada Pedagógica Municipal, passando pelos acompanhamentos de um bloco de aulas expositivas, participação de outras ações pedagógicas até chegar ao curso de formação docente. Logo, a partir dessa imersão no espaço/vivência escolar, esta Tese também se caracteriza como uma pesquisa etnográfica em contextos educacionais, conforme tratado na subseção 3.1.3.

3.1.3 Pesquisa etnográfica em contextos educacionais

A ampliação das metodologias qualitativas na pesquisa educacional tem oportunizado inúmeras novas possibilidades de investigação científica. Uma dessas perspectivas tem alcançado grande anuência dos pesquisadores em educação, trata-se da etnografia em contextos educacionais.

No Brasil, a abordagem etnográfica de pesquisa começa a fazer parte dos estudos em ambientes educacionais por volta da década de 1970, como os estudos de comunidade (Gusmão, 1997). De fato, no encontro entre a Antropologia e a Educação temos um cenário singular, pois, por um lado, a Educação não tem constituído um objeto de investigação por parte da Antropologia, mesmo com a ampliação semântica de ser campo de investigação; por outro lado, outras áreas do conhecimento constantemente têm recorrido ao arcabouço teórico e metodológico daquela ciência para investigar as mais diversas realidades – sendo a Educação uma delas. Certamente, a apropriação de um campo por outro se configura uma relação tensa, principalmente, pela reconstrução de termos teóricos e metodológicos. Nesse contexto específico, no que tange à apropriação da Antropologia pela Educação, Valente (1996) chama atenção para o processo de incorporação de determinadas premissas metodológicas vistas pura e simplesmente como ‘técnicas’, sem ater à relação destas com a base teórica que as guiam.

Entendemos que a constituição de pesquisas etnográficas na Educação figura uma contribuição importante para esse campo de investigação, a ampliar os horizontes e o contato dos pesquisadores àqueles que fazem a educação. Em razão disso, consideramos viável validar a ocorrência de pesquisas etnográficas em contextos educacionais (Oliveira, 2023), conforme intentamos nesta Tese. À primeira vista, a etnografia é vista em uma dimensão técnica, especialmente, nos estudos não versados no campo da Antropologia, como se a etnografia fosse uma forma de 'coletar dados'. No entanto, essa recorrente percepção contribui para um equívoco epistemológico grave, pois os dados não estão simplesmente postos, à espera de serem coletados pelo pesquisador; a etnografia pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção dos dados, em um processo intersubjetivo estabelecido entre pesquisador e sujeitos de pesquisa.

Longe de encontrar um 'guia' para se fazer etnografia, há alguns passos sugeridos por grandes pesquisadores, como Oliveira (2006). Para esse autor, é fundamental situar os atos cognitivos do trabalho antropológico: olhar, ouvir e escrever. Nos dois primeiros, constituímos a percepção de quem pesquisa, pois, no ato de escrita, o pensamento produzirá um discurso. Na perspectiva do autor, o olhar e o ouvir são faculdades complementares que viabilizam o percorrer da pesquisa. Já no processo de escrita, Oliveira (2006) indica que a textualização da cultura é uma tarefa complexa, quanto a isso mais detidamente à compreensão do antropólogo, a envolver esses três atos cognitivos.

> [...] esses atos previamente comprometidos com o próprio horizonte da disciplina, em que olhar, ouvir e escrever estão desde sempre sintonizados com o *sistema de ideias e valores* que são próprios da disciplina. O quadro conceitual da antropologia abriga, nesse sentido, ideias e valores de difícil separação (Oliveira, 2006, p. 32, destaques do autor).

As ponderações feitas por Oliveira (2006) são importantes, pois apontam a indissociabilidade entre teoria e método, indo na contramão de uma interpretação reduzida da etnografia, enquanto técnica de coleta de dados. Assim, o trabalho etnográfico alterna dentro de dois extremos: de um lado, a busca por captar o sentido que os sujeitos atribuem a suas próprias práticas, sem reduzir a investigação à reprodução de falas dos investigados; de outro lado, ele se estrutura em todo o arcabouço teórico e metodológico do pesquisador antes de ir a campo, sem que a etnografia se limite a um exercício de busca de redução da realidade às categorias. Esse embate remete à discussão sobre a autoridade em torno da interpretação da cultura, pois todas as vozes – pesquisador e sujeitos – estão presentes no texto etnográfico, mas, nesse processo, "dizer que uma etnografia é composta de discursos e que seus diferentes componentes são relacionados dialogicamente não significa dizer que sua forma textual deva ser a de um diálogo literal" (Clifford, 2011, p. 44).

Em linhas gerais, há premissas básicas do fazer etnográfico que só podem ser compreendidas de forma correlacionada com a própria teoria antropológica construída a partir do trabalho de campo. O processo de descrição de uma totalidade social e cultural, recortada pelas lentes do pesquisador, na qual se insere as práticas dos sujeitos para então interpretá-las, sem dúvida, é uma das condições prévias para a realização da etnografia, mas não é o suficiente, porque a etnografia, mesmo que seja a descrição de uma determinada realidade sociocultural, não pode se limitar a tal. No caso desta Tese, observamos esse movimento na descrição detalhada do contexto de produção da investigação, do perfil socio-histórico das professoras participantes e das etapas de todo o movimento investigativo, desde as autorizações formais, passando pelo acompanhamento das ações pedagógicas até as etapas do curso de formação docente.

Certamente, a etnografia em Educação possibilita uma nova forma de construção do conhecimento, sem incidir no esvaziamento das fronteiras disciplinares, pois elas continuam a existir. De fato, há diferenças epistemológicas na produção do conhecimento na Antropologia e na Educação, contudo, não impossibilita estabelecer possíveis diálogos, muitas vezes, necessários. Nessa direção, Dauster, Tosta e Rocha (2012) comentam que:

> [...] a introdução da perspectiva antropológica no contexto educacional é sustentada pela necessidade simbólica de produzir uma atitude de observação, estranhamento e relativização por parte do profissional em educação, segundo a qual são percebidos outros sistemas de referências simbólicas que não os seus próprios. Pesquisadores e professores, com base nesse exercício, são sensibilizados para compreender outras formas de representar, praticar, classificar e organizar o cotidiano. Em outras palavras, o educador se reestrutura e desenvolve seus potenciais para apreender maneiras de sentir, fazer e pensar distintas daquelas que são próprias da sua formação, observando relações sociais no cotidiano de distintos contextos de vida (Dauster; Tosta; Rocha, 2012, p. 18).

A partir da linha de raciocínio dos autores, concordamos com o exposto, ao passo que o desenvolvimento de pesquisas etnográficas contribui para o acúmulo de conhecimento sobre a realidade educacional (escolar ou não) pesquisada, além de possibilitar a construção de novas posturas cognitivas por parte dos profissionais da Educação, posto que a etnografia é, por excelência, uma maneira de investigar a realidade, de questionar as práticas dos sujeitos implicados na pesquisa e de compreender os contextos culturais nos quais elas se inserem.

Ainda na esteira desse debate, Geertz (2001) levanta algumas discussões para o campo da Antropologia, ao afirmar que relativizar não implica possuir uma visão reducionista. A etnografia, em sua perspectiva crítica, a exemplo, consta a necessidade de que “os fatos constatados na pesquisa precisam ser analisados à luz de um sistema social mais amplo [...]” (Mainardes; Marcondes, 2011, p. 439). Quanto a esse ponto de vista, destacamos a crítica aos

trabalhos etnográficos realizados fora do âmbito antropológico por, presumidamente, ser uma simplória descrição da realidade. No entanto, esse tipo de conclusão nasce de uma apreensão superficial do que é de fato a etnografia, pois não há descrição de uma dada realidade que já não implique uma interpretação, a descrição é imbuída de um sentido, de uma perspectiva de análise sobre a realidade ora descrita.

Outra posição comumente explícita à pesquisa etnográfica é sobre sua natureza microscópica, isto é, os resultados da pesquisa não transcenderiam o universo investigado, a considerar os pequenos grupos sociais eleitos para a análise. Quanto a essa questão, as posições de Geertz (1989) chamam atenção, pois, segundo o autor, a questão do problema metodológico é tanto real como crítico, mas poderá ser resolvido – ou tentar sê-lo – por meio

> [...] da compreensão de que as ações sociais são comentários a respeito de mais do que elas mesmas; de que, de onde vem uma interpretação não determinada para onde ela poderá ser impelida a ir. Fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas, as piscadelas à epistemologia, ou incursões aos carneiros à revolução, por que eles são levados a isso (Geertz, 1989, p. 17).

De fato, ao nos debruçarmos sobre uma dada realidade educacional, a partir da etnografia, não investigamos apenas o que acontece no recorte selecionado para a pesquisa, ainda que haja uma delimitação, mais também uma realidade escolar que se impõe para a ocorrência da reflexão e, por isso, permite "repensar o espaço escolar, suas dinâmicas e suas relações de poder" (Oliveira, 2023, p. 16). No caso desta Tese, consideramos tanto as ocorrências durante o curso formativo, quanto os entornos do espaço educacional: as observações prévias das aulas das professoras, a participação nos projetos escolares, na vivência sindical das participantes, estes elementos externos se relacionam com os acontecimentos *sui generis*, pois ambos compõem a realidade escolar.

Nessa direção, coadunamos com a afirmação de Dauster (2004), ao refletir sobre sua considerável vivência de antropóloga atuando no campo educacional:

> Do meu ponto de vista, ao considerar a migração da antropologia para o campo da educação, não se trata de transformar o profissional da educação em antropólogo na sua atividade docente ou de pesquisador e autor de tese ou dissertação [...]. Fica, contudo, posto o desafio de partilhar com esse profissional a apreensão de outras relações e posturas no exercício de leituras dos fenômenos tidos como de socialização ou de educação (Dauster, 2004, p. 204).

Outro ponto que merece atenção é a crítica realizada ao uso da etnografia na Educação, no que tange aos desafios de investigar uma realidade da qual o pesquisador faz parte, bem distante do que preconizam os antropólogos clássicos, que se comprometiam a investigar sociedades distantes da sua própria realidade. Resguardadas as dificuldades, há também

vantagens nessa proximidade, ao passo que o pesquisador partilha de uma experiência escolar anterior, essa vivência produziu nele visões naturalizadas acerca da realidade educacional, sendo a etnografia uma profícua ferramenta para possibilitar a observação e a análise da sua práxis a partir de um novo ângulo, bem como ocorreu durante os encontros formativos deste trabalho, as professoras se questionavam como era encaminhado o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e como a incursão teórico-metodológica feita poderia ampliar as possibilidades de implementação do saber aprendido nas práticas de leitura, por exemplo. Logo, a realidade escolar é formada por uma teia complexa de relações sociais, culturais e de poder, e o processo de proximidade com essa vida em movimento, a reconhecer o cotidiano, possibilita ir além da realidade aparente.

Dessa forma, buscamos compilar algumas contribuições de pesquisadores[25] sobre a etnografia na Educação, com o fito de constatar a viabilidade metodológica de investigação no campo educacional, como também implementamos nesta Tese. Tal compilado se explicita no Quadro 8.

Quadro 8 – Principais destaques de estudos sobre a etnografia na educação

Ano de publicação/ produção	Texto/trabalho	Considerações gerais dos autores
2007	TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. **Revista Linhas**, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2007.	Neste periódico, são abordadas perspectivas atuais da pesquisa etnográfica, enfatizando que na educação realiza-se pesquisa do tipo etnográfica cujos instrumentos para coleta de dados são os mesmos, porém com menor permanência do pesquisador em campo. A autora destaca que são analisados o cotidiano escolar e a educação, concebidos enquanto processo social, cultural e histórico. Além disso, tece considerações sobre o Positivismo e sobre as principais bases filosóficas da pesquisa qualitativa, sendo a Dialética e a Fenomenológica a base do presente estudo.
2009	ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.	Entre tantas contribuições deste referencial teórico, são apresentados os princípios básicos da etnografia como a necessidade de prestar atenção aos processos de pesquisa em campo, sendo o processo uma valorosa característica da pesquisa etnográfica e não o produto. Estar atendo aos acontecimentos e como as relações se estabelecem em campo, assumindo assim uma postura de observador objetivo dos sujeitos envolvidos. Ademais, apresenta-se também a etnografia como método baseado na pesquisa

[25] A seleção dessas pesquisas se deu pelo fato de os respectivos autores discorrerem sobre a etnografia em contexto educacional, a apontar possibilidades de compreensão dessas áreas (estudos antropológicos e os estudos educacionais). Para ter acesso a esses estudos, recorremos a três bases de pesquisa, quais sejam: Portal de periódicos da Capes, Catálogo de dissertações e teses da Capes e ao site especializado *Google Scholar*. Essa pesquisa foi realizada no período de novembro/2023 a dezembro/2023. Para consulta, em ambos os portais, procedemos uma busca refinada com base nos seguintes termos-chave: etnografia, educação, formação docente e ensino.

		de campo, no contato direto com os participantes, no uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados, requer um compromisso de longo prazo, é indutivo, dialógico e holístico.
2013	FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.	Em sua obra, Flick reforça o cuidado para definição de qual ou quais instrumentos para coleta de dados no campo que serão utilizados, ao tomar a decisão sobre a realização de uma pesquisa do tipo etnográfico. Ao definir pela entrevista, considera-se a necessidade de elaborar perguntas para a entrevista que cubram o escopo pretendido de pesquisa. Já a análise de documentos nesta abordagem metodológica pode ser realizada com os materiais já existentes no campo, como diários ou conjunto de dados existentes de outros contextos. Em se tratando de observação participante, espera-se que o pesquisador encontre acesso ao campo e às pessoas que o constituem para que a observação se efetive aos aspectos essenciais do foco de pesquisa.
2015	ROCKWELL, Elsie; ANDERSON-LEVITT, Kathryn. Importantes Correntes de Pesquisa Etnográfica sobre Educação: maiorias, minorias emigrações através das Américas. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 1129-1135, 2015.	Este dossiê apresenta o resultado de uma amostra sobre as diferenças e semelhanças entre sete artigos que representam as linhas de pesquisa etnográfica em cinco países: Canadá, Estados Unidos, México, Brasil e Argentina, em que são propostos desafios conceituais e metodológicos para a pesquisa educacional. Os autores revelam processos entrelaçados em educação e a etnografia contribui em sua capacidade de captar e descrever alguns desses entrelaçamentos.
2017	PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso "chão da escola" às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**. v. 23, n. 49, p. 149-176, 2017.	A pesquisa aborda a relação interdisciplinar entre antropologia e educação, a partir de duas perspectivas: a etnografia e as práticas culturais juvenis. O foco principal deste estudo é compreender como as aproximações entre esses campos podem produzir novas possibilidades de experimentação antropológica ou etnográfica por aqueles que vêm da educação e como a antropologia brasileira pode olhar mais atentamente para as questões educacionais.
2020	CONTI, Daiane de Macedo Costa. **Etnografia e educação**: uma metanálise. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.	Esta tese apresenta valorosas contribuições sobre os estudos relacionados à etnografia na educação por meio de uma metanálise de pesquisas etnográficas do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEdu). A autora optou por investigar os feitos desse grupo, por se tratar de uma referência nacional e internacional no âmbito das pesquisas etnográficas. Dessa forma, utilizou pesquisas externas ao NetEdu com o intuito de definir o conceito de Etnografia em contextos educacionais.
2023	OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para Educadores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2023.	Este é um livro mosaico, pois apresenta facetas do trabalho antropológico em geral – e etnográfico em particular – direcionada a duas comunidades científicas que têm desenvolvido diálogos profícuos: a antropológica e a educacional. O texto desvela questões teóricas e metodológicas, além de indicar um conjunto de ações práticas passíveis de serem realizadas por pesquisadores que desejam produzir conhecimento sobre educação e a escola.

Fonte: autores da pesquisa, a partir da proposição de Luchtenberg, Ferreira, Dalla-Bona (2023).

Os trabalhos mencionados, no Quadro 8, são importantes contribuições para os estudos científicos voltados à etnografia na educação e possibilitam maior percepção das características

dessa abordagem metodológica de pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para descrever minuciosamente as situações observadas no processo de pesquisa de campo.

Quanto a esses trabalhos, Tezani (2007) enfatiza que na educação realiza-se pesquisa de tipo etnográfico e defende uma permanência menor no *lócus* de pesquisa. Já Angrosino (2009) afirma o oposto, considera relevante a maior permanência no campo de investigação para observar melhor as camadas sociais da realidade estudada, o autor afirma ser este um compromisso a longo prazo. De fato, consideramos pertinente a afirmativa, uma vez que a etnografia na Educação importa o processo de pesquisa e não diretamente o produto. Tal processo se dá nas relações construídas no campo. Assim, para narrar essas relações com maior precisão e qualidade é importante o maior tempo de permanência no campo de pesquisa como aliado para o acesso às informações que permeiam o espaço e as pessoas que o constituem, como também aponta Flick (2013).

Para compreender melhor o campo de pesquisa, Pereira (2017) considera a pertinência da interdisciplinaridade entre a antropologia e a educação no fazer etnográfico, o que Rockwell (2015) denomina de entrelaçamento com a educação. Na mesma esteira, as considerações de Conti (2020) intentam definir o conceito de etnografia e a articulação entre a educação e a antropologia para assim serem melhor compreendido e implementado nas pesquisas, como também sugere Oliveira (2023).

A partir dessas contribuições à pesquisa qualitativa, esta Tese também se compromete em lançar mão do contexto etnográfico educacional, no sentido de apresentar contribuições pertinentes quanto ao trabalho com a leitura em perspectiva interacionista e dialógica de linguagem. Assim, optamos por estudo qualitativo-interpretativista de abordagem colaborativa e etnográfica em contextos educacionais, ao acompanharmos um grupo focal de docentes durante um período de 1 ano escolar, a culminar com a implementação de um curso de formação continuada, a oportunizar condições teórico-metodológicas às docentes para a elaboração das atividades de leitura valorada e, consequentemente, ampliação da consciência socioideológica das participantes.

Com o fito de nos aventurarmos nessa complexa e valorosa modalidade de pesquisa, esta Tese também se filia à pesquisa colaborativa, por revelar uma profícua possibilidade para diminuir as diferenças entre o que se produz na universidade e o que se pratica na escola, conforme notamos na seção 3.1.4.

3.1.4 Pesquisa colaborativa

Ancorada nas bases da pesquisa qualitativa, em especial, na área da Educação e da LA, a pesquisa colaborativa tem se desenvolvido sob distintas formas, no sentido de ampliar a participação do pesquisador em ambiente educacional (Ibiapina, 2008). O foco da pesquisa colaborativa recai no estreitamento do vínculo entre a escola e a universidade, a promover resultados satisfatórios relacionados diretamente à prática docente e, por conseguinte, contribuir para "elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso na academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas aí apresentadas" (Horikawa, 2008, p. 27).

Dentre os trabalhos nessa seara, destacamos os estudos propostos por Magalhães (2007), Horikawa (2008) e Ibiapina (2008), que compreendem a colaboração como um ambiente reflexivo para a formação crítica do professor, cuja corrente teórico-metodológica se circunscreve na Pesquisa Crítica de Colaboração. De fato, evidenciamos o aspecto colaborativo instaurado entre pesquisador e participantes da pesquisa, pois as discussões não centralizam apenas as reverberações do objeto da investigação, o debate avança para as ações empreendidas no decurso metodológico do estudo. Como discute Horikawa (2008), o trabalho colaborativo aponta para a necessidade de construirmos discursos cada vez mais múltiplos, em que sejam consideradas as vozes sociais trazidas pelos participantes do trabalho educativo.

Por se tratar de um trabalho conjunto, o professor em formação precisa identificar-se com o objeto de estudo para efetivamente aprofundar os conhecimentos sobre ele. Na ausência da participação voluntária, o trabalho colaborativo é esvaziado, centrando-se apenas nas ações determinadas pelo pesquisador. No caso desta Tese, as docentes foram convidadas para participar da pesquisa, após a apresentação do projeto piloto da Tese, durante a Jornada Pedagógica da rede municipal de Mãe do Rio – PA, em fevereiro de 2023. Com o aceite de quatro professoras, houve o movimento burocrático de assinatura dos Termos de Livre Consentimento e Esclarecido e da anuência para participação do curso formativo e das etapas previamente estabelecidas (Bortoni-Ricardo, 2011).

Outro ponto crucial, neste caso, é a participação do docente (Ibiapina, 2008), esse engajamento facilita a implementação e a negociação das etapas do processo. No caso do grupo focal de professoras, por alguns momentos, estabelecemos conversas de motivação, pois, em algumas tarefas de leitura prévia e de fichamentos não eram realizadas dentre do prazo previamente acordado, ora pelas demandas oriundas do fim de semestre escolar, ora por não priorizarem o momento de formação continuada.

Outra característica importante diz respeito ao pesquisador oportunizar momentos de reflexão por meio de perguntas sobre a prática docente ou sobre as questões teórico-metodológicas eleitas para a pesquisa, sempre considerando a ampliação, o compartilhamento do conhecimento e o aprimoramento das práticas de ensino. Isso porque as perguntam auxiliam na tessitura entre os objetivos pretendidos, as ações efetivadas e a teoria utilizada. No caso desta Tese, as etapas do curso de formação docente continuada contemplavam esse aspecto. Mesmo com aproximações aos estudos aqui expostos, admitimos suas características metodológicas pontuais, portanto, a presente pesquisa considera os pressupostos ligados à pesquisa colaborativa defendidos por Desgagné (2007) e por Bortoni-Ricardo (2011), sobretudo por atender três de seus aspectos fundantes: o desenvolvimento da formação profissional contínua dos sujeitos participantes[26], a sistematização do processo de formação e a transformação da realidade por meio da ação e da reflexão, consoante aos parâmetros da pesquisa científica.

A possibilidade de aproximar as discussões acadêmicas com o contexto da educação básica é uma das contribuições da pesquisa colaborativa apontadas por Desgagné (2007). Segundo o autor, essa abordagem contempla dois pontos importantes: o alcance da pesquisa e a formação docente, bem como desenvolvemos nesta Tese, pois a investigação visa contribuir com a prática docente, a exemplo da produção das ALV (Atividade de leitura valorada), e compreender o processo de formação continuada, a partir da sistematização e orientações exigidas em uma pesquisa científica.

Dessa maneira, as atenções voltam-se para os estudos que têm por fenômeno de investigação a compreensão dos sujeitos em situação formativa. Segundo Desgagné (2007), "a pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional [...]" (Desgagné, 2007, p. 10). Essa articulação da pesquisa com a práxis docente em contexto real é uma contribuição da pesquisa colaborativa para os estudos que possuem dada preocupação.

A partir da abordagem colaborativa de pesquisa, o objeto de investigação é as compreensões construídas pelos sujeitos participantes a respeito de uma particularidade da

[26] A pesquisa colaborativa pode ser entendida, principalmente, como aquela que objetiva a formação contínua de professores. Mesmo com a convergência com a pesquisa-ação, pois o pesquisador é um praticante inserido no contexto de pesquisa, a intenção não é causar uma mudança específica, ou mudar pontualmente uma metodologia escolar (Tripp, 2005), vai um pouco além, no caso desta Tese, o processo da pesquisa se deu com a participação direta das professoras-participantes, uma pesquisa feita com professores em ação colaborativa, cuja produção do conhecimento se deu nos encontros denominados por Magalhães (2002, p. 50) como sessões reflexivas, aqui, nesta pesquisa, como "ciclos dialógicos". Por fim, uma distinção bem característica é o foco na formação continuada dos docentes, foco da pesquisa colaborativa.

prática profissional. Neste caso, na presente Tese, o objeto de investigação é a compreensão axiológica das professoras do EF/Anos Finais sobre a leitura em perspectivas interacionista e dialógica, explicitadas em enunciados concretos – atividades de leitura, a partir de um curso de formação continuada, que visa contribuir de forma específica para o aprimoramento do trabalho com a leitura em situação de ensino.

A partir do olhar da própria prática docente, as reflexões são o foco no processo adotado na condução da pesquisa. Gasparotto e Menegassi (2016, p. 950) destacam o papel do professor participante da pesquisa, ao apontarem que a pesquisa é realizada com o professor e não para ele ou sobre ele, isso é um ponto diferenciador, pois "o pesquisador tem na sua realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e intervindo nele". Dessa feita, enquanto professor-pesquisador, o objetivo é também colaborar para que as professoras participantes consigam protagonizar o processo de elaboração das atividades de leitura.

De acordo com Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa concentra três princípios basilares, conforme visualizamos no Quadro 9.

Quadro 9- Princípios basilares da pesquisa colaborativa e aplicação na Tese

Princípios basilares da pesquisa colaborativa	**Orientações e implementação na Tese**
Almejar a co-construção entre os parceiros envolvidos.	Ao partir desse princípio, a contribuição dos participantes da pesquisa é fundamental. No caso desta Tese, as professoras participaram das decisões, colaboraram com as ações da pesquisa, além das atividades de formação do curso. Desgagné orienta que o papel do pesquisador é também "balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação" (Desgagné, 2007, p. 2)
Identificar claramente dois registros, o que é produção do conhecimento e o que é do desenvolvimento profissional dos docentes.	Em linhas gerais, é o preparo das ações específicas para o desenvolvimento profissional, que, nesta investigação, refere-se ao planejamento e a preparação das atividades de leitura valorada para o curso de formação continuada, além do planejamento das ações formais da pesquisa, como a seleção dos instrumentos utilizados para a geração dos registros de dados.
Contribuir "para a aproximação e mediação entre a comunidade de pesquisa e a escolar" (Desgagné, 2007, p. 1)	Uma vez inseridas em um processo de formação continuada, as professoras conseguem implementar a proposta de leitura valorada na sala de aula. Esses resultados obtidos com a pesquisa impactam diretamente o contexto escolar, por meio dos encaminhamentos específicos, além de guiar novos olhares para pesquisas desenvolvidas na área dos estudos linguísticos.

Fonte: Autores da pesquisa, a partir das considerações de Desgagné (2007).

Após a exposição e a explicação dos pressupostos metodológicos que balizam esta Tese, passamos a expor o contexto de produção, na subseção 3.2.

3.2 Contexto de produção da pesquisa

Na sequência, apresentamos detalhadamente o contexto de pesquisa, a destacar: os sujeitos participantes, o contexto sócio-histórico, o *lócus* da investigação, assim como os procedimentos metodológicos, a incluir as etapas da pesquisa, a composição do *corpus*, bem como a definição dos procedimentos analíticos.

3.2.1 Os sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são atores sociais (Moita Lopes, 1996; 2009), cuja constituição é perpassada por valores e por ideologias sociais (Volóchinov, 2018 [1929]) e a participação se realiza de forma responsiva, ainda mais sendo professoras da educação básica, sujeitos atravessados por tantas demandas relativas ao contexto educacional. Por isso, é fulcral descrevê-las em uma pesquisa de natureza qualitativa (Demo, 1995; Bortoni-Ricardo, 2008) e colaborativa (Desgagné, 2007; Horikawa, 2008). Dessa forma, são sujeitos desta pesquisa: i) o professor-pesquisador e ii) as docentes do EF/Anos Finais.

3.2.1.1 O professor-pesquisador

O itinerário acadêmico do pesquisador começou na graduação em Letras - Língua Portuguesa (2009-2012) pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), período em que desenvolveu um estudo sobre as contribuições da sociolinguística educacional para o ensino de língua, por meio de uma pesquisa-ação, sob a orientação da prof. ª Dr. ª Dinair Barbosa. O trabalho objetivou apresentar como tais contribuições poderiam chegar à sala de aula para o trabalho com a prática de oralidade e escrita. Durante esse estudo, já era latente a preocupação em elaborar atividades e encaminhamentos teórico-metodológicos a serem implementados nas aulas de LP. Mais tarde, no curso de especialização em Estudos Linguísticos e Análise Literária, da UEPA (2013-2015), sob a supervisão do prof. Dr. Samuel Campos, realizamos uma análise sobre os mecanismos linguísticos responsáveis pela argumentação no gênero Artigo de Opinião. Durante essa pesquisa, iniciaram as primeiras leituras sobre os escritos do Círculo de Bakhtin para compreender o conceito de gênero do discurso. Paralelo ao início do curso de especialização, o pesquisador ingressou na rede privada de ensino como professor de

Redação[27], além de atuar em cursos preparatórios para ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, esporadicamente, substituir professores da rede municipal de Paragominas-PA, onde residia na época.

Em 2013, ingressou no serviço público da rede municipal de Mãe do Rio, como professor temporário e, em 2017, como professor efetivo. Em razão da preocupação do professor e da equipe pedagógica com os resultados nas provas em larga escala, quanto às habilidades de leitura e escrita, foi realizado um trabalho específico para desenvolver as habilidades específicas com as turmas de 8º e 9º anos do EF/ Anos Finais.

Mesmo um pouco distante do ambiente acadêmico, em razão da sobrecarga de trabalho docente, o compromisso com o ensino de LP sempre acompanhou o pesquisador, razão pela qual decidiu ingressar no Mestrado Profissional em Letras da UNIFESSPA (2019-2021), cujo produto pedagógico foi um caderno didático-metodológico[28] de atividades epilinguísticas, de modo a auxiliar os docentes no trabalho com a prática de análise linguística voltada às estratégias argumentativas. A dissertação foi orientada pela prof. ª Dr. ª Áustria Brito *(in memorian)*. Além da concepção dialógica de linguagem, para a pesquisa de mestrado, buscamos apoio teórico na concepção sociointeracionista da Linguística Cognitivista, a compreender o processo interativo instaurado no trabalho com as práticas de leitura e de escrita.

A experiência docente na rede privada foi sempre desafiadora, por compreender que o ensino de língua precisa ser reflexivo, mas a exigência do cumprimento do 'material didático' da escola, um sistema apoiado na lógica focada no conteúdo programático seguido na íntegra e contemplado dentro dos prazos estabelecidos, aspectos que atuam como uma força centrípeta que levam ao ensino essencialmente pautado na gramática prescritiva (Geraldi, 1991). Quanto às demais práticas de linguagem, restavam-lhes alguns poucos momentos de reflexão do tempo de aula. Ou seja, durante esse período já vislumbrávamos o desafio de promover práticas de linguagem mais reflexivas, como prevê os aportes do Dialogismo.

Já a experiência na escola pública, mesmo diante das demandas estruturais e formativas, tem motivado a realização das aulas de LP como um ambiente de interação e, ao mesmo tempo,

---

[27] Antes da aprovação a BNCC, em 2017, a prática de produção de texto, doravante Redação, era trabalhada em aulas específicas. Após a implementação da Base, recomenda-se que as práticas de linguagem sejam trabalhadas de forma integrada.

[28] Uma das exigências do mestrado profissional em Letras é a elaboração de um produto pedagógico ligado à prática de ensino de língua. Em princípio, a pesquisa se propunha realizar uma investigação com alunos da turma de 8º ano, mas, em março de 2020, o mundo foi atingido pela Pandemia da Covid-19. Diante disso, com a restrição de contato, foi decretada a suspensão das aulas presenciais pelos órgãos de vigilância sanitária, via decreto 039/2020, o que impediu a interação com os alunos, por isso, optamos pela criação de um caderno didático-metodológico para o professor. Na verdade, houve um regimento do Programa autorizando que a pesquisa contemplasse apenas o Produto Educacional, sem necessidade de implementação desse material.

constituição dos sujeitos críticos por meio das práticas de linguagem (escrita, leitura/escuta, análise linguística e produção de textos), por crer que estes são mecanismos responsáveis pela ampliação da consciência socioideológica das professoras em formação (Volóchinov, 2018 [1929]; Volóchinov, 2013 [1930]).

Destacamos as experiências como professor da educação básica, que, de modo específico, motivaram a discussão sobre o tema e indicaram o objeto de investigação desta Tese. Desde 2017, quando começamos a acompanhar os Anos Finais do EF, víamos as dificuldades para o trabalho com a leitura, percebíamos o impasse dos colegas em conceber o gênero discursivo como ponto de partida (e de chegada) para o ensino de LP (Geraldi, 1984), além de, muitas vezes, não compreenderem as concepções de linguagem e de leitura para um trabalho reflexivo e plural com a língua. Essa situação emerge com força total, por despertar a possibilidade de pesquisa do doutoramento, em 2021, com a orientação da prof. ª Dr. ª Ângela Francine Fuza. Reforçamos ainda, durante o percurso formativo do pesquisador, a participação em diversos eventos acadêmicos voltados aos estudos linguísticos e ao ensino e à aprendizagem de língua, além da participação do grupo de pesquisa 'Práticas de Linguagem', por meio do qual ampliamos as leituras e os debates sobre os escritos do Círculo de Bakhtin, textos fundamentais para a escrita desta Tese.

3.2.1.2 As professoras do EF/Anos Finais

Constituímos como sujeitos desta pesquisa quatro professoras que lecionam no EF/Anos Finais em escolas da rede pública do município de Mãe do Rio, nordeste do Pará. Por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as docentes decidiram participar deste estudo, após a aprovação do projeto intitulado "A escrita em contextos de ensino e aprendizagem" pelo Comitê Permanente de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob o registro do nº CAAE 2513281990005519 – Anexo A. De fato, justificamos a escolha por essas profissionais pelo envolvimento em cursos de formação continuada, realização de projetos de leitura com abordagem interacionista, ou seja, são docentes preocupadas com a formação e, consequentemente, com o que é ensinado nas salas de aula. Tal postura é importante, pois elas já desenvolviam práticas reflexivas de leitura em contexto de sala de aula, a partir das orientações teórico-metodológicas interacionistas, mas, sem alcançar aspectos do Dialogismo, conforme constatado durante o período de observação das aulas das professoras, antes da implementação do curso formativo.

Diante desse cenário, a formação continuada voltada às práticas de linguagem com o foco na leitura é necessária. Como exemplo dessa necessidade, destacamos os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[29] das escolas em que as docentes atuam, a saber: a Escola Castanheira[30] alcançou 3,3 e a Escola Andiroba, 4.4, nas avaliações de 2019, distantes das metas estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC) que seria de 5,0 e 4,9, respectivamente. Os dados de 2021 não foram contabilizados em razão da não inscrição das escolas na avaliação do SAEB, um dado alarmante. Obviamente, não é o interesse desta pesquisa a análise dos cursos de formação oferecidos pela rede municipal, dos encontros de aperfeiçoamentos e dos indicativos do IDEB do município escolhido, mas, devemos considerar esse contexto de avaliação em larga escola a que as escolas são submetidas. Os encaminhamentos inerentes à negociação para a adesão na pesquisa são postos na seção 3.3.1, a tratar da 1ª etapa metodológica desenvolvida nesta Tese.

Quanto à descrição das docentes participantes, utilizamos as anotações feitas no diário de campo do pesquisador, referentes aos encontros com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sobretudo, durante o período de negociação para a participação no curso que serviria para a geração de dados da pesquisa, bem como a observação das aulas das docentes, conforme descrito da seção 3.3.1.1. Conforme o Quadro 10, também foi utilizado um questionário semiaberto aplicado no primeiro encontro do curso de formação continuada, com vistas a conhecer o perfil sociocultural e profissional das professoras, a atuação nas práticas pedagógicas de LP e os conhecimentos sobre as concepções de leitura, movimento descrito na seção 3.3.1.1.

Quadro 10- Questionário aplicado às participantes da pesquisa

Questionário de Pesquisa
BLOCO 1- Perfil profissional
1. Sexo
(A) Masculino
(B) Feminino
(C) Outros
(D) Não gostaria de me identificar
2. Idade
(A) Até 24 anos
(B) De 25 a 35 anos
(C) De 36 a 45 anos
(D) De 26 a 55 anos
(E) Mais de 55 anos
3. Como você se considera?
(A) Pardo (a)

[29] Conforme observamos em http://ideb.inep.gov.br/.
[30] Por questões éticas, adotamos o nome sugerido pelas professoras-participantes, nomes de árvores amazônicas.

(B) Preto (a)
(C) Amarelo (a)
(D) Branco (a)
(E) Indígena

4. Qual o seu nível de escolaridade?
(A) Graduação
(B) Especialização
(C) Mestrado
(D) Doutorado

5. Há quantos anos você está lecionando a disciplina de língua portuguesa?
(A) Até 5 anos
(B) De 5 a 10 anos
(C) De 15 a 20 anos
(D) De 20 a 25 anos
(E) Mais de 26 anos.

6. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?
(A) Há 2 anos ou menos
(B) De 3 a 7 anos
(C) De 8 a 14 anos
(D) De 15 a 20 anos
(E) Mais de 20 anos

7. Indique a área temática do curso de pós-graduação, caso possua, da mais alta titulação.
(A) Educação com ênfase na alfabetização e/ou letramentos.
(B) Educação com ênfase nos estudos linguísticos e/ou literários.
(C) Educação com outras ênfases.
(D) Outras áreas que não sejam a educação.

PARTE II- Atuação nas práticas pedagógicas e conhecimentos sobre a prática de leitura

8. Você participou de alguma atividade de formação continuada sobre leitura (cursos de aperfeiçoamento, treinamento, extensão, capacitações diversas), nos últimos 3 anos?
(A) Sim, constantemente.
(B) Bimestralmente.
(C) Semestralmente.
(D) Esporadicamente ou quase nunca.
Se sim, qual:_ _____

9. Com relação à prática pedagógica vinculado ao ensino de língua portuguesa. Estabelecendo uma ordem de pertinência (1 a 4), assinale quais eixos de ensino são mais contemplados em sua atuação pedagógica:
( ) Leitura
( ) Produção de textos
( ) Oralidade
( ) Análise linguística/semiótica

10. Qual concepção de linguagem orienta, predominantemente, a sua prática pedagógica?
(A) Linguagem como expressão de pensamento, isto é, a linguagem como uma cópia do que os indivíduos pensam. A gramática normativa parte dessa perspectiva, concebendo a língua como homogênea e estática.
(B) Linguagem como instrumento de comunicação, a língua é concebida como um código, e emissor e receptor necessitam dominá-lo para estabelecer comunicação.
(C) Linguagem como interação, a linguagem é compreendida como processo de interação social entre os sujeitos e, por meio dela, esses sujeitos realizam atividades que envolvem o uso social da linguagem, a considerar o contexto em que estão inseridos.
(D) Faço uso variado dessas concepções, a depender do objetivo desenhado para aquele momento de ensino e de aprendizagem de língua. Há um elo entre essas práticas, a conceber a linguagem como expressão, instrumento e interação.

11. A leitura, em uma acepção geral, pode ser compreendida como um processo de representação, de produção de sentidos. De fato, a considerar seu trabalho com essa prática de linguagem, a qual concepção de leitura você mais se filia?

(A) Leitura centrada no texto (processo ascendente). Foco nas informações contidas na superfície textual.
(B) Leitura centrada no leitor (processo descendente). As inferências do texto serão feitas a partir do próprio leitor.
(C) Leitura centrada interação. Uma ligação entre o texto e o leitor, atribuindo para ambos os papéis necessários para efetivação da leitura.
(D) O trabalho se vincula as três concepções de forma interligada, a depender do objetivo de aprendizagem.

12. Com relação aos descritores da matriz de referência de língua portuguesa, comuns em avaliações em larga escala, como a prova Saeb, Sispae, você participa das formações sobre essa demanda?

(A) A rede municipal oferece formação continuada voltada a essa demanda.
(B) A rede municipal não oferece formação continuada voltada a essa questão.
(C) A maneira de trabalhar essa questão é recorrer a formações continuadas disponíveis em sites especializados.
(D) O levantamento de materiais pertinentes ao trabalho com os descritores exigidos na prova é feito por mim. Organize-os conforme as demandas do plano de ensino.

13. Em razão da demanda vinculada ao Ideb das escolas, como você correlaciona o cumprimento do plano pedagógico anual com os descritores de língua portuguesa do 9º ano? (é possível marcar mais de uma opção)

(A) Utilizo o próprio livro didático para esse trabalho, sobretudo, nas seções que focam as práticas de análise linguística e leitura.
(B) Recorro ao livro didático e elaboro material de apoio para o trabalho específico com os descritores.
(C) Uso atividades específicas, coletadas em sites especializados na internet, próximo ao período da prova.
(D) Outras maneiras: _____
_____
_____

14. Com relação aos descritores do EIXO IV da matriz de referência de Língua Portuguesa, comuns em avaliações em larga escola, como a prova SAEB, SISPAE, você costuma retomá-los no estudo sobre leitura e análise linguística?

IV- Coerência e Coesão no processamento do texto	**Semanalmente**	**Algumas vezes por mês**	**Uma vez por mês**	**Uma vez por bimestre**	**Nunca**
D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
D7- Identificar a tese de um texto.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
D8- Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
D9- Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
D11- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

D15- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

15- Quais as maiores dificuldades para o trabalho com a prática de leitura em sala de aula?
_____
_____

Fonte: autores da pesquisa, 2024.

As participantes da pesquisa são professoras do Ensino Fundamental/Anos Finais e atuam como professoras regentes das turmas de 8º e 9º anos. A média de idade das professoras é de 35 anos. Três delas possuem de 25 a 35 anos e a outra de 45 a 55 anos. Essas informações sinalizam que as participantes da pesquisa são de gerações distintas, uma acompanhou a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, as demais, a implantação da Base Comum Nacional Curricular, em 2018. Ou seja, as profissionais presenciaram momentos distintos e decisivos da educação brasileira e, consequentemente, carregam experiências variadas quanto ao ensino de Língua Portuguesa, mais atentamente ao trabalho com a prática de leitura.

Quanto à formação profissional, todas são graduadas em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, três delas possuem pós-graduação *lato sensu*, com ênfase nos estudos linguísticos. A obtenção da última titulação acadêmica das participantes tem em média 7 anos, o que confirma a disposição para aprimoramento profissional, um item coerente com o fato de escolher o município para a realização da pesquisa.

Quanto à experiência docente, uma delas possui mais de 20 anos de efetivo exercício, as outras lecionam entre 5 a 10 anos na rede municipal. Esse contexto permite depreender que as professoras atuaram em um cenário em que a prática de leitura já era um eixo de ensino consolidado, desde os PCN (Brasil, 1998), passando pela BNCC (Brasil, 2017) e o Documento Curricular do Estado do Pará (Pará, 2018), o que não permite afirmar, todavia, que houve a formação adequada para ser efetivamente implementada em sala de aula, a sinalizar outra constatação do critério de escolha do município.

Observamos que as professoras possuem ampla experiência com o EF/ Anos Finais, como já descrito. Dada experiência é fator benéfico a contribuir com a realização da pesquisa, uma vez que as professoras demonstram preocupação com o trabalho com as práticas de linguagem, conhecem as dificuldades dos alunos, por isso têm propriedade para avaliar, sugerir implementações e elaborar as atividades adequadas e pertinentes a esse público, conforme

propomos no terceiro ciclo do curso de formação, aliás, mais um critério para eleger o município e as professoras da rede.

Ainda com o propósito de conhecer como as professoras desenvolvem suas práticas nas aulas de Língua Portuguesa, solicitamos que indicassem, em ordem prioritária, quais os eixos de ensino – leitura, oralidade, produção textual ou análise linguística – eram apreciados, cujo apanhado das respostas apresentamos na Tabela 1.

Tabela 1 – Eixos de ensino privilegiados nas aulas de LP das docentes

Eixo de ensino	1º escolha	2º escolha	3º escolha	4º escolha
Leitura	3	1	0	0
Produção de textos	2	1	1	0
Oralidade	0	0	0	4
Análise linguística/semiótica	1	0	2	0

Fonte: autores da pesquisa (2024).

Verificamos que os eixos mais lecionados como prioritários são: leitura, produção de textos e análise linguística, de modo a refletir uma realidade comum ao contexto dos EF/ Anos Finais, sobretudo, após os impactos educacionais causados pela pandemia de Covid-19. Quanto aos eixos mais priorizados – leitura e produção de textos, estão ligados às cobranças no cotidiano escolar. Na pesquisa, durante os encontros formativos, as docentes tinham ciência dos procedimentos e das estratégias de leitura, bem como os descritores de avaliação de leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), presentes na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB (Brasil, 2020). A propósito, durante o período de observação das aulas e nos primeiros encontros formativos, as professoras estavam dedicadas ao trabalho com esses descritores, pois a prova ocorreria em novembro de 2023. Dessa forma, sabiam preparar atividades e efetivar práticas de leitura em perspectiva interacionista. Quanto aos eixos menos priorizados na prática pedagógica, dentre outras razões, há ausência de formação contínua e específica, conforme constatamos nas respostas das docentes que, de forma unânime, esporadicamente ou quase nunca participam de formações continuadas, nos últimos 5 anos, apesar de reconhecerem a importância dessas demais práticas de linguagem, principalmente, a oralidade. Por sua vez, para as docentes, esta pesquisa está oportunizando uma imersão formativa necessária para o trabalho com essas práticas de linguagem, segundo responderam no questionário.

Com o intuito de compreender as impressões iniciais das professoras sobre a prática de leitura, questionamos sobre qual concepção de linguagem mais se refletia nas atividades das docentes, conforme apontam as respostas no Quadro 11.

Quadro 11 – Respostas à pergunta sobre as concepções de linguagem

P1[31]	"Faço uso variado dessas concepções, a depender do objetivo desenhado para aquele momento de ensino e de aprendizagem de língua. Há um elo entre essas práticas, a conceber a linguagem como expressão, instrumento e interação. "
P2	"Faço uso variado dessas concepções, a depender do objetivo desenhado para aquele momento de ensino e de aprendizagem de língua. Há um elo entre essas práticas, a conceber a linguagem como expressão, instrumento e interação. "
P3	"Linguagem como interação, a linguagem é compreendida como processo de interação social entre os sujeitos e, por meio dela, esses sujeitos realizam atividades que envolvem o uso social da linguagem, a considerar o contexto em que estão inseridos. "
P4	"Faço uso variado dessas concepções, a depender do objetivo desenhado para aquele momento de ensino e de aprendizagem de língua. Há um elo entre essas práticas, a conceber a linguagem como expressão, instrumento e interação. "

Fonte: os autores da pesquisa (2023).

A maioria das docentes assinalou a alternativa que versava sobre o elo dessas concepções. Essa compreensão pode ser explicada pelo fato de compreenderem que a concepção de linguagem, no Brasil, a considerar o debate empreendido pelos PCN, foi motivada conforme o contexto político-social da época. Além disso, para as professoras, é possível aproveitar o que cada concepção pode contribuir para o trabalho pedagógico com a linguagem, ou seja, "não podemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor" (Zanini, 1999). Apenas uma professora optou pela assertiva que versava explicitamente sobre a concepção de linguagem com interação, as demais também compreendem a linguagem como interação, ainda que façam uso variado das concepções.

Na sequência, no Quadro 12, há as respostas sobre a concepção de leitura das docentes.

Quadro 12 – Respostas à pergunta sobre a concepção de linguagem trabalhadas pelas docentes

P1	"Leitura centrada na interação. Uma ligação entre o autor, texto e o leitor, atribuindo para ambos papeis necessários para efetivação da leitura. "
P2	"Leitura centrada na interação. Uma ligação entre o autor, o texto e o leitor, atribuindo para ambos papeis necessários para efetivação da leitura. "
P3	"Leitura centrada na interação. Uma ligação entre o autor, o texto e o leitor, atribuindo para ambos papeis necessários para efetivação da leitura. "
P4	"Leitura centrada na interação. Uma ligação entre o autor, o texto e o leitor, atribuindo para ambos papeis necessários para efetivação da leitura. "

Fonte: os autores da pesquisa (2023).

De forma unânime, as participantes marcaram o item que versa sobre a leitura como um processo centrado na interação entre o autor, o texto e o leitor. A adoção por essa assertiva pode ser explicada pelo contato com a discussão prevista nos documentos orientadores do ensino

[31] No intuito de preservar a identidade das participantes da pesquisa, conforme o compromisso firmado no Termo de Consentimento, optamos pela referência com a inicial P (professora), seguindo do indicador numérico, marcado pela ordem alfabética de seus próprios nomes.

(Brasil, 1998; Brasil, 2017; Pará, 2018), a considerar o contexto de prova de SAEB a que estavam imersas.

Outro ponto a ser apontado, é o desvencilhamento das práticas de leitura tradicional, cujo foco se limitava às informações contidas na superfície do texto. As docentes, segundo suas respostas, passam a reconhecer o papel social do autor, do leitor a quem o texto é direcionado, já o aprendente, por sua vez, passa a refletir sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da linguagem como forma de interação social.

Nessa direção, as respostas das docentes refletem a discussão de Koch (2002, p. 17), ao afirmar que "o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos". Assim, o texto é compreendido como lugar de interação, pois é a partir dele que professor e aluno interagem e agem por meio da linguagem. Logo, o significado de discurso é concebido na interação entre eles, porque:

> [...] 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 [...]. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2011 [1979], p. 271).

A linguagem não é empregada apenas para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, o indivíduo a usa para agir, exercer seu papel sobre o outro e o mundo (Geraldi, 1984). Identificamos, assim, um sujeito ativo e sua produção linguística em um trabalho intenso com a linguagem dos textos.

Conhecer essas compreensões primeiras sobre a leitura, por parte das docentes, em um movimento inicial, permitiu-nos entender a posição defendida pelas professoras, dentre as quais destacamos a que faz referência ao ensino de leitura de forma interativa como possibilidade de ensino reflexivo da língua. A partir disso, foi possível pensar na constituição das atividades do curso de formação, a fim de enfatizar a noção de leitura valorada em perspectiva dialógica, postura adotada na condução desta pesquisa para dar coerência e ampliação ao trabalho já realizado, o que implica mostrar às participantes uma proximidade da pesquisa à realidade docente.

Outro ponto analisado diz respeito às formações específicas para o trabalho com os descritores de Língua Portuguesa das avaliações em larga escala (SAEB, SISPAE[32]). Todas as

[32] Desde 2013, o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (Sispae) funciona como um mecanismo, desenvolvido pela Secretária de Educação (Seduc), para o levantamento e análise de dados sobre a relação ensino

professoras disseram que, durante o exercício profissional, receberam formação específica apenas neste ano de 2023, no entanto, sem um planejamento prévio a médio prazo. Para mitigar essa questão, as professoras relataram recorrer à elaboração autônoma de atividades específicas, seja com auxílio de *sites* especializados, seja pelo trabalho com questões das provas anteriores. A formação continuada das docentes é uma questão séria que reflete na aprendizagem dos aprendentes e, por conseguinte, na maneira deles de agir no mundo pela linguagem.

Questionamos ainda sobre as dificuldades para a efetivação do trabalho com a leitura em sala de aula, conforme se mostra no Quadro 13.

Quadro 13 –Dificuldades para o trabalho com a leitura em sala e aula.

P1	"Materiais impressos e livros atrativos para os alunos".
P2	"Formação continuada voltada ao ensino de leitura de forma reflexiva, material didático variado".
P3	"Buscar maneiras atrativas de estimular a leitura; fazer com que o aluno compreenda que a leitura está presente em tudo; salas lotadas e quentes; alunos não alfabetizados; biblioteca atualizada e atrativa".
P4	"Ao trabalhar a leitura em sala de aula, percebo de início uma hostilidade à prática por boa parte dos alunos. Quanto mais longo o texto, mais hostil [fica] a turma. Porém, percebo maior interesse quando organizo grupos de leitura".

Fonte: autores da pesquisa 2023.

Das dificuldades expostas pelas professoras destacamos a falta de estrutura para implementar o ensino de leitura: ausência de "livros atrativos"; "material didático variado"; "biblioteca atualizada e atrativa"; constantes "salas lotadas e quentes". Ter um espaço adequado para as aulas é fundamental, pois interfere na concentração da turma, além disso é indispensável ter meios para desenvolver um trabalho reflexivo, conforme citam as professoras. Durante os encontros do curso, apresentamos sugestões de como diversificar o trabalho com a leitura e driblar as dificuldades estruturais. Algumas docentes relataram a necessidade de formação específica para o trabalho com a leitura: "Formação continuada voltada ao ensino de leitura de forma reflexiva"; "Buscar maneiras atrativas de estimular a leitura". Retomamos, nesses excertos, o discurso da necessidade de abordar a leitura de forma contextualizada, orientação presente nos documentos oficiais – PCN (Brasil, 1998); BNCC (Brasil, 2017) – ao passo que escancara o abismo entre a prescrição normativa e o investimento em formação específica ao professor da educação básica, a assegurar as condições necessárias para o trabalho com a leitura em sala de aula.

Outro aspecto observado nas respostas das docentes faz referência à receptividade dos alunos ao trabalho com a leitura: "Ao trabalhar a leitura em sala de aula, percebo de início uma

e aprendizagem, visando resultados positivos no desempenho dos estudantes da rede pública estadual de ensino. Mais informações, basta acessar o link: https://www.seduc.pa.gov.br/sispae.

hostilidade à prática por boa parte dos alunos"; "fazer com que o aluno compreenda que a leitura está presente em tudo". Essas falas revelam os desafios das professoras para despertar o interesse dos alunos, ora pelo fato de a leitura formal não fazer parte dos cotidianos escolar e familiar, ora pelo fato de a temática não ser de interesse da turma. Tais pontos foram considerados nos encaminhamentos dados, durante o curso de formação.

De modo geral, as docentes participantes da pesquisa possuem experiência profissional significativa no ensino de Língua Portuguesa no EF/Anos Finais. Nesse cenário, a leitura foi apontada como um dos eixos mais priorizados em sala de aula, tal escolha justifica o fato de as demais práticas de linguagem se realizarem pela leitura, além da importância de melhorar os indicadores de leitura no município. Por esse motivo, aceitaram a incursão teórico-metodológica e prática proposta por essa pesquisa de doutoramento.

Notar as compreensões das professoras sobre o ensino de Língua Portuguesa e de leitura oportunizaram, em um primeiro momento, o reconhecimento e a demonstração de que os debates realizados na Universidade não chegam às escolas da forma esperada, de forma didático-pedagógica, em efetivas práticas de ensino. Em um segundo momento, conhecer a realidade desses sujeitos foi fundamental para a organização e reordenamentos do curso, sobretudo, para a definição da metodologia e dos pontos a serem privilegiados, a exemplo, o fato de conceber o curso como uma vivência formativa de práticas de leitura da palavra e do mundo, pois, segundo Menegassi e Angelo (2010), a prática de leitura é resultado da interação entre leitor-texto-autor, que são responsáveis pela construção dos significados do texto e pela produção de sentido. Na sequência, na seção 3.2.2, apresentamos o contexto socio-histórico da pesquisa.

3.2.2 Contexto socio-histórico do estudo

Esta pesquisa se insere em um contexto socio-histórico bem definido, tanto por uma ótica local, quanto por uma ótica nacional, dos quais destacamos dois pontos: o cenário de aplicação de provas em larga escala na rede municipal de ensino e os impactos educacionais decorrentes da pandemia de Covid-19.

Esta Tese está inscrita em um cenário de implementações pedagógicas, sobretudo, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), em dezembro de 2017, a se constituir como um documento normativo e parametrizador, que tem por finalidade arrolar o que, em seus próprios termos, seriam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Tal documento

norteador foi referência para a construção dos currículos estaduais e municipais, em especial, o Documento Curricular do Estado do Pará (Pará, 2018). Nesse contexto, destacamos a preocupação com os resultados das provas em larga escala, tanto da rede estadual, quanto da rede municipal, em razão dos baixos índices de proficiência, mesmo antes do período pandêmico. A critério de ilustração, quanto aos resultados de 2021, o estado do Pará apresenta o segundo pior indicativo do IDEB dentre os estados da região norte, obtendo a nota 2.0[33], enquanto a meta projetada pelo Ministério da Educação fora de 4.2 para o EF/Anos Finais.

Há de se considerar os impactos provocados pela Pandemia, a prova do Saeb de 2021 guarda suas particularidades. A aplicação das provas foi estruturada para manter a comparabilidade com as edições anteriores. No entanto, o contexto educacional atípico, imposto pela pandemia de Covid-19, que, para além do período de suspensão das atividades presenciais de ensino, levou boa parte das escolas a adotarem novas mediações de ensino e a reverem seus currículos e critérios de avaliação, mesmo diante do cenário de indefinição e medo que tomava de conta de todos e todas. Dessa forma, diante dos resultados, o governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria de Educação e do Centro de Formação de Profissionais da Educação básica do Pará (CEFOR), em 2023, lançou o programa Prepara Pará. O objetivo da iniciativa era promover o processo de reflexão e recomposição de aprendizagem dos alunos, além de auxiliar no planejamento e na execução das atividades em sala de aula, que refletirão nas melhorias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Se, por um lado, a BNCC (Brasil, 2017) e o DOCEP (Pará, 2018) asseguram a leitura como um dos eixos de ensino e a reconhece como dispositivo de reflexão sobre a língua e, inclusive, fazem menção aos aspectos enunciativos da linguagem; por outro, não podemos desconsiderar os interesses político-ideológicos que subjazem, no contexto geral, a construção desses documentos. Ao averiguarmos todo o processo de construção da BNCC (Brasil, 2017), Bonini e Costa-Hübes (2019) expõem como as aspirações das grandes indústrias financeiras e da lógica do grupo empresarial, pautadas pelo neoliberalismo e pelo fascismo, interferiram diretamente no viés adotado pelo documento para atender às exigências desse setor, cuja proposta central é a perspectiva reducionista do aluno, já que este seria um indivíduo preparado apenas para suprir as demandas do mercado de trabalho. Quanto a essa questão os pesquisadores consideram ser:

> [...] evidente, a considerar esse prisma, que a BNCC foi organizada para atender ao perfil profissional exigido pelo contexto de produção mercadológico que, devido à

[33] Esses dados estão divulgados na página do MEC, cujo link é: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb.

> demanda das inovações tecnológicas e outras mudanças ocorridas no mundo de trabalho, justifica o mote e formar indivíduos competentes para exercer, com *autonomia*, as exigências empresariais (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 31, destaque dos autores).

Entender esse contexto acentua as motivações que justificam a realização desta pesquisa e nossa opção pelo caráter colaborativo. De fato, ao propormos um curso formativo sobre leitura na perspectiva dialógica com professoras dos EF/Anos Finais, o compromisso recai na contribuição direta à formação docente, pois, ao compreenderem a abordagem da pesquisa, por sua natureza, já contraria o simples utilitarismo e as ideologias ditas dominantes, com o fito de que tomem ciência dos aspectos ideológicos, sociais e valorativos que atravessam as práticas de linguagem dentro e fora da escola. Esse movimento de pesquisa visa ao rompimento da instrumentalização e alcança mais um degrau da formação da consciência social ampliada das professoras e, por extensão, dos aprendentes.

Outro ponto social que percorre esta investigação foi a pandemia mundial de Covid-19. Isso porque, além do contexto de crise sanitária e econômica, o impacto educacional decorrente ao contexto pandêmico acentuou uma crise educacional já vivenciada no Brasil (Fischman, 2020), a qual exigiu rapidamente possibilidades pedagógicas para minimizar o impacto da ausência das aulas presenciais. Por exemplo, várias redes de ensino aderiram ao ensino remoto, seja por meio das tecnologias digitais, cenário que deflagrou as desigualdades sociais já existentes, seja por meio de atividades impressas, a afetar prioritariamente os estudantes das redes públicas e de regiões menos favorecidas economicamente.

Esses reflexos negativos do contexto pandêmico à educação básica, quando somados às demandas das implementações dos currículos e ao cumprimento das metas das provas em larga escala, afetaram diretamente o percurso da pesquisa, mudanças ocorreram tanto na implementação do curso de formação continuada quanto nos procedimentos utilizados para os registros de dados. A princípio, o curso seria realizado integralmente de forma presencial, em 6 encontros de 7 horas de duração cada (3h30 por turno), ao longo do primeiro semestre de 2023, um total de 42h de efetivo trabalho no ambiente escolar. No entanto, por uma necessidade de assistência à saúde da mãe do professor-pesquisador, foi necessário reorganizar o cronograma das ações. Em agosto do segundo semestre, as tratativas com a SEMED foram retomadas, para que o curso começasse no dia 09 de setembro de 2023.

Um novo desafio se instalava, pois a dificuldade para reunir as professoras foi tamanha, seja por residirem no município vizinho, seja por ter mais de um vínculo efetivo, seja por outras demandas extraescolares, por essas razões, apenas alguns encontros ocorreram presencialmente. Como saída, no primeiro encontro ficou estabelecido, em comum acordo com

as cursistas (Bortoni-Ricardo; Pereira, 2006), que boa parte dos encontros ocorreriam de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet.* Além disso, as gravações, os materiais utilizados nas reuniões ficariam disponíveis no *Classroom,* criado para facilitar o acesso das professoras com os materiais dispostos neste ambiente virtual.

Das mudanças ocorridas, destacamos a periodicidade e a carga horária dos encontros, que passaram a ocorrer semanalmente com até duas horas de duração entre os meses de setembro a dezembro de 2023. Alguns encontros ocorreram de forma individual, a depender da disponibilidade das professoras, mesmo ciente de que o encontro com todas geraria maior debate e interações sociais, premissa cara ao Dialogismo do Círculo de Bakhtin, era preciso criar meios para pesquisar seguir com a geração de dados. Para cada encontro, havia um exercício com perguntas orientadoras sobre o material a ser discutido no encontro seguinte, durante a semana, a docentes poderiam sanar eventuais dúvidas por meio do grupo formativo no *WhatsApp* ou por *e-mail.*

Na sequência da escrita, descrevemos sobre o ambiente da pesquisa, de modo a conhecer o entorno do ambiente de investigação.

3.2.3 *Lócus* da pesquisa

O fato de o professor-pesquisador também integrar o quadro de professores permanentes da rede municipal justifica o porquê de se eleger uma escola da rede municipal para a realização de alguns encontros presencias do curso formativo. É uma escola pública de ensino no estado do Pará, situada na periferia do município de Mãe do Rio, nordeste paraense. É uma instituição de médio porte que oferece o Educação Infantil e Ensino Fundamental/ Anos Iniciais e Anos Finais, em 12 salas, distribuídas em dois turnos. Para cada sala são disponibilizadas até 35 vagas, exceto as turmas de educação infantil, a resguardar as especificidades exigidas pelo Conselho Nacional de Educação. No ano de 2023, a escola contabilizou 532 matrículas. Os resultados alcançados no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – registraram 3,2 em 2015; 3,6 em 2017 e 3,8 em 2021.

Quanto à estrutura física, as salas de aula são equipadas com quadro branco, boa parte das salas dispõem de ar-condicionado e as demais de dois ventiladores, mesa e cadeira do professor e em média de 35 carteiras para alunos. Além disso, a estrutura externa compreende: 1 sala de direção e coordenação pedagógica, 1 sala de atendimento educacional especializado, 1 sala da secretaria, 1 sala dos professores com banheiro, 1 biblioteca pequena, refeitório, quatro banheiros, cozinha, área de serviços e despensa, 1 quadra sem cobertura.

Quanto ao corpo administrativo e pedagógico, a considerar a lotação de 2023, a escola dispõe de: 1 gestora, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 secretária, 2 auxiliares de secretária, 1 professora readaptada na biblioteca, 3 professoras do Atendimento especializado, 6 cuidadoras de alunos com atendimento especializado, 24 professores distribuídos na Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais. Na próxima subseção, discorremos detalhadamente sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa.

3.3 Procedimentos metodológicos

Nesta subseção, descrevemos os procedimentos metodológicos empregados em todo o percurso de desenvolvimento desta pesquisa, quais sejam: as etapas da pesquisa, o processo de constituição do *corpus* e a seleção dos procedimentos analíticos para esse material.

3.3.1 Etapas da pesquisa

À luz dos pressupostos da pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007; Horikoma, 2008), constituímos este estudo por etapas que abrangem nuances do trabalho interacionista e dialógico que compõe essa abordagem de pesquisa, quais sejam: os exercícios de trabalho da pesquisa e os exercícios destinados à formação continuada das professoras, as quais passam a ser descritas na sequência.

3.3.1.1 1ª fase: autorizações e cuidados éticos

Inicialmente, buscamos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Mãe do Rio (SEMED) para apresentação da proposta de trabalho da Tese e firmar a parceria para a realização da pesquisa com professores da rede de ensino. Durante a reunião com a secretária adjunta de educação, a diretora de ensino e a coordenadora geral do Anos Finais, em setembro de 2022, apresentamos o projeto de Tese, os objetivos do curso de formação continuada aliada à pesquisa científica, bem como a certificação expedida pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins para as professoras participantes. Na ocasião, explicitamos os procedimentos adotados para a realização do curso formativo e da geração de dados. De imediato, o pesquisador foi calorosamente acolhido, sobretudo, por ser um professor do quadro efetivo em doutoramento e um potencial contribuinte com a formação continuada de seus pares, tanto que se colocou à disposição para,

posteriormente, contribuir no que fosse necessário para a andamento do projeto educacional do município. Após essa conversa, a secretária de educação assinou a autorização para a realização da pesquisa, conforme consta no Anexo C[34].

Uma vez vencida a etapa de autorização da SEMED para a execução da pesquisa, em outubro de 2022, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Tocantins, que obteve a aprovação, em dezembro de 2022, sob o registro CAAE: 25132819.9.0000.5519 – Anexo A.

Depois desse movimento, encaminhamos um cronograma prévio das ações do curso formativo às técnicas pedagógicas da SEMED - Mãe do Rio e ficou agendada uma reunião com as professoras de Língua Portuguesa dos Anos Finais, durante a Semana Pedagógica, pois o curso estava aguardado para iniciar no primeiro semestre de 2023. No horário e data previstos, o pesquisador apresentou a proposta do curso de formação continuada, a enfatizar o foco no trabalho com a prática de leitura, pois se tratava de uma pesquisa de doutorado, cuja área de concentração do programa é: ensino de língua e literaturas. Após as explicações sobre o tema, a metodologia do curso e as implicações formativas para as docentes, questionamos às professoras sobre o interesse em participar da pesquisa, naquele momento, elas sinalizaram o aceite em contribuir com o estudo. No entanto, apenas quatro professoras confirmaram a presença no 1º encontro no curso de formação, ocorrido em setembro de 2023.

Ressalvamos o fato de o pesquisador precisar se ausentar por alguns meses, em razão de problemas de saúde no âmbito familiar. Após esse período de inseguranças e turbulências, o acolhimento da orientadora, de amigos e alguns familiares fez o pesquisador reorganizar o cronograma e seguir com os trabalhos e o sonho de concluir o doutorado.

No primeiro encontro presencial, houve um momento de socialização com um café da manhã com as professoras. Logo após essa acolhida, retomamos os objetivos da pesquisa, as direções metodológicas adotadas e sanamos as dúvidas iniciais das participantes. Só assim, atestaram a anuência de participação com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme consta no Anexo B. No Quadro 14, explicitamos as etapas de autorizações da pesquisa.

Quadro 14- Autorizações e cuidados éticos

Datas	Ações descritas
Agosto de 2021	Submissão à Plataforma Brasil
Dezembro de 2021	Aprovação pelo CEP- Parecer 2513281990005519
Setembro de 2022	Autorização da SEMED

[34] Para realização da pesquisa com professores da rede municipal, o Comitê de Ética exige a autorização por escrito da Secretaria de Educação Municipal como requisito prévio para emissão do parecer do CEP, conforme consta no anexo C.

Outubro de 2023	Coleta das assinaturas do TCLE

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

A seguir, na subseção 3.3.1.2, descrevemos de forma mais específica como transcorreu o curso de formação continuada e os desdobramentos do estudo.

3.3.1.2 2º fase: curso formativo

Nesta etapa da investigação, temos o desenvolvimento do curso de formação continuada, intitulado "Leitura em perspectiva interacionista e dialógica com professores da educação básica". Em razão da dificuldade dos encontros presenciais, pelos motivos já expostos, os encontros aconteceram semanalmente com até duas horas de duração, os diálogos eram gravados pela plataforma do *Google Meet* e ficavam disponíveis, via *link*, no *Classroom*, criado para partilhar os materiais utilizados durante cada encontro formativo. Tanto as participantes quanto o pesquisador recorriam às gravações dos encontros, assim que julgavam necessário.

Para melhor dimensão da proposta do curso formativo, no Quadro 15, mostramos a organização geral deste, a ser detalhado analiticamente nas seções seguintes.

Quadro 15- Roteiro de organização do curso de formação continuada

Ciclo 1- Práticas de Leitura pela perspectiva interacionista e dialógica da linguagem.	→	**Direcionamentos metodológicos:** incursão teórica pelos estudos dialógicos da linguagem com o foco no trabalho com a leitura, a partir dos gêneros discursivos mobilizados na prova do SISPAE 2022.
Ciclo 2- Prática de leitura: questões teórico-metodológica e aplicadas.	→	**Direcionamentos metodológicos:** debates reflexivos sobre as questões teórico-metodológicas e aplicadas por meio da apresentação e discussão de uma proposta de atividade de leitura na perspectiva interacionista e dialógica.
Ciclo 3- Práticas de elaboração de atividades de leitura**.**	→	**Direcionamentos metodológicos:** construção de atividades de leitura de forma mediada e colaborativa por professores da educação básica.

Fonte: autores da pesquisa, 2024.

No primeiro ciclo do curso, realizamos uma incursão teórica com as professoras, de modo a instruí-las do arcabouço teórico utilizado na pesquisa. Durante o encontro presencial de boas-vindas, entregamos uma pasta com os seguintes materiais: um caderno de anotações, lápis, caneta, borracha, marcador, apostila impressa dos materiais do bloco I e a cópia do cronograma prévio das ações. No material impresso, constavam os textos selecionados para as discussões e

os materiais complementares – usados para direcionar e facilitar a leitura do material teórico. Esse material de apoio culminou em processos de interação muito relevantes.

Durante o intervalo entre os encontros, algumas vezes as docentes tiravam suas dúvidas pelo aplicativo de mensagens, mas a interação maior ocorria nos encontros presenciais, tais encaminhamentos se configuram como ações colaborativas (Desgagné, 2007). As intervenções feitas pelo pesquisador iam ao encontro de ampliar e melhorar a compreensão sobre o aspecto questionado pela docente, pois, em contexto colaborativo, o pesquisador, na condição de formador, é colaborador do processo de produção de atividades (Desgagné, 2007).

Em linhas gerais, o curso objetivava: oportunizar encaminhamentos teórico-metodológicos e práticos para o trabalho pedagógico do professor com o foco na leitura. Para isso, tinha por objetivos específicos: a) refletir sobre os princípios do Dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin e os interacionistas à luz da Linguística de Texto; b) desenvolver práticas de leitura valorada; c) produzir atividades de leitura e refletir sobre as possibilidades de implementação nos Anos Finais. Assim, o curso foi organizado em 3 blocos sequenciais e recursivos, descritos nas próximas sub-seções.

3.3.1.2.1 Primeiro ciclo do curso

Neste primeiro ciclo do curso formativo, "Leitura em perspectiva interacionista e dialógica por professores da educação básica", o objetivo foi inserir as professoras em uma imersão teórica com foco nos princípios básicos do Dialogismo: a interação discursiva e as axiologias sociais, de modo a produzir sentidos e reconhecimentos de valores sociais. No Quadro 16, apresentamos o roteiro do primeiro ciclo, com objetivos expostos, carga horária, datas, forma de realização, direcionamentos feitos em cada encontro.

Quadro 16- Roteiro do primeiro ciclo formativo

1º CICLO DO CURSO- ABORDAGEM TEÓRICA				
Socialização com os cursistas	09/09 (presencial)	- Café da manhã de boas-vindas e socialização do plano geral do Curso de Formação; - Entrega dos materiais de estudo e pesquisa.		
ENCONTROS	**DATAS**	**CARGA HORÁRIA**	**TEXTO DE REFERÊNCIA**	**ROTEIRO/ATIVIDADES**
1-Conhecendo ou revisando os estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin.	16/9 (*on-line*)	3h	Estudo do capítulo 3, Interação Discursiva, da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volóchinov, 2018[1929]).	**Roteiro 1** Ficha resumo do texto com perguntas-orientadoras e esquema/*handout* do texto. - Explicação e debate do conteúdo do roteiro 1. - Encaminhamentos para o próximo encontro.

2-Gêneros do discurso e o ensino de língua.	23/9 (*on-line*)	3h	Estudo do texto *Gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016 [1979]).	**Roteiro 2**- Resenha com perguntas orientadoras - Explicação e debate do conteúdo do roteiro 2. - Encaminhamentos para o próximo encontro.
3- As concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua, a partir dos gêneros discursivos.	30/9 (presencial)	4h	Estudo do capítulo 1 e 2 da obra *Para entender os gêneros do discurso*, (Maciel, 2022, p. 17-50).	**Roteiro 3**- Ficha de perguntas diretas sobre o texto em estudo - Encaminhamentos para o próximo encontro.
4- Conceitos de leitura e ensino de língua.	07/10 (*on-line*)	3h	Estudo do texto *Conceitos de leitura e ensino de língua* (Angelo, Menegassi, 2022, p. 13-84).	**Roteiro 4**- Quadro síntese com os conceitos de leituras, a partir das teorias linguísticas. - Debate dos conceitos e encaminhamentos para o próximo encontro.
5- Os conceitos axiológicos propostos pelo Círculo de Bakhtin.	11/10 (*on-line*)	3h	Estudo do capítulo *Palavra na vida e a palavra na poesia*, de Volóchinov, 2019 [1926].	**Roteiro 5-** Estudo do texto *Representação da mulher negra em propaganda: signos ideológicos e axiologias sociais na leitura e análise linguística* (Muller; Polato, 2018).
6- Linguística de Texto e o ensino de língua portuguesa.	18/10 (*on-line*)	3h	Estudo do capítulo *Algumas categorias textuais e sua aplicabilidade*, de Marcuschi (2012)	Capítulo *Linguística de texto e leitura: propostas didáticas e reflexões para o ensino,* de Castanheira e Santos (2022).
7- Comparação das propostas de atividades, a partir do viés do SISPAE (2022) e do viés dialógico.	25/10 (presencial)	4h	Atividades produzidas pelo professor-formador[35] desta pesquisa.	- **Roteiro 6**- Estudo comparativo das propostas de atividades, segundo o viés do Sispae (2022) e do viés dialógico. - Discussões e encaminhamentos para o próximo encontro.
Carga horária total do 1º Ciclo do curso: **23h**				

Fonte: os autores da pesquisa (2023).

No encontro 1, conforme consta no roteiro da 1ª parte do ciclo do curso de formação, os encontros ocorreram de forma híbrida, mediante concordância com as professoras participantes. Neste primeiro ciclo, a prioridade foi inserir as docentes em uma imersão teórica dos pressupostos do Dialogismo do Círculo de Bakhtin e do interacionismo à luz da Linguística de Texto, a considerar os encaminhamentos para a prática de leitura. Nesse movimento inicial, retomamos o objetivo da pesquisa, a relevância do material de apoio utilizado para o estudo de cada texto-base e a disponibilidade do acesso aos materiais e às gravações dos encontros no

[35] Para fins de esclarecimento, utilizaremos a expressão "professor-formador" ao docente responsável pela condução da pesquisa.

Classroom. Salientamos que o roteiro e o texto-base foram disponibilizados às docentes com antecedência, para que fizessem a leitura prévia destes.

Após essas considerações iniciais, propiciamos o estudo do capítulo 3, Interação Discursiva, da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volóchinov, 2018 [1929]). Enquanto material de apoio, utilizamos o roteiro 1 elaborado a partir das anotações e esquemas do autor desta Tese, conforme apêndice A. Nele há algumas perguntas orientadoras para a condução da leitura do texto-base, a conter: uma biografia, contextualização do autor da obra e sua atuação no Círculo de Bakhtin e considerações sobre as correntes filosófico-linguísticas (subjetivismo individualista e objetivismo abstrato), destacando as características relevantes e citações importantes e outros aspectos da interação discursiva: expressão-enunciado, papel dos interlocutores, o sentido da palavra, a vivência do nós e a vivência do eu, questões da ideologia do cotidiano, a questão do diálogo, a ordem metodológica para o estudo da língua e, por fim, as características da concepção de linguagem como interação.

Durante a conversa sobre a maneira como o Círculo de Bakhtin compreendia o diálogo, ao falar do imbricamento de vozes sociais, uma das professoras mencionou o fato de "a aula de Língua Portuguesa precisar ser um ambiente em que o aluno se manifeste, seja ouvido. Ele precisa se posicionar". Essa tomada de consciência, a partir da própria vivência em sala de aula, revela uma preocupação com esse sujeito e como ocorre o processo de produção de sentidos e de valorações por meio dos recursos expressivos e do extraverbal que compõem os enunciados, pois "a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta" (Volóchinov, 2018 [1929], p. 220).

Ao término dessa discussão, indicamos a leitura do roteiro 2 (apêndice B), elaborado pelo professor-formador. Esse material constitui-se de uma resenha sobre o *Ensaio Gênero do discurso* de Bakhtin (2016 [1979]) e de algumas perguntas orientadoras responsáveis pelo direcionamento reflexivo da leitura desse texto. Para melhor compreensão dos aspectos de interação discursiva foi indicado o acesso ao canal Saber Linguagem[36], no *YouTube*, gerenciado pelo professor doutor Lucas Vinício Maciel (UFSCar). O estudioso discute questões relevantes sobre a abordagem dialógica da linguagem. Após finalizar essa parte do debate, as professoras foram lembradas do material de apoio para o próximo encontro.

[36] O professor Doutor Lucas Maciel é docente permanente do PPGL da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Grande estudioso das obras do Círculo de Bakhtin, há mais de 20 anos. Por meio de um diálogo potente, didático e claro, no canal Saber Linguagem, discute vários conceitos teóricos e as intercessões com as questões cotidianas, políticas e de ensino. O vídeo indicado como material complementar está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=CsB5ad0Kp3k.

No encontro 2, discutimos as questões norteadoras do roteiro 2, que tratavam sobre os gêneros do discurso. A partir das discussões oriundas a esse material de apoio, retomamos o conceito de gêneros discursivo proposto pelo Círculo de Bakhtin, os elementos que os constituem e a distinção dos gêneros primários e gêneros secundários. Nessa conversa, as docentes relevam algumas impressões do trabalho com o gênero. Na visão da P1, o gênero seria "tratar o texto levando em conta a realidade do aluno, considerando o contexto". Já a professora P2, "o gênero traz os elementos, saber para quem estou me direcionando, o objetivo". Tais percepções sinalizaram a filiação teórica adotada pelas professoras e como o trabalhado com as práticas de linguagem é direcionado em contexto escolar. Além disso, elas mencionaram como os elementos constitutivos do gênero são trabalhados na sala de aula, sendo o foco na forma composicional. Ainda neste encontro, apresentamos a forma como Bakhtin concebe esses elementos do gênero. A cada exposição fazíamos os *links* para perceber como essas orientações chegam às questões de ensino de Língua Portuguesa, cujo momento alto foi reconhecer como esses elementos são gerenciados no gênero Poema, texto de Mário Quintana, de modo a identificar como a temática influencia na escolha composicional e na estilística do texto.

Outro ponto discutido por elas foi a importância dessa formação continuada, pois ajuda a produzir e propor aulas que reconheçam a atuação do aluno em sociedade por meio da linguagem, pois a língua se realiza por meio de enunciados relativamente estáveis que são chamados de gêneros discursivos (Bakhtin, 2011 [1979]). As professoras tiveram dificuldades para perceber a distinção entre os gêneros primários e secundários, pois associaram os gêneros orais à atribuição de gêneros primários e os gêneros escritos com os gêneros secundários. Após exemplificações com textos de planificação jornalístico-midiática, as docentes conseguiram perceber que os primários estão vinculados diretamente à comunicação imediata, possuem vínculo direto com a realidade concreta, isto é, somente podem ser compreendidos em determinado espaço e tempo (imediatos). Já os secundários estão mais presentes em situações de um convívio cultural mais complexo. Em geral, são textos ou falas bastante planejadas e, muitas vezes, englobam outros textos e falas.

Ainda neste encontro, iniciamos o tópico das peculiaridades do enunciado: alternância dos sujeitos, conclusibilidade específica e a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação discursiva. Nesse dia, não houve tempo para terminar essa discussão, desse modo, o estudo desses elementos ficou para o próximo encontro.

No encontro 3, retomamos, brevemente, os aspectos abordados na resenha (material de apoio) e discutimos as características do enunciado e a forma como tais pontos estão conectados à temática em que esses gêneros são mobilizados. De fato, o enunciado é um ato de

comunicação social e reconhecer essas peculiaridades auxilia no trato da linguagem em situações de ensino de língua. Destacamos, nessa conversa, o fato de que o gênero discursivo envolve a compreensão do texto[37] como unidade, que exerce uma função social e tem uma estrutura e organização próprias em cada contexto de uso. Nesse instante, as professoras acionaram o atual contexto escolar – revisões para a prova do SAEB – e refletiram a importância de associar os descritores de Língua Portuguesa às noções de gênero aqui discutidas. Um dos aspectos apontados por uma das professoras foi o descritor 15, ao exigir do aluno o acionamento dos recursos lógico-discursivos presentes no texto. Essa movimentação, segundo a professora P1, não deveria ser trabalhada de forma estanque, mas sim ligada ao estudo do gênero, sobretudo por recuperar a relação do enunciado com o próprio falante e que essas relações lógico-discursivas também se conectam ao conteúdo semântico e à expressividade oriunda ao enunciado.

Como material complementar, disponibilizamos os capítulos 2 e 3 da obra *Para entender os gêneros do discurso*, de Maciel (2022). Esse material amplia a discussão sobre os gêneros discursivos e os elementos que os constituem: conteúdo temático, construção composicional e estilo, além do aspecto da heterogeneidade funcional dos gêneros do discurso.

Após essa parte do debate, iniciamos a reflexão sobre as concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua, a partir do Roteiro 3. Disponibilizado no *classroom*, no fim do encontro anterior, esse material de apoio versava sobre a caracterização das concepções de linguagem e como elas estão vinculadas aos pensamentos linguístico-filosóficos, discutidos no encontro 1, e à concepção dialógica da linguagem, defendida pelo Círculo de Bakhtin, a perceber como a prática de leitura é concebida em cada uma dessas concepções.

As perguntas orientadoras exploram os aspectos históricos desse debate, desde a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) até a promulgação da Base Curricular Comum Nacional (2017) e como as discussões da centralidade do enunciado nas aulas de português foram recepcionadas pelas docentes, de modo a encarar os gêneros como uma prática social, "como algo vivo, considerando a realidade do aluno, as ideologias ali apresentadas e o objetivo pretendido", conforme afirmou a professora P2. Afinal, "trabalhar com o gênero é trabalhar com a própria vida para os alunos conseguirem fazer uso crítico desses enunciados", completou a professora P3.

No encontro 4, após uma breve retomada das características das concepções de linguagem e de leitura e da importância do trabalho com os gêneros, realizamos o estudo do

[37] O termo 'texto' aqui e em outros pontos, ao longo da Tese, é tomado na concepção de enunciado concreto (Bahktin, 2016 [1979]).

capítulo 1 – Conceitos de Leitura e o ensino de língua – do livro "Leitura e Ensino de Língua" (Angelo; Fuza; Menegassi, 2022). Como as docentes não finalizaram a leitura total do material, apesar de estar disponível no *classroom*, iniciamos a conversa a partir do Roteiro 4, por meio de um quadro síntese dos conceitos de leitura e as teorias linguísticas que nortearam essa discussão. Esse movimento histórico do ensino de leitura no âmbito da educação brasileira demonstra que vários conceitos atravessaram pelas salas de aula. Destacamos o fato de o desenvolvimento das teorias sobre leitura está intimamente ligado ao desenvolvimento da própria Linguística, enquanto ciência que estuda a linguagem humana articulada às suas manifestações de fala, escrita e outras possibilidades. Ao mencionar as vertentes da Linguística Geral, a saber o Estruturalismo, o Gerativismo, a Linguística Cognitiva, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, o Funcionalismo, as Teorias da Enunciação e a Análise do Discurso, frisamos os conceitos interacionista e o dialógico de leitura, a julgar as correntes teóricas a que filiamos esta Tese.

A partir dessa análise, as professoras puderam perceber a quais conceitos suas práticas estão mais atreladas, pois, a depender do objetivo de aprendizagem da prática de leitura, são utilizados conceitos distintos. De fato, apresentar didaticamente os conceitos de leituras, as teorias linguísticas sustentadoras e as características da leitura, do texto e do leitor ajudou as docentes a ter essa visão mais ampla desse tema. Afinal, não devemos negar a existência desses conceitos nas salas de aula, eles coexistem e são trabalhados na formação e no desenvolvimento de leitores. A partir dessas considerações, recomendamos a leitura prévia do material complementar e o do texto de referência para o debate sobre os conceitos axiológicos.

No Encontro 5, retomamos dois conceitos de leitura: o interacionista e o dialógico, pois foram explorados na elaboração das atividades pelas docentes no 3º ciclo de formação. Após o levantamento das principais características, iniciamos a exposição do capítulo *Palavra na vida e palavra na poesia,* de Volóchinov (2019 [1926]), por meio de alguns *slides,* contendo tópicos centrais dessa questão, pois a palavra na vida não é autossuficiente e há conexão direta com o extraverbal, as avaliações sociais, há relação direta dos elementos verbais e o extraverbal, bem como os conceitos axiológicos, a saber: o extraverbal, o julgamento de valor e a entonação são tratados de forma indissociável.

Durante esse momento, uma das professoras recordou a base em que esses elementos axiológicos se constituem: a interação. Segundo a professora P2, "a interação é o elemento base desse processo axiológico, acredito eu". Com essa inferência, as professoras recuperaram informações discutidas nos encontros anteriores e passaram a consolidar os conhecimentos durante o processo de formação continuada.

Por uma questão didática, como material complementar, utilizamos o artigo de Priscila Muller e Adriana Polato (2018), cuja análise trata da representação da mulher negra em uma propaganda de cerveja brasileira e, para tanto, as autoras valem-se da abordagem dos conceitos de signo ideológico e axiologias sociais, discutidos por teóricos do Círculo de Bakhtin, em aplicação à compreensão valorada do material visual e verbal. Após essa primeira parte, umas das professoras questionou a viabilidade dessas questões na aula de Língua Portuguesa, dada a complexidade do conteúdo. Quanto a esse questionamento, pontuamos o fato de ser possível o professor fazer um trabalho amplo, recursivo e diverso, a explorar todas as etapas das atividades. Ao chegarem às análises, as autoras demarcam didaticamente os elementos axiológicos e mostram a necessidade de implementação deles nas práticas de ensino, a fomentar a compreensão do funcionamento social da linguagem com ênfase nas habilidades linguístico-discursivas dos aprendentes.

Feita essa incursão teórico-prática, a partir do gênero propaganda, as docentes começavam a perceber os meios para se trabalhar os elementos axiológicos em sala de aula, pois é importante compreender a complexidade da linguagem a partir de um plano valorativo e o presente curso de formação viabilizava a realização de uma abordagem dialógica dos enunciados, sobretudo no ensino de Língua Portuguesa para desenvolver o trabalho crítico com a leitura, a perceber que os discursos mobilizados nos enunciados específicos circulam socialmente e estão repletos de camadas ideológicas.

No encontro 6, recapitulamos a importância da interação discursiva, já trabalhada no encontro 2, enquanto princípio fundante da teoria dialógica da linguagem, pois o enunciado é concebido no fluxo da vida e o contexto de produção é um aspecto importante para ser trabalhado em situações de ensino. Feitas essas considerações, partimos para a leitura e o debate dos pontos sugeridos pelas professoras do texto de referência do Marcuschi (2012), a saber: algumas categorias textuais e sua aplicabilidade, quais sejam: os fatores de contextualização, conexão sequencial e de conexão conceitual-cognitiva. Apresentamos as categorias textuais voltadas ao ensino de língua, a considerar a importância da interação do leitor no ato de escritura, como também na produção oral.

Parte dessas exposições teóricas foi melhor compreendida por meio do trabalho com o capítulo do livro *Leitura e Ensino de Língua*, organizado por Angelo, Fuza e Menegassi (2022), cujo título era *Linguística de Texto e leitura: propostas didáticas e reflexões para o ensino*. Por ter uma escrita mais didática e, certamente, mais próxima do contexto de sala de aula, esse material foi bastante explorado pelas professoras. Isso porque, ao considerarem a análise textual, a partir de uma perspectiva sociocognitiva e interacional (Koch; Elias, 2008; 2016), na

qual a língua é considerada um aspecto vivo e sujeito a adaptações diante das necessidades pragmáticas, as autoras compreendem o texto como um processo linguístico-discursivo, em que estão presentes aspectos multissemióticos, sociais, culturais, históricos e cognitivos. Esse diálogo claro e direto é muito necessário às professoras em formação.

No **último encontro** desse ciclo I, após recuperar os tópicos debatidos nos encontros anteriores, demos início ao sétimo encontro dessa fase de incursão teórica. Dito isso, uma das motivações para o estudo sobre leitura nesta Tese se deu pelo contato do professor-pesquisador e também das professoras em formação com as provas em larga escala, em especial o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SISPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional), cujos descritores de Língua Portuguesa orientam a elaboração das questões que compõem dos exames. De fato, os itens das provas acionam majoritariamente às questões textuais, a considerar os índices de proficiência de leitura que serão avaliados na prova. A questão imposta é: por que não trabalhar os aspectos extraverbais dos textos-base das questões da prova? Como avançar para um estudo discursivo desses gêneros sem perder de vista o foco textual do exame? Essas inquietações também motivaram o estudo aqui empreendido. Por isso, nesta fase final do Ciclo I, decidimos apresentar um comparativo de atividades às professoras, conforme o Apêndice E, a revelar como as questões são cobradas na prova e como seriam ampliadas na perspectiva interacionista e dialógica de linguagem.

Em um movimento de delimitação do trabalho, optamos pelos Eixos I (Procedimentos de leitura) e o Eixo IV (Coerência e Coesão no processamento do texto) da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, por tratarem de forma específica e integrada de duas práticas de linguagem: a leitura e a análise linguística. No material trabalhado com as professoras, apresentamos a proposta 1, alinhada ao estilo exigido pela matriz do Saeb, contém um bloco de identificação com o objetivo de aprendizagem da atividade, objeto de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, um texto-base (gênero discursivo poema) e as questões (5 itens). Ao final dessa atividade, refletimos sobre a concepção de linguagem orientadora do exercício.

Já a proposta 2 apresenta um bloco de identificação com o objetivo de aprendizagem da atividade, objeto de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, um texto-base (gênero discursivo poema), as questões de pré-leitura, o estudo das condições de produção, o estudo do contexto de produção (imediato e amplo), o estudo com a temática, o reconhecimento com as relações dialógicas e axiológicas, o estudo da dimensão verbal do gênero e, por fim, o trabalho com as marcas de valoração. Ao apresentarmos essas etapas do trabalho, não perdemos de vista os descritores de Língua Portuguesa exigidos pela prova do SAEB. Cada etapa

compreende um aspecto da dimensão extraverbal e verbal do gênero, tais encaminhamentos podem orientar o aluno a reconhecer a complexidade da linguagem e permitem ao professor conduzir o fenômeno linguístico por meio de uma abordagem dialógica. É inquestionável o funcionamento social da linguagem, por sua capacidade de abstrair-se das relações humanas e históricas sem delas se desvincular.

Após essas discussões, encerramos a primeira parte do ciclo dialógico de formação, as professoras demonstraram-se bastante satisfeitas pelos debates empreendidos nos sete encontros. Revisitar as teorias, conhecer outras, ler, discutir, questionar são ações de um processo contínuo de formação docente continuada, a criar um ambiente fecundo para a execução da próxima etapa, descritas na seção 3.3.1.2.2.

3.3.1.2.2 Segundo ciclo do curso

Nesta parte do curso, o foco foi inserir as docentes em uma incursão teórico-metodológica direta, para que pudessem, por meio das atividades de leitura, observar como o processo de produção de sentidos e de valorações se dá por meio dos recursos expressivos que constituem o enunciado. Esclarecemos que as atividades foram elaboradas para professoras em formação continuada, desempenhando o papel social de aprendizes. Isso porque, é fundamental o professor em formação continuada conhecer como se dá o processo de produção de sentidos e de valorações sociais, como usuários da língua, para, depois, refletir a respeito de estratégias para a transposição didática, num movimento integrado com as práticas de linguagem: leitura, análise linguística, oralidade e produção de texto.

Para iniciar este bloco, desenvolvemos uma prática de leitura com a fábula *Tombo, Tropeço e Recomeço*, de Lucineide dos Santos, apresentada na sequência. Escolhemos este enunciado, por fazer parte dos textos-base da prova do SISPAE 2022. No percurso metodológico desenvolvido, constituímos a prática de leitura como uma atividade linguística primeira, a fornecer condição para o desenvolvimento das demais práticas. No Quadro 17, apresentamos o roteiro de organização do segundo ciclo formativo.

Quadro 17 – Roteiro da segunda parte do curso formativo

2º PARTE DO CURSO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E APLICADAS
BLOCO 2 - O TRABALHO COM LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA
Objetivo Geral: Promover o debate teórico-metodológico voltado ao trabalho com a leitura com professores do 8º e 9º anos/EF. **Objetivos Específicos:** a) Apresentar e debater os princípios do interacionismo e do dialogismo que subsidiarão o trabalho com a prática de leitura em situação de ensino.

b) Desenvolver atividades de leitura com o propósito de compreender os sentidos e as marcas de valoração expressas nos recursos expressivos da língua.			
1º Roda dialógica	**Data** 21/10/2023	**Carga horária** 3h	**Forma de realização** Presencial
Desdobramentos do encontro	- Pré-leitura da fábula "Tombo, Tropeço e Recomeço", de Lucineide dos Santos; - Apresentação da atividade de compreensão, de modo a explorar a dimensão extraverbal e verbal deste enunciado; - Retomada do Roteiro 4, parte 1 do curso, sobre os conceitos interacionistas e dialógicos, a saber: contexto e condições de produção, horizonte temático, dimensão dialógica e axiológica, organização do gênero e marcas de valoração; - Encaminhamentos para o próximo encontro.		
2º Roda dialógica	**Data** 21/10/2023	**Carga horária** 3h	**Forma de realização** Presencial
Desdobramentos do encontro	- Trabalho com a exploração das condições de produção; - Trabalho com a leitura expressiva do texto; - Encaminhamentos para o próximo encontro.		
3º Roda dialógica	**Data** 04/11/2023	**Carga horária** 3h	**Forma de realização** Remota
Desdobramentos do encontro	- Trabalho com o contexto sócio-histórico do enunciado; - Trabalho com a compreensão e as relações dialógicas; - Encaminhamentos para o próximo encontro.		
4º Roda dialógica	**Data** 11/11/2023	**Carga horária** 3h	**Forma de realização** Presencial
Desdobramentos do encontro	- Trabalho com as apreciações valorativas no enunciado; - Trabalho com a avaliação responsiva; - Encaminhamentos para o próximo encontro.		
5º Roda dialógica	**Data** 18/11/2023	**Carga horária** 3h	**Forma de realização** Presencial
Desdobramentos do encontro	-Trabalho com o gênero discursivo Fábula: o tema, a forma e os recursos linguístico-discursivos e as marcas de valor e de sentido mobilizados no enunciado; - Encaminhamentos conclusivos dessa etapa do curso.		

Fonte: os autores da pesquisa (2024).

O gênero discursivo eleito, como piloto das atividades, para o trabalho de leitura na condição de prática de linguagem integrada foi a fábula *Tombo, tropeço e recomeço*, de Lucineide dos Reis (2022), cujo texto está disponível no *site* Recanto das Letras. Esse enunciado concreto foi escolhido por três justificativas, a saber: a) possui temática própria do universo infanto-juvenil, além de ser endereçada ao público do Ensino Fundamental; b) o enunciado se inscreve no campo de atuação artístico-literário e c) tem seu suporte original vinculado ao ambiente digital, o que possibilita um trabalho com várias multissemioses comuns nas práticas linguajeiras. A fábula aborda o tema sobre os comportamentos humanos, sobretudo nas relações sociais do indivíduo com o meio em que está inserido.

Dessa feita, inicialmente, fundamentamos essa proposta teórico-metodológica nos ensinamentos de Rojo (2004), nas explicações de Angelo, Fuza e Menegassi (2022) e demais aportes da literatura especializada no campo das práticas de linguagem sob o viés dialógico. A sequência de atividades visa contemplar os elementos da teoria dialógica da linguagem, na

perspectiva do trabalho com a análise linguística no interior dos estudos sobre leitura, em situação de ensino de língua, aqui, organizados em sete tópicos de debate. Dessa forma, por meio do Quadro 18, apresentamos às professoras como seria tratada em cada etapa da sequência, a ressaltar a maneira com o item 7 atravessa todos os demais estágios da sequência.

Quadro 18- Estágios da sequência de atividades

Estágios da sequência de atividades	**Descrição**	**Ponto de atravessamento dos estágios**	
1- Da exploração das condições produção.	Atividades prévias à leitura do texto-enunciado, com o intuito de suscitar uma avaliação social inicial sobre a temática.	7- Do estudo do gênero fábula: o tema, a forma e os recursos linguístico-discursivos em cena.	Serão acionados, resguardas as ênfases de cada estágio, elementos da dimensão verbal: o tema, a estrutura composicional e os recursos linguísticos para se trabalhar nas atividades de leitura e análise linguística, para demarcar o posicionamento valorativo manifestado, a partir da compreensão dos sentidos e dos valores materializados no enunciado.
2- Da leitura expressiva (silenciosa, oral e entonacional).	Momento da leitura e suas formas expressivas, por intermédio da atuação do professor e do próprio aluno.		
3- Da recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado.	Atividades que contemplem a situação social imediata do texto-enunciado, a propiciar reflexões sobre as relações sociais, históricas e dialógicas.		
4- Da compreensão e relações dialógicas.			
5- Do reconhecimento das apreciações valorativas.			
6- Da avaliação responsiva.	Atividade de verificação da atitude responsiva do aluno-leitor, após o contato com o texto-enunciado.		

Fonte: os autores da pesquisa (2024), conforme as orientações de Angelo, Fuza e Menegassi (2022), a partir de Rojo (2004).

Na sequência do trabalho, expomos o detalhamento de cada roda dialógica da segunda parte do curso de formação, a ampliar o que prevê o Quadro 18.

1ª Roda Dialógica

Nesta roda dialógica, antes de iniciar a apresentação da proposta feita pelo professor-pesquisador sobre a leitura valorada, resgatamos o vínculo da atividade com os descritores do eixo I e IV (Procedimentos de Leitura e Coesão e coerência no processamento do texto, respectivamente) da matriz de referência do Saeb, visto que todas as professoras trabalham também nesse sentido: preparar e orientar os alunos para a realização das provas em larga escala[38]. Esse diálogo aproxima a proposição teórico-metodológica com a vivência e as demandas da educação básica. No Quadro 19, constam as habilidades acionadas nesta atividade.

[38] Reiteramos o cuidado de propor o debate teórico-metodológico desta Tese alinhado às vivências e às realidades educacionais no momento de geração dos dados desta pesquisa. Mas a proposta desenvolvida por esta Tese extrapola os limites das contribuições para as avaliações externas.

Quadro 19- Habilidades acionadas na atividade de leitura

D2- Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
D6- Identificar o tema de um texto
D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11- Estabelecer causa/consequência entre as partes do texto.
D15- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Fonte: autores da pesquisa, a partir da matriz de referência do Saeb (Brasil, 2022).

Mesmo não sendo propriamente o foco da pesquisa, retomamos os aspectos que merecem ser desenvolvidos com atenção, o trabalho com os descritores faz parte da adequação e flexibilidade prevista no percurso metodológico, orientado pela pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007; Ibipiana, 2008). Tal discussão foi importante para perceber como esses descritores textuais podem ser ampliados para uma análise discursiva do funcionamento da língua. Após esse trabalho, demos efetivamente início a 2ª parte do Curso de Formação, que tem por objetivo discutir encaminhamentos teórico-metodológicos e aplicados para o desenvolvimento de ALV.

A prática de leitura é considerada um eixo de ensino específico (Brasil, 2018) e, ao mesmo tempo, deve estar integrada a outras práticas de análise linguística, produção textual e de oralidade. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018 p. 65) concebe o texto "como unidade de trabalho", ou seja, o trabalho com o texto é a base para desenvolver habilidades de leitura crítica (Menegassi, 2010c), a partir de um trabalho planejado, orientado e implementado na sala de aula. Decorrente a isso, "as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana" (Brasil, 2017, p. 73), como o exemplo da fábula aqui empregado para trabalhar a leitura sob a perspectiva textual-discursiva, pois a prática de leitura constitui uma atividade com a linguagem em uso, a oportunizar as condições para refletir sobre os valores e os sentidos mobilizados na materialidade linguística e no contexto extraverbal a que o texto foi vinculado.

Nesse estágio inicial, as professoras tiveram acesso previamente ao material impresso disponibilizado, uma semana antes, como também o arquivo no *Classroom* para a leitura prévia por parte das docentes. Para orientação para o trabalho com a leitura, apoiamo-nos nos pressupostos metodológicos do Interacionismo, defendido por Menegassi (2010c) e contemplou as diferentes etapas do processo de leitura: pré-leitura, leitura, compreensão e interpretação, além dos desdobramentos dialógicos, ao trabalhar o contexto extraverbal e dimensões dialógicas e axiológicas oriundas do enunciado.

Apesar de as professoras terem tempo expressivo em efetivo exercício docente, os conhecimentos teórico-metodológicos para o ensino de leitura, nesse viés, não eram implementados por elas, por isso, nessa primeira parte das atividades, resgatamos as concepções de leitura, já estudadas no 1º ciclo do curso, e a importância desse procedimento de estudo. De forma pontual, para a elaboração das perguntas de leitura, apoiamo-nos em Fuza e Menegassi (2022), que propõem uma organização lógica e sequencial dessas atividades, de modo que as docentes assumam responsivamente seu papel em sociedade por meio da compreensão dos aspectos temáticos e valorativos presentes no enunciado.

Ao propor e elaborar um percurso metodológico de atividades, por considerar o desenvolvimento do trabalho colaborativo (Desgagné, 2007), fazemos determinadas escolhas que podem se revelar produtivas ou não, além disso não devem ser vistas como um modelo único e inalterado, fechado a apontamentos, a sugestões e a ampliações. Nessa direção, reconhecemos que a opção por apresentar as questões sobre o contexto e as condições de produção, após as perguntas de pré-leitura não é a única possibilidade de trabalho, podemos, por exemplo, explorar essas questões junto ao trabalho com o tema e as valorações, desde que adequadas ao ano escolar do aprendente e que contribua para a ampliação do processo de compreensão valorada do enunciado. Assim, nesta proposta de atividade de leitura, abordamos pontualmente as condições e o contexto de produção por serem aspectos que, quanto mais explorados, aprimoram a compreensão dos aprendentes sobre a constituição do enunciado.

Na sequência da 1ª Roda Dialógica, orientamos a leitura das seções do contexto de produção para continuar o trabalho metodológico com as docentes.

2ª Roda dialógica

Antes de iniciar as considerações dessa roda dialógica, fizemos ponderações sobre o suporte onde circulou o texto-enunciado analisado. Como descrito anteriormente, a proposta de implementação do trabalho com a leitura em perspectiva dialógica parte dos textos mais frequentes na prova do SISPAE, edição 2022. Dito isso, é importante esclarecer que a fábula em análise, uma vez extraída de seu contexto de circulação inicial – o *site* Recanto das Letras– assumimos o risco decorrente da alteração de alguns aspectos de composição original, seja a intenção discursiva da autora, naquele momento de interação, seja as marcas ideológicas próprias do suporte de mediação do *site*. Quando esse enunciado é utilizado para trabalhar com um determinado descritor de Língua Portuguesa, percebemos o foco avaliativo apenas na dimensão textual. Por essa razão, buscamos ampliar essa proposta já consolidada pelas

avaliações em larga escala, partindo, agora, das orientações dialógicas sobre a linguagem, conforme a descrição seguinte.

Em um primeiro momento, no Quadro 20, sugerimos algumas perguntas de pré-leitura sobre a temática, de modo a propiciar a participação dos alunos nesse diálogo.

Quadro 20- Exemplo de atividade pré-leitura com a Fábula "Tombo, tropeço e recomeço".

Pré-leitura
1) Você tem receio de ser esquecido (a) pelas pessoas com as quais convive? 2) Em algum momento você precisou do apoio de amigos para superar as dificuldades? Qual o grau de dificuldade dessa experiência? 3) Diante das dificuldades, você consegue se superar rapidamente ou precisa de um certo tempo?

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

Após as perguntas de pré-leitura e a leitura propriamente dita, demos início às atividades de compreensão sobre a natureza extraverbal do enunciado, a começar pelas condições de produção. No entanto, a reconhecer o suporte do enunciado em estudo, ser produzido em um ambiente virtual, julgamos pertinente uma seção para discussão específica desse elemento de condição de produção do texto. Como primeira atividade, procedemos o levantamento das condições de produção, conforme o Quadro 21.

Quadro 21- Identificação das condições de produção

Condições de produção do gênero Fábula "Tombo, Tropeço e Recomeço"	
Autor: é a pessoa que elabora o texto. É preciso ir além do nome e sobrenome do autor, mas identificar o papel social exercido durante a situação de interação, de modo a identificar a representação do autor na sociedade e sua postura para tratar do assunto.	
Interlocutor: são as pessoas para quem o texto é direcionado. Atentem-se para o público alvo na situação imediata e os futuros leitores. Bem como o autor, é preciso reconhecer o papel social desse interlocutor. A interlocução está marcada no gênero e no suporte de circulação.	
Finalidade Social: é o propósito para o qual o texto foi criado, é o objetivo. Está diretamente ligado aos interlocutores e ao gênero discursivo.	
Gênero discursivo: é o formato típico do texto, definido pelas suas características composicionais, estilísticas e temática.	
Suporte: é o ambiente físico, meio que permite a viabilização e circulação do texto.	
Circulação social: são propriamente os ambientes onde o texto circula. Tem relação direta com as esferas de atividade humana.	

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

O processo de leitura da fábula "Tombo, Tropeço e Recomeço" tem seu início pela compreensão da página virtual, ou melhor, pelo suporte digital e social a que este gênero discursivo está inicialmente vinculado. Com o objetivo de alcançar a compreensão do todo enunciativo, do contexto de produção e da construção de sentidos entre professor, aluno e texto, sugerimos um roteiro com algumas perguntas feitas oralmente pelo docente, a fim de orientar

a discussão com esse público. Explorar a página do *site* Recanto das letras, por meio de uma leitura multissemiótica, auxilia na identificação das condições de produção da fábula, além de examinar outros *hiperlinks* que nos levam a outras leituras e compreensões sobre o tema ali abordado, paralelo ao trato com a leitura inicial. Dessa maneira, uma proposta inicial é apresentada para mediar esse contato com a tela inicial da página, por meio do uso do *Datashow*.

Passamos para leitura da fábula "Tombo, tropeço e recomeço" postada no *site* "Recanto das Letras", pela autora Lucineide dos Reis, publicada no dia 02 de janeiro de 2022 e revisada pela edição do *site*, antes de torná-la pública. Nesse momento, esclarecemos às docentes o fato de o sítio eletrônico em estudo ser uma página digital de caráter colaborativo, pois vários escritores encaminham seus textos para publicação, diferentes estilos e gêneros discursivos ganham espaço para o deleito do público leitor. Uma vez inscrito na página, após um cadastro com informações pessoais, é possível desempenhar distintas funções: autor de textos, leitor, comentarista, ou seja, várias vozes sociais constituem vários enunciados que refletem e refratam diferentes posições ideológicas, naquele ambiente de interação digital. Lucineide dos Santos possui quase 400 textos publicados na página, várias composições de planificação narrativa. A figura 2 mostra o espelho da tela inicial do *site*.

Figura 2- *Print screen* da tela do *site* Recanto das Letras

Fonte: https://www.recantodasletras.com.br/fabulas/7420299. Acesso em 13 dez 2022, às 16h56.

Na sequência, as professoras passam para a leitura comentada das perguntas sugeridas sobre o suporte de comunicação em que o texto é veiculado, conforme o Quadro 22.

Quadro 22- Perguntas sobre o suporte de comunicação

1) Por que o nome “Recanto das letras” está em destaque na barra superior do site? A que essa expressão remete? Como a escolha do substantivo “recanto” contribui para a constituição de um dos sentidos do texto, a partir do nome da página? 2) Por que a escolha do fundo claro para constituição do fundo da página do site? 3) Na lateral, à direita, na aba “Vitrine” vemos o anúncio de outras obras literárias. Resguardadas as predileções dos consumidores, seria possível essa divulgação, se fosse impresso o texto? O leitor teria a mesma praticidade de acesso? 4) Há algumas informações sobre a autora do texto, na aba “Sobre a autora”? Seria interessante começar o processo de leitura por esses dados?

Fonte: os autores da pesquisa, 2023.

As professoras discorrem sobre os aspectos integrantes da página do *site* “Recanto das letras”, a possibilitar ao estudante a reflexão sobre os elementos verbais e extraverbais ali dispostos, como o nome da autora, título da obra, data de publicação, *links* sobre outros textos relacionados à temática da fabula, entre outros elementos visuais. A considerar as relações dialógicas entre esses elementos, o título do texto apresenta uma singularidade que atravessa toda a narrativa. Geralmente, as fábulas são protagonizadas por animais que desenvolvem comportamentos tipicamente humanos. Nessa fábula em análise, percebemos a presença personificada de ocorrências/ações humanas: tombo, tropeço e recomeço. A autora de forma simples, gentil e assertiva lança mão desses elementos para constituir sua narrativa.

Essas imbricações caracterizam a página inicial do *site* como um texto multissemiótico, composto por um conjunto de signos e de linguagens (Rojo, 2012). Assim, o contato com as informações circunscritas no entorno do texto favorece a ampliação do repertório do aluno-leitor, seja na dimensão intertextual, seja na interdiscursiva, este, por sua vez, passa a produzir enunciados únicos e singulares carregados de valor, manifestando a sua compreensão responsiva. Nesse movimento, as professoras já perceberam o trabalho com nuances da leitura em perspectiva dialógica.

Quanto à questão dos valores, sugerimos às professoras aproveitar o questionamento sobre o uso do substantivo “recanto”, para explorar o sentido ali mobilizado, pois o termo significa um lugar afastado, menos à vista, um lugar propício para construção de histórias em que as personagens inanimadas ganham a vivacidade na tessitura narrativa. De fato, esse movimento de compreensão aciona o descritor 15, pois as professoras podem trabalhar as relações lógico-discursivas presentes já no título no *site*.

No cerne da criação de cada enunciado, no exemplo analisado, há elementos composicionais ligados à organização gráfica, que promovem nexos com elementos de autoria, de singularidade, efeitos de compreensão do enunciado concreto, por intermédio da

contextualização e da historicidade, conforme orienta Bakhtin (2011 [1979]). Nessa esteira, na leitura da página digital, o leitor nota uma foto da autora, na aba "Sobre a autora/perfil", como se, de alguma forma, o conteúdo verbal dialogasse diretamente com a temática da imagem, a partir dos elementos de entonação valorativa ligados aos gestos e à expressividade (Bezerra; Menegassi, 2021), de modo a criar alternativas de sentidos axiológicos, como a forma de demarcar seu lugar social, como cidadã, professora, escritora e amante das leituras. Essas observações resultam em relações dialógicas de interdiscursividades juntos aos interlocutores da fábula, seus potenciais leitores. Uma vez realizada esta etapa com as condições de produção da fábula, passamos à etapa da leitura da fábula, em suas ocorrências silenciosa, oral e entonacional.

Quanto à etapa da leitura expressiva, primeiramente, as professoras foram orientadas a considerar que o aluno deve ser conduzido a realizar a leitura da fábula de maneira individual, por meio da leitura silenciosa, por acreditar que todo ato de leitura individual é idiossincrático, ou seja, é nessa ação que o leitor produz sentidos individuais para a leitura (Menegassi, 2010), o que possibilita o contato com a materialidade linguístico-textual do gênero em estudo. Em seguida, é possível o professor recorrer a duas alternativas: seja a leitura entonacional conduzida pelo docente, seja a leitura oral pelos alunos, depois o trabalho em parceria com os alunos. Nessa direção, apresentamos a fábula devidamente referenciada, conforme o Quadro 23.

Quadro 23- Fábula "Tombo, tropeço e recomeço" de Lucineide dos Santos

Tombo, Tropeço e Recomeço

Num belo entardecer de verão, três amigos caminhavam numa estrada chamada Vida.
Eram eles o Tombo, o Tropeço e o Recomeço.
Quando [...] visualizaram uma moça chamada momentos, logo eles fizeram amizade. E começaram a conversar.
Momentos falava sobre sua efemeridade[1].
Cabisbaixa, ela relata seu receio de virar apenas saudades e nada mais e um dia viraria esquecimento.
Falava também sobre aprendizados durante a existência, quando questionou aos amigos sobre o sentido de existir, como poderíamos tocar aos outros com nossas experiências.
Então, o Tombo lhe disse:
- Eu ensino a se reerguer, mesmo diante da queda, o ideal é não paralisar.
Então, o Tropeço completou:
- Ensino a ter cuidado por onde anda, nem toda pessoa é amiga e nem todo caminho é pra você.
E, por último, o Recomeço, diante do Tombo e do Tropeço, proferiu:
- Eu ensino que, por mais nublado que esteja o céu, a vida continua.
*__Vocabulário:__

[1]efemeridade: brevidade, qualidade do que é breve, momentâneo, temporário.

Fonte: REIS, Lucineide dos. Tombo, Tropeço e Recomeço. *In:* Recanto das Letras. 2022.

Ao ler em voz alta, o leitor pratica a leitura oral, a considerar a estrutura composicional do gênero fábula, neste caso, caracterizada pelo uso do discurso direto e, consequentemente, pela riqueza de pontuação gráfica e pela seleção vocabular adequada. Esses elementos são considerados basilares à prática da oralidade, a considerar situações de ensino. De fato, seria o

trabalho com a oralização de um texto escrito, a passagem do escrito para o oral, uma habilidade a ser trabalhada com o aluno-leitor, conforme prevê a BNCC: "EF15LP16 - Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas" (Brasil, 2017, p. 95) e "(EF01LP19) - Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas" (Brasil, 2017, p. 131). Reforçamos a atenção para o trabalho com esses gêneros de planificação narrativa, a partir da leitura em perspectiva dialógica.

Pela leitura entonacional valorativa, o professor mostra ao aluno uma primeira ilustração de como a valoração se apresenta junto à camada linguístico-textual, pois, longe de ser a mera transposição da modalidade escrita para a oral, é a nítida manifestação de valores entonacionais, por intermédio da oralização. Nesse momento, as professoras perceberam o trabalho com a entonação valorativa (Volóchinov, 2019 [1926]), dando visibilidade às marcas próprias da personagem, seus modos de pensar e agir. A entonação pode ser vista para além da voz, como as expressões faciais, as pausas, a postura corporal, os gestos, conforme orientam Costa-Hübes e Menegassi (2021).

Diante dessas orientações teórico-metodológicas, tomamos como ponto de partida o trecho inicial da fábula.

> Num belo entardecer de verão, três amigos caminhavam numa estrada chamada vida.
> Eram eles o tombo, o tropeço e o recomeço.
> Quando [...] visualizaram uma moça chamada momentos, logo eles fizeram amizade. E começaram a conversar.

Nessa primeira parte do texto, a autora cria, intencionalmente, uma atmosfera de acolhimento, a narrativa começa marcando seu cronotopo – o ambiente espaço-temporal onde a trama ocorre – um ambiente afável. Para apresentar suas personagens, recorre aos substantivos para personificar esses elementos da narrativa. Ao desempenhar o papel de narrador-observador, o professor lê o texto em possibilidades distintas de entonações valorativas, conforme as sugestões:

a) Voz afetiva, indicando nítida amorosidade, de forma rápida, tom convidativo, com postura corporal ereta, cabeça levemente inclinada, dedos da mão em riste, com olhos firmes e arredondados, sinalizando cortesia;
b) Voz grave, revelando sobriedade e segurança, como alguém que está sob controle da situação, olhos fixos e determinados, com mãos levemente entrelaçadas com os dedos

indicadores em riste, a cabeça sinaliza leves movimentos de concordância com a fala proferida.

Essas e outras possibilidades de entonações à fábula valoram os sentidos possíveis a serem explorados pela voz do narrador-personagem: a) um adulto esperançoso com a cena ocorrida; b) um adulto com postura pensativa. A partir delas, as professoras reconheceram ter condições de conduzir o aluno à construção de variadas possibilidades de leitura entonacional, por meio da exploração dos valores, além de permitir as possibilidades de compreensão que segue a leitura réplica no processo como um todo, de modo a contemplar a demanda do descritor 2, pois o aluno passa a perceber como as partes do texto se articulam e contribuem para a continuidade narrativa. Na sequência, destacamos o trecho da fala da personagem 'Momentos'.

> **Momentos** falava sobre sua efemeridade.
>
> Cabisbaixa, ela relata seu receio de virar apenas **saudades** e nada mais e um dia viraria **esquecimento**.

Ao usar o vocábulo 'cabisbaixa', a autora recorre à adjetivação para qualificar a condição comportamental dessa personagem. O professor pode considerar esse uso um ótimo ponto de análise de expressão máxima, até forçando um pouco a estrutura entonacional com mímica facial e de gestos. É importante levar o aluno a escutar e avaliar determinadas estruturas para perceberem os momentos de expressividade, sendo possível uma drástica mudança, caso a autora utilizasse outro adjetivo, a exemplo o termo 'triste'. Qual seria diferença entre o adjetivo original e a sugestão dada? Sem tantas dificuldades, chegamos à conclusão de que essa alteração compromete a expressividade emocional, indicando a ausência de fôlego narrativo. De modo geral, para as professoras, a conclusão é a perda de expressividade na troca de expressão, mesmo mantendo a vírgula, pontuação responsável por isolar essa expressão, o sentido e o valor mudariam.

Ainda sobre esse ponto, conduzimos as professoras a reconhecerem a influência desse recurso adjetival no texto como um todo. De início, o significado estilístico da ordem das palavras no período. A entonação dada à 'cabisbaixa', depois há uma pausa breve, como se a entonação produzida nesse desenho composicional acentuasse a valoração de que a personagem estivesse deveras preocupada com seu futuro, o que culminaria no comportamento reflexivo proposto por ela mesma, pois aponta sua insegurança, dada sua condição passageira, efêmera e passível de se transformar em 'esquecimento'.

No entanto, para narrar essa parte da fábula, observamos o quão valioso foi o recurso da gradação das palavras em negrito. A vibração entonacional dada a essas palavras, durante a

leitura, mapeia uma nítida possibilidade de valor, pois, uma vez presa à condição esporádica, sendo um ‘momento’, a saudade seria sua consequência dada e, se não fosse rememorada, cairia no esquecimento, o maior receio da personagem. A partir disso, o aluno pode ser levado a refletir a construção do valor dessas palavras com as suas experiências de vida ou de outros sujeitos, a dar lugar as relações dialógicas com outros enunciados.

Outro ponto digno de destaque, nessa outra parte do texto, é a abertura de diálogo entre as personagens da fábula, conforme o trecho seguinte:

> [...] Falava também sobre aprendizados durante a existência, **quando** questionou aos amigos sobre o sentido de existir, como poderíamos tocar aos outros com nossas experiências [...]

A voz de uma das personagens abre a discussão existencialista sobre a vida, propondo ao leitor um convite para refletir sobre os aprendizados advindos das experiências. O questionamento central gira em torno do sentido de existir, a depender do modo como o outro seria atravessado por nossas experiências. Para isso, a sobreposição de orações subordinativas confere ao leitor indícios dessas indagações. Após instaurar essa ambientação, sugerimos a análise do diálogo direto das respostas dadas pelo Tombo, Tropeço e pelo Recomeço.

> Então, o Tombo lhe disse:
> - Eu ensino a se reerguer, mesmo diante da queda, o ideal é não paralisar.
> Então, o Tropeço completou:
> - Ensino a ter cuidado por onde anda, nem toda pessoa é amiga e nem todo caminho é pra você.
> E, por último, o Recomeço, diante do Tombo e do Tropeço, proferiu:
> - Eu ensino que, por mais nublado que esteja o céu, a vida continua.

Esse trecho é interessante, pois, ao recorrer a troca de turno entre as personagens, a autora mobiliza alguns recursos linguísticos para marcar explicitamente os sentidos pretendidos, durante a alternância dos sujeitos. Aliás, para Bakhtin (2011 [1979]), essa alternância do sujeito é uma peculiaridade constitutiva do enunciado, ou seja, para passar de um interlocutor a outro devemos ter a passagem de um enunciado a outro, como percebemos na disposição do diálogo entre Tombo, Tropeço e Recomeço.

O professor-formador sugeriu às professoras que averiguassem a função estilística da pontuação e com o aluno realizaria a leitura entonativa, a considerar as orientações já descritas, acrescentando os tons de questionamento e de constatação assertiva às falas do Tombo, Tropeço

e do Recomeço, respectivamente, a completar os sentidos possíveis de construção pela leitura dialógica, observando os valores agregados ao texto pelo próprio leitor.

O trabalho de entonação valorativa é um mecanismo pertinente a ser desenvolvido com os alunos para o desenvolvimento da compreensão do texto e do discurso ali presentes, conforme sustentam Costa-Hübes e Menegassi (2021). Dessa maneira, após o trabalho apresentado pelo professor, o aluno conseguiria construir a sua própria leitura entonacional, de modo a reconhecer a produção de sentido no enunciado, partindo de suas vivências, de seus valores, como ser social. Essa movimentação opera para a expansão da consciência discursiva, sendo a entonação constitutiva à produção do sentido do enunciado, além de ser um ambiente fecundo para o estudo do contexto de produção e das relações dialógicas, conforme mostramos na próxima Roda Dialógica.

3ª Roda Dialógica

Nessa roda dialógica, recordamos um ponto diferencial na proposta apresentada e discutida junto às professoras: a incursão de perguntas de leituras para iniciar o trabalho de reconhecimento e, ao mesmo tempo, de reflexão sobre os valores refratados e refletidos na fábula, os quais são retomados e discutidos no estudo epilinguístico que atravessa todas as etapas da atividade para mostrar que a valoração é expressada por meio da língua (Volóchinov, 2013 [1926]). Como as atividades são destinadas aos aprendentes dos EF/Anos Finais, segundo as professoras, por não ser comum trabalhar a valoração, a partir dos elementos linguísticos, decidimos propor essa implementação, seja para reconhecer o valor da resiliência da personagem, seja para reconhecer o valor da empatia, porque as personagens aconselham o leitor à mudança. Dessa forma, a considerar o desejo das professoras, decidimos retomar e ampliar o trabalho sobre a valoração social, a partir da relação explícita com o contexto histórico, social e com as ideologias. Ao incluir as perguntas desse teor valorativo, intencionamos estabelecer o diálogo entre as atividades de leitura e de epilinguagem, de forma interativa e recursiva, a salientar o caráter integrado das práticas de linguagem no ambiente escolar (Muller, Mendes-Polato, 2018).

Para tratar sobre a recuperação do contexto socio-histórico do enunciado concatenamos aos gêneros discursivos trabalhados, com base em noções de intertextualidade e interdiscursividade. Ao recorrer à página inicial do *site* e à biografia de Lucineide dos Santos, como uma maneira de abordar o contexto mais amplo de produção, as professoras perceberam

que o aluno-leitor poderia ampliar seus conhecimentos com as relações estabelecidas nesse diálogo com outros textos e outros discursos.

Com o fito de construir uma atividade teórico-metodológica que possibilitasse o desenvolvimento e a ampliação do universo discursivo e dos níveis de consciência socioideológica dos alunos, apresentamos questões relativas à situação social imediata do enunciado em estudo, com a finalidade de promover reflexões sobre as relações sociais, históricas e ideológicas ali imbricadas. A compreensão dessas relações valorativas contribui para o entendimento dos efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos linguístico-discursivos mobilizados no texto-enunciado.

No Quadro 24, constam as perguntas sobre o contexto de produção da Fábula.

Quadro 24- Perguntas sobre o contexto de produção da Fábula "Tombo, Tropeço e Recomeço"

Lucineide dos Santos **é** professora, **formada** em Letras, e escritora de contos e fábulas. Apesar do pouco reconhecimento social, seus escritos **passeiam** por temas do cotidiano: a simplicidade, o amor, riso fácil e outras temáticas líricas, conforme vimos no acesso à página do site Recanto das Letras, disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/fabulas/7420299. A partir dessas informações sobre a autora, responda as perguntas seguintes.
1) Em que cidade a fábula foi publicada pela primeira vez? 2) Em qual suporte de comunicação foi postada pela primeira vez? 3) Em que ano foi feita a primeira postagem do texto, no *site*? 4) Ao considerar o tema tratado, qual a importância dada a escolha desse suporte de comunicação e local para a publicação da fábula? 5) Que papel social da autora assume, ao escrever textos como "Tombo, tropeço e recomeço", publicado no *site* Recanto das Letras? Como os nomes destacados acima, conduzem o leitor a percepção do lugar social da autora? 6) Em quais esferas de comunicação o texto "Tombo, tropeço e recomeço" pode ser inserido? Comente sua resposta. ( ) Jornalística ( ) Literária ( ) Escolar ( )Cotidiana 7) Consegue recordar quais acontecimentos históricos e sociais ocorriam neste ano? 8) Há um trecho da biografia de Lucineide que chama a atenção pelo estilo de linguagem e, consequentemente, o efeito de sentido provocado pela escolha, a saber: "Baiana de nascença e paulista de vivença". O uso do neologismo mantém o paralelismo rítmico, além de sugerir o enfoque sobre as influências ideológicas dos lugares por onde passamos. Essa demarcação do espaço social contribui para a compreensão do papel social exercido pela autora? Comente.

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

As atividades descritas, no Quadro 24, possibilitam o trabalho dialógico voltado à construção valorada de sentidos, de modo que o aluno reflita sobre as apreciações axiológicas que envolvem o contexto de produção imediato e amplo do texto-enunciado. Oportunizamos, também, a reflexão sobre as valorações compartilhadas pela autora, ao estabelecer o diálogo com o já-dito, trazendo-o para o campo artístico-literário do universo infanto-juvenil. Além disso, iniciamos uma discussão quanto às avaliações dos comportamentos humanos, a partir das

convenções sociais, já que tais avaliações incluem a situação extraverbal do enunciado (Volóchinov, 2019 [1926]).

Durante o debate, conduzimos as professoras a perceber a possibilidade de explorar o descritor 11, logo na primeira questão, quanto ao fato de o aluno estabelecer relações de causa e consequência entre as partes e elementos da narrativa. De fato, as formas verbais destacadas no excerto (é, formada e passeiam) funcionam como um guia, pois os sentidos são construídos a partir dessas escolhas lexicais, ao perceber que a autora é professora, ou seja, um agente ligado à educação, cuja competência específica é vinculada ao mundo das linguagens, por isso a facilidade para escrever sobre temas do cotidiano. Logo, o reconhecimento da base cronotópica da autora é parte integrante do processo de leitura dialógica desse enunciado e de outros com que os alunos terão contato.

Na sequência, iniciamos o debate sobre a compreensão das relações dialógicas e axiológicas acionadas no estudo. Nesta etapa do trabalho com as atividades de leitura, propomos questões sobre a compreensão do enunciado em seu todo textual, discursivo e enunciativo, de modo a considerar as relações dialógicas como instrução para a produção de sentidos, com o fito de permitir ao aluno-leitor compreender responsivamente a situação de leitura. Em um primeiro momento, exploramos as relações dialógicas, por meio do gênero biografia, com informações sobre a autora da fábula. Além disso, a temática sobre os comportamentos humanos, advindos das experiências sociais, tornamos a direção do trabalho desse bloco de atividades.

Situado no campo artístico-literário, o gênero discursivo biografia do autor estabelece contato com as condições de produção da fábula, pois fornece ao leitor algumas informações sobre a vida e obra da autora em estudo, a ampliar as condições socioideológicas desse enunciador. Além disso, mobilizar esse gênero para este debate, assim como outros aqui acionados, é uma forma de promover relações dialógicas e axiológicas. Na sequência, passamos para a leitura da biografia de Lucineide dos Reis, disponibilizada pela própria autora. O debate orientado pelas perguntas a seguir promove o contato com este texto biográfico, uma dose de poesia e de frescor sobre alguém que não tem reconhecimento tamanho, mas se sente importante suficiente para externar suas escritas. No Quadro 25, apresentamos a biografia da autora.

Quadro 25- Texto biográfico da autora

Biografia apresentada pela própria autora na página do *site*

Sobre o perfil da autora, Lucineide dos Santos. “Sou uma moça romântica e sensível. Sou formada em Letras. Sou professora e escritora. Sonho publicar todas as minhas obras. Sou uma eterna apaixonada. E como tal escrevo baseada nessa paixão. Baiana de nascença e paulista de vivença. Gostaria de compartilhar com todos o que vai em Minh ‘alma. É doce o que sinto e, às vezes, solitário. Mas com certeza é algo a ser admirado. Uma nota de agradecimento a todos os que passaram por aqui”.

Fonte: https://www.recantodasletras.com.br/fabulas/7420299. Acesso dia 13 jun 2023, às 16h15.

Na sequência, discutimos algumas questões para encaminhamentos reflexivos sobre a biografia apresentada, quais sejam:

1) Quais palavras melhor definiriam Lucineide dos Reis?
2) A seleção do título da fábula já faz algumas antecipações sobre os gostos e predileções temáticas da autora?
3) Lucineide dos Reis atua como professora, além de escritora. Qual seria seu grande desejo profissional?
4) Qual é o público-alvo de obra de Lucineide?
5) O lugar de onde falamos revela muito sobre nós. A autora brinca com as palavras, no verso “Sou baiana de nascença e paulista de vivença”. É possível estabelecer ecos dialógicos com o sonho da professora-escritora??
6) Qual o provável motivo da fábula “Tombo, Tropeço e Recomeço” compor a site “Recanto das Letras”?

Ao recorrer às questões sobre a biografia da autora, as professoras perceberam a possibilidade de auxiliar o aluno na compreensão da fábula, seja pelo contato com informações da vida pessoal e profissional da autora, seja pelo entorno no qual ela está inserida, além de ampliar a consciência socioideológica do aprendente sobre a seleção temática explorada no texto fábula. De fato, estabelecer contato inicial com o mundo valorativo da obra de Lucineide dos Santos conduz o leitor a perceber que a autora explora, em suas produções, temas inerentes a vida do leitor, pois falar do comportamento humano é um tema próprio a nossas vivências, a partir de relações interdiscursivas. Por intermédio desse bloco de questionamentos, o aprendente começa a depreender a intenção discursiva da autora por temas do cotidiano social, já que o ambiente educacional, com o qual a autora também convive, é cercado por inúmeras vivências que ultrapassam os muros escolares. Além disso, há uma peculiaridade da escrita de Lucineide, o uso de linguagem simples, as alegorias e metáforas ganham facilmente o acesso ao mundo compreensivo do outro, dos seus leitores.

Ainda na apresentação biográfica, a autora, no último verso: “Uma nota de agradecimento a todos os que passaram por aqui”, antecipa o agradecimento a seus futuros leitores. Seu enunciado, certamente, gerou inúmeras respostas alheias. A fábula em estudo é

uma resposta a uma necessidade pessoal, pois ela "Gostaria de compartilhar com todos o que vai em Minh 'alma", por isso elege o gênero discursivo fábula para materializá-la, ou seja, este enunciado foi concebido em prol do destinatário, em prol de sua resposta, de sua compreensão. Isso mostra a relação do enunciado com outros participantes da interação discursiva. Logo, para entender os enunciados não devemos considerá-los fora de seu contexto de produção.

Um olhar mais atento para a constituição da página do *site*, notamos o acento valorativo também do editor do *site* Recanto das letras, pois faz algumas escolhas gráficas e organizacionais na página eletrônica para dar maior visibilidade aos textos ali publicados. No caso da fábula em tela, vemos a perspectiva bidimensional da posição do nome da página em relação ao título da fábula, o tom acromático preto ganha relevo, pois, ao fundo, o editor utiliza a cor ocre sendo um degradê da cor marrom, a criar um ambiente convidativo ao deleite da narrativa. Com isso, o leitor mais atento percebe a intenção do gerenciador da página para divulgar o texto da autora, assim como a realização de intenção discursiva deste, dando alternativas para o leitor alcançar a compreensão responsiva sobre o enunciado. Dito isso, o texto como enunciado se constitui pelos elementos: a ideia inicial e o acontecimento dessa intenção, conforme Bakhtin (2011 [1979]), e trabalhar esses elementos das condições de produção caracterizam o conceito de leitura dialógica.

Ainda sobre essa discussão, é oportuno refletirmos sobre a temática da fábula, conforme vemos no bloco de exercício disposto no Quadro 26.

Quadro 26- Perguntas sobre a temática da fábula

1) A considerar o início da fábula, qual o sentimento une/conecta o Tombo, o Tropeço e o Recomeço?
2) Quais discursos podem ser recuperados explícita ou implicitamente na fábula?
3) Por que a caminhada pela estrada da "vida" foi a escolha para o espaço narrativo da fábula? Considere o título para responder a esse questionamento.
4) No sexto parágrafo da fábula, a autora questiona como sensibilizar o outro com nossas experiências. No período "Falava também sobre aprendizados durante a existência, **quando** questionou aos amigos sobre o sentido de existir, como poderíamos tocar aos outros com nossas experiências?" Qual o sentido do termo "quando" para a construção da sequência textual e qual o valor dessa expressão para constituir o enunciado de quem, provavelmente, responderia tal questão?
5) Em que ocasião da narrativa, a personagem Momentos se dá conta de seu maior receio, ser esquecida?
6) A personagem Momentos, ao se dar conta de que pode ser esquecida, fica triste, conforme o trecho "**Cabisbaixa**, ela relata seu receio de virar apenas saudades e nada mais e um dia viraria esquecimento". Qual o provável valor atribuído à expressão destacada?
7) A resposta que cada personagem deu à pergunta feita por Momentos possui relação direta na maneira como realmente o Tombo, o Tropeço e o Recomento são vistos?
8) Ainda sobre a questão anterior, preencha o quadro a seguir para sistematizar a valoração aqui atribuída.

Questionamento da personagem Momentos: "Como poderíamos tocar os outros com nossas experiências?	
Resposta do personagem Tombo	"Eu ensino a se reeguer mesmo diante da queda, o ideal é não paralisar"
	Valoração do enunciado:

Resposta do personagem Tropeço	"Ensino a ter cuidado por onde anda, nem toda pessoa é amigo e nem todo caminho é pra você"
	Valoração do enunciado:
Resposta do personagem Recomeço	"Eu ensino que, por mais nublado que esteja o céu, a vida continua.
	Valoração do enunciado:

9) Qual é a valoração que o Recomeço tem de si próprio, ao responder à pergunta da personagem Momentos?
10) Ao observar o cenário, as evidências e as ações típicas das personagens, você consideraria pertinente a maneira altiva e firme que Tombo e Tropeço se comportam?
11) Ao pensar em suas vivências, quais dessas personagens melhor tocariam/sensibilizariam o outro com suas experiências?

Fonte: autores da pesquisa, 2024.

Neste exercício, as professoras verificaram possíveis abordagens para o conteúdo temático, de modo a auxiliar o aluno na produção de sentidos para o enunciado, como também sentidos para si próprio, como leitor participante ativo, manifestando-se por meio de sua compreensão responsiva ao discurso apresentado na fábula, isto é, gerando sua réplica discursiva. Dessa maneira, no movimento de gerar réplicas ao texto, a quarta questão propõe: "No sexto parágrafo da fábula, a autora questiona como sensibilizar o outro como nossas experiências. No período 'Falava também sobre aprendizados durante a existência, quando questionou aos amigos sobre o sentido de existir, como poderíamos tocar aos outros com nossas experiências'? Qual o sentido do termo 'quando' para a construção da sequência textual e qual o valor dessa expressão para constituir o enunciado de quem responderia tal questão?", a questionar sobre o sentido e o valor que esse mecanismo linguístico desempenha na composição deste enunciado, o item teria como resposta o fato de a personagem, intencionalmente, interromper o curso linear da conversa e instaurar um questionamento subjetivo, para isso o narrador-personagem utiliza uma oração subordinativa temporal, sinalizada pela conjunção 'quando' e segue o fluxo da narrativa. Além disso, a julgar o valor funcional de memória, de temporalidade que a expressão provoca, o aluno-leitor é incitado a promover relações dialógicas com outras experiências semelhantes a retratada na fábula.

Sendo assim, o conteúdo temático da fábula, além de ideológico e valorativo é permeado de relações dialógicas, isso porque o objeto de discurso é transpassado e valorado por diferentes vozes: do autor-enunciador, do eu-lírico, do leitor e toda sua percepção sobre o tema, do papel social do indivíduo personificado nas personagens da narrativa, entre outras possibilidades de produção de sentidos.

Outro ponto a destacar desse bloco de perguntas, a partir da quarta questão, é o trabalho com a interpretação e com a valoração do tema do texto, isto é, "reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valoração estéticas, éticas, políticas e ideológicas" (Brasil, 2018, p. 75). Conforme as orientações de Menegassi (2011, p. 29), as perguntas interpretativas "[...] são sempre apresentadas numa ordem final, depois que as demais perguntas levaram o aluno-leitor a trabalhar com o texto", isto é, essas perguntas exigem a intervenção do conhecimento prévio e do juízo de valor do leitor para produzir uma resposta pessoal, a ampliar e expandir o conteúdo do texto, por acionar elos com outros gêneros já trabalhados/estudados, sinalizando uma extensão da relação dialógica.

Ao recuperar as contribuições do conceito dialógico de leitura, acrescentamos às atividades interpretativas as noções sobre os valores sociais que o autor e o leitor, por intermédio do texto, guiados pela produção de sentidos, estabelecem em suas vidas, a julgar que a avaliação social (Medviédev, 2019 [1928]) é indissociável do enunciado. Neste ponto, as professoras trabalham o descritor 15, ao estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, percebendo todo o movimento acima delineado com a conjunção 'quando' e sua função e valor na construção do enunciado. Paralelo a isso, contemplaria a BNCC, ao desenvolver a habilidade "(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção" (Brasil, 2018, p. 157), como exemplo de habilidade focada na interpretação e na valoração do tema do texto.

Nessa perspectiva, na leitura da fábula, constituímos e produzimos algumas valorações para o comportamento da personagem Momentos, mostrando-se serena e tranquila, ao mesmo tempo, preocupada com o rumo que a vida pode lhe oferecer, sobretudo, ao seu maior receio: ser esquecida. Em uma situação cotidiana, podemos valorar diferentes posturas da personagem. Dessa maneira, orientamos para o fato de as questões resultarem na elaboração de apreciações éticas, afetivas e emotivo-valorativas referentes ao texto e à sua temática, a requerer do leitor o compromisso de compreender e avaliar o tema abordado, a demonstrar compreensão responsiva, a propiciar sua ampliação socioideológica sobre o tema, o enunciado concreto e o autor.

Durante o debate da proposta, as professoras participantes indicaram a possibilidade de formatar objetivamente as questões de leitura sobre os valores sociais, seja pela articulação das alternativas como meio de inferência e construção de sentidos, seja pela facilidade na hora da

correção, a julgar a realidade da sala de aula na educação básica. Essa discussão foi pertinente, pois as próprias docentes manifestaram dificuldades no reconhecimento dos valores sociais.

4ª Roda Dialógica

Nesta roda dialógica, a questão da apreciação valorativa e a compreensão das relações dialógicas aplicadas à prática de leitura foi o foco desse debate. As professoras participantes demonstraram um pouco de insegurança quanto a essa etapa pela dificuldade em visualizar como tal encaminhamento seria possível nas atividades escolares. Mas o fato de ser um ponto bastante discutido nos 2º e 5º encontros da parte teórica ajudou a mantê-las seguras quanto ao estudo aqui empreendido. De fato, uma das professoras mencionou a importância de tratar o ensino de leitura sob a perspectiva dialógica, sobretudo, por ser um debate novo para essas professoras, sem esquecer a materialidade linguística no trato com o ensino. Nesse momento, é possível perceber o papel da pesquisa acadêmica na educação básica, no sentido de refletir sobre essa cadeia enunciativa evocado pelos discursos propagados nas atividades das professoras e, posteriormente, compreender como esses sujeitos posicionam-se frente as esferas sociais.

Feitas essas considerações, tratamos sobre o fato de que, para Bakhtin (2011[1979]), em uma determinada esfera social, a ideologia e as valorações subjacentes ao enunciado interferem na maneira como o discurso é refratado e, mais tarde, materializado em forma de enunciados concretos. Portanto, a avaliação social, conforme as lentes de Medviédev (2019[1928]), é característica intrínseca ao enunciado, porque os interlocutores se posicionam por intermédio da linguagem, em sua produção e recepção de texto. Essa atitude corresponde a um fenômeno social, cultural, ideológico e histórico que determina as escolhas dos elementos linguísticos e, em consequência, dos sentidos produzidos na interação discursiva.

Com base nessa noção, iniciamos o trabalho com as apreciações valorativas possíveis de manifestação na fábula em estudo. No Quadro 27, apresentamos algumas questões para esse trabalho.

Quadro 27- Perguntas sobre a apreciação valorativa

1) Quando a personagem Momentos fala de sua efemeridade, qual o significado atribuído a seu estado comportamental, quando a autora recorre a adjetivação “cabisbaixa” para caracterizar essa personagem?
2) Nas respostas dadas pelos amigos, ao questionamento de Momentos, o Tombo, mesmo diante da queda, ensina a nos reerguer. Para ele, deixar-se paralisar pela queda é uma opção? Você já viveu ou ouviu falar em alguma ocorrência em que não foi possível se reerguer?
3) Mesmo sem deixar uma moral explícita no texto, a autora provoca uma reflexão e nos orienta, a partir, sobretudo, da fala do Recomeço. Qual seria a apreciação valorativa dela diante da temática apresentada na fábula? Você compartilha desse olhar da autora?

Fonte: autores da pesquisa, 2024.

Essas questões orientaram as professoras a reconhecerem quais valorações são impressas no enunciado, de modo a permitir o processamento das informações do enunciado ligado ao extraverbal acionado na atividade de leitura. Tais questionamentos norteiam a reflexão sobre o uso social da linguagem e corroboram o reconhecimento da fábula como enunciado concreto, crivado pela alternância dos sujeitos – as personagens em diálogo – e pela emergência da representação de vozes sociais, visto que "[...] a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto" (Bakhtin, 2016, p. 51).

Para ampliar as relações dialógicas e assegurar a compreensão da fábula e sua temática, sugerimos algumas manchetes de notícias, como manifestação de sentidos valorativos em relações temáticas, sobretudo, por explorar o conflito gerador da narrativa, conforme orienta o descritor 11. Na ocasião, uma das professoras participantes questionou se o aluno poderia fazer essa proposição das manchetes, acatamos a sugestão e reiteramos que a escolha das manchetes pode partir do professor ou do aluno, como atividade adicional.

Quanto à temática trabalhada, notamos que, ao observar as notícias nas redes sociais, nos jornais e na televisão, até mesmo os acontecimentos em nossas vivências cotidianas, nem sempre é possível perceber o que pode ou não fazer mal, pois a busca por reconhecimento, por visibilidade social e por holofotes digitais tem ganhado espaço na vivência moderna e sucumbindo, gradativamente, a alteridade, a autoconfiança, o respeito à diversidade e o autocontrole das pessoas. É desafiador assegurar o equilíbrio individual e a possibilidade de se manter resiliente diante desse cenário.

No Quadro 28, apresentamos algumas manchetes como proposta de ampliação dialógica do debate.

Quadro 28: Manchetes sobre a temática trabalhada

Manchete 1: "Ataque a escolas em Aracruz: o que se sabe e o que falta esclarecer? " Disparos ocorreram na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Primo Bitti e em uma escola particular na mesma região. Três pessoas morreram e 13 ficaram feridas. Disponível em: https://g1.globo.com/es/espirito-santo/noticia/2022/11/25/ataque-a-escolas-em-aracruz-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-esclarecer.ghtml. Acesso em 15 dez. 2022. **Manchete 2:** "Conheça a história de sonho e superação de Roselma Fernandes" A neuropsicóloga de Belém - PA tem uma origem humilde e conta os desafios que enfrentou em sua jornada até conquistar os sonhos de voltar a estudar e se tornar uma profissional de sucesso. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/para/especial-publicitario/sicredi-norte/noticia/2021/04/06/conheca-a-historia-de-sonho-e-superacao-de-roselma-fernandes.ghtml. . Acesso em 15 dez. 2022.

Manchete 3: “2021 e a cultura do cancelamento: ano em que mais se discutia sobre rejeição on-line”
Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/2021-e-a-cultura-do-cancelamento-ano-em-que-mais-se-discutiu-sobre-rejeicao-online/ . Acesso em 15 dez. 2022.

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

Após a apresentação das manchetes e a forma como as temáticas foram ampliadas a partir da fábula, o debate segue com as perguntas orientadoras dessa etapa, conforme vemos no Quadro 29.

Quadro 29- Perguntas sobre as relações dialógicas a partir da fábula

1) O que essas manchetes discorrem sobre as dificuldades sociais enfrentadas? Reflita ainda sobre as possibilidades de “recomeçar”, mesmo diante dessas problemáticas?
2) Na terceira manchete, percebemos a referência temporal bem marcada no enunciado. As expressões “2021” e “ano em que” contribuem para a construção do dizer, situando o leitor em um cronotopo específico. Considerando esse raciocínio, qual o valor é explorado por meio desses usos linguísticos?
3) De que forma essas manchetes dialogam com a moral da fábula “Tombo, Tropeço e Recomeço”?

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

Tais questionamentos podem fomentar o debate, em sala de aula, sobre a fábula e a realidade, muitas vezes, contraditória às valorações positivas apresentadas pelas personagens, a exemplo a fala do Recomeço. Nesse contexto, o aluno é posicionado como participante ativo da leitura, a compreender o discurso vivo, construído em função dos cenários socio-históricos e ideológicos, de modo a complexificar valores, posições ideológicas e apreciações sobre o tema, por intermédio de atividades com reflexões interdiscursivas, manifestando a réplica discursiva do aprendente. Assim, as docentes, na condição de mediadoras do processo de leitura, problematizam os enunciados ditos situados em uma malha de relações interdiscursivas, em que se entretecem encadeamentos dialógicos incutidos de valores e repletos de sentidos, característica intrínseca da perspectiva dialógica em leitura.

Quanto à etapa da avaliação responsiva, as professoras em formação poderiam ampliar e expandir as discussões sobre a leitura como produção de sentidos, a considerar o vínculo estabelecido entre a compreensão do enunciado e a contrapalavra dos sujeitos nos acontecimentos dialógicos que ocorrem em situação de ensino. Para isso, solicitamos a produção de um novo texto a partir da fábula “Tombo, Tropeço e Recomeço”, num movimento que institui a aula de leitura como acontecimento (Geraldi, 2010). Essa atividade é entendida como processo avaliativo escolar, exercício comum na educação brasileira, ao mesmo tempo, permite a participação do aluno pela medicação do professor em réplicas discursivas. Sobre esse movimento, Geraldi (2016, p. 186) instrui que esse tipo de produção oportuniza “aos alunos proferirem as suas palavras para serem escutadas, opor-lhes a assinatura”.

Das inúmeras formas de manifestação de avaliação responsiva, por considerar a familiaridade dos alunos no manuseio das plataformas digitais, elegemos a criação de um

Podcast, a demonstrar, por meio gêneros oralizados, outras situações em que a superação foi fator decisivo nas relações sociais. Assim, o aluno roteirizaria as informações importantes para a gravação do áudio e as professoras deveriam organizar as recomendações tanto para o trabalho escrito, como a concisão das ideias e pertinência do raciocínio, quanto para o texto gravado, como a correção da linguagem à situação comunicativa e a garantia da progressão do discurso, os efeitos estilísticos na fala para garantir ênfase, segundo explicitamos no Quadro 30.

Quadro 30- Sugestão de atividade para a avaliação responsiva

A partir das discussões sobre a temática da fábula e os seus desdobramentos, organize algumas ideias para auxiliar na sua exposição, que serão gravadas para o *Podcast* intitulado "Ah! Há tempo pra recomeçar! " Construa seu raciocínio a partir da seguinte pergunta: Como podemos tocar os outros com nossas experiências? Reflita sobre essa questão, considerando todas as discussões feitas nos exercícios anteriores. Sua produção será disponibilizada na página social da escola, para que seus colegas e outros pessoas possam ter acesso ao trabalho produzido.

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

Desse modo, na fase da avaliação responsiva, o aluno-leitor amplifica os diálogos com o enunciado, a se constituir um leitor responsivo, a manifestar sua leitura réplica. Na escola, por meio da leitura, os alunos praticam atos de linguagem, ampliam suas consciências socioideológicas sobre os temas manifestados nos gêneros discursivos, por intermédio do diálogo mediado pelo professor. Nessa perspectiva dialógica, cada aula representa um encontro social e didático para (re) estabelecimento de relações dialógicas, sob a mediação do professor que, como profissional das linguagens, conduz processos de aprendizagem.

5º Roda Dialógica

Nessa última roda, da segunda parte do curso de formação, dedicamos atenção ao trabalho com o gênero discursivo nas dimensões verbais e sociais (Rodrigues, 2001). Na sequência ao trabalho dialógico com a fábula em estudo, de maneira mais específica, apresentamos às professoras participantes questões de leitura e questões epilinguísticas, que se complementam para circunscrever o posicionamento valorativo manifestado pela autora, a partir de aspectos discursivos e linguísticos do enunciado. Recordamos que, ao longo da proposta, já ocorrera o trabalho com alguns elementos linguístico-discursivos de forma mais ampla. Por isso, tratamos da dimensão verbal do enunciado, a partir do estudo do tema, da forma composicional e do estilo. Para fins didáticos, as questões aqui apresentadas seguem a ordem linear da narrativa.

No Quadro 31, há perguntas que exploram os elementos da dimensão verbo-visual do gênero, foco nas características do gênero discursivo fábula.

Quadro 31- Perguntas da dimensão verbo-visual do gênero

1) Quais são as personagens presentes na narrativa? 2) Quais são as características dessas personagens? Retorne ao texto e mencione as características textualmente marcadas e as inferenciais, monte um quadro para seu estudo. (Sugestão: em uma coluna ao lado deste quadro já montado, produza uma frase para cada um dos personagens, a explicitar suas principais características descritas). 3) Qual o tempo de duração da situação narrada na fábula? Há marcadores temporais, ao longo do texto? 4) Onde acontece a situação narrada? O espaço ganha notoriedade na fábula? Qual o provável motivo desse destaque espacial? 5) Apresente de forma breve o enredo da narrativa.

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

Na sequência, apresentamos como é possível explorar de forma mais detalhada o cronotopo da fábula e as características das personagens mobilizadas no texto-enunciado, segundo exige o descritor 10, no momento da apresentação delas, por meio do emprego de qualificadores, expressões adverbiais, explícitos e implícitos, além das relações constituídas pelo ângulo das avaliações compartilhadas pela sociedade dos comportamentos sociais, conforme solicitamos no trabalho com o descritor 2. Além disso, as atividades epilinguísticas podem fazer o aluno refletir sobre os efeitos de sentido e de valor das escolhas sintáticas, que assinalam diferentes maneiras de condução do discurso, a refletir o parecer valorativo incitados pela autora, conforme o Quadro 32.

Quadro 32- Atividade sobre o gênero em estudo

1) No texto, o narrador apresenta, estrategicamente, o tempo e o espaço de forma precisa, dando indícios de uma avaliação positiva do lugar e do tempo onde ocorre a narrativa. Observe o quadro e responda as questões.

Cronotopo da narrativa	**Personagens**	**Qualificações explícitas e implícitas no texto**
"Num belo entardecer de verão, três amigos caminhavam numa estrada chamada vida".	Momentos	Cabisbaixa, pensativa e receosa
	Tombo	Altivo, otimista
	Tropeço	Cauteloso, observador
	Recomeço	Esperançoso, resiliente.

a) Quais expressões foram utilizadas pela autora para que o leitor compreendesse positivamente a apresentação do tempo e espaço da narrativa?
b) Observe que o adjetivo "belo" está dentro do campo semântico da beleza, bem como os termos "bonito" e "lindo". Caso trocássemos o termo "belo" por "bonito", alteraríamos o efeito de sentido pretendido pela autora? Se organizarmos os três termos em uma escala hierárquica de beleza, o que obteríamos? Esse último exercício explicaria a escolha linguística feito pela autora?
c) Ainda sobre o trecho do cronotopo, a autora utiliza o verbo "caminhar" em vez "andar", considerando a ideia de movimentação operacionalizada pela categoria verbal, quais prováveis sentidos orientam essa escolha em detrimento a outra?

2) Quanto à caracterização das personagens, há poucas caracterizações explícitas, outras estão implícitas, mas facilmente recuperadas pelo contexto. A personagem Momentos, no início do parágrafo quinto, mostra-se cabisbaixa. Veja:

"**Cabisbaixa,** ela relata seu receio de virar apenas saudades e nada mais e um dia viraria esquecimento"

Leia em voz alta com tom entristecido o termo em destaque, fazendo a pausa breve sinalizada pela vírgula. A expressão em negrito revela o estado da personagem. O termo pode significar, desânimo, desestímulo, tristeza, vergonha, etc. Se utilizássemos o termo "triste", conseguiríamos manter a expressividade máxima do termo original? Comente sua resposta.

3) O estado inicial da personagem Momentos se amplia num movimento de gradação, “receio de virar apenas saudades e nada mais/ e um dia viraria esquecimento”.

a) O uso desses substantivos na sequência da narrativa conduz o aluno-leitor a uma sensação de perda?

b) Note que a autora mobiliza alguns recursos linguísticos para enfatizar a ação dos substantivos, como é caso das expressões adverbiais “apenas” e “nada mais”. Elas contribuem para qual efeito de sentido?

4) Na segunda oração, há a repetição do verbo “viraria”. Ao considerar esse uso como recurso de construção de enunciado, poderíamos suprimir a segunda ocorrência desse verbo? Como ficaria essa reescrita? O sentido seria mantido?

5) Considerando as vozes das personagens Tombo, Tropeço e Recomeço, vamos investir na compreensão valorada do arranjo de vozes nesses discursos. Vejamos:

“Então, o Tombo disse:
- Eu ensino a se reeguer, mesmo diante da queda, o ideal é não paralisar.
Então, Tropeço completou: - Ensino a ter cuidado por onde anda, nem toda pessoa é amigo e nem todo caminho é pra você.
E, por último, o recomeço, diante do Tombo e do Tropeço, proferiu:
- Eu ensino que, por mais nublado que esteja o céu, a vida continua”.

a) Na fala do personagem Tombo, o que indica a sequência de ações ‘reeguer’ e ‘paralisar’?

b) Quais entonações podem ser atribuídas a partir das formas verbais ‘disse’, ‘completou’ e ‘proferiu’, a constituir a voz do narrador? Dramatize-as para demonstrar sua compreensão.

c) Como se compreende o conselho dado pelo Tropeço, ao analisar o sentido da expressão ‘ter cuidado’?

6) Nas últimas estruturas sintáticas presente na fábula, vemos a presença do discurso direto. Transponha a fala do personagem para o discurso indireto e reflita:

a) O que muda na pontuação, depois dessa alteração executada?

b) Dramatize em voz alta o período original e o período modificado para o discurso indireto. Agora, responda:
- A entonação empregada mudou?
- Em qual período parecia ter mais emoção?

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

A partir das questões sugeridas, é possível os alunos do EF/Anos Finais compreenderem que valores são socialmente compartilhados pela entonação. A considerar as vozes das personagens: “Nem toda pessoa é amigo” e “nem todo caminho é pra você”, vemos a presença de construções de efeitos valorativos pretendidos, a partir de possíveis entonações de alerta, de aviso. Na voz da autora, essas entonações se recobrem de advertência, talvez de conselho. Isso importa à compreensão de que ali estabelecemos uma ressalva às condutas incoerentes de pessoas que agem sem refletir e confiem rapidamente no outro, partindo do convívio em sociedade. Dessa forma, a autora pratica seu ato responsável de alertar, de orientar, de “assumir o ato não como fato contemplado ou teoricamente pensando do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade. [...] e o tom emotivo-volitivo figura como momentos de uma punica decisão” (Bakhtin, 2010, p. 80). Dessa maneira, essas são questões com as quais a escola tem pouco se preocupado, talvez por parecerem pouco formais, subjetivas demais, cujas respostas são concebidas a partir do diálogo, de modo a criarem outras formas de interação na

sala de aula, ao que parece menos estruturalistas. Entretanto, são questionamentos fundamentais à compreensão do discurso e da vida.

Na sequência das discussões, iniciamos o debate das questões sobre as marcas linguístico-enunciativas que propiciam a reflexão do aluno quanto ao emprego dos processos verbais reveladoras das valorações sociais relacionadas ao processo de personificação estabelecido na interação dessas personas, ao ressaltar os comportamentos tipicamente cotidianos das pessoas, conforme o Quadro 33.

Quadro 33- Atividades sobre as marcas linguístico-enunciativas

7-Após encontrar com Tombo, Tropeço e Recomeço, Momentos fala sobre sua essência, sua principal característica: a efemeridade. Há uma nota explicativa sobre esta palavra. Que relação é estabelecida com essa qualificação e o maior receio da personagem?

7- Há um ditado popular "Só morre quem não é lembrado", explique qual é o valor dele na sociedade. Se possível, apresente um exemplo cotidiano para fazer associações.

9- Releia o fragmento:

"Então, o tombo disse:
- Eu ensino a se **reeguer**, mesmo diante da queda, o ideal é não paralisar.
Então, tropeço completou:
- Ensino a **ter** cuidado por onde anda, nem toda pessoa é amigo e nem todo caminho é pra você.
E, por último, o recomeço, diante do tombo e do tropeço, proferiu:
- Eu ensino que, por mais nublado que esteja o céu, a vida **continua**. "

Os verbos destacados sinalizam o fluxo de ações das personagens, qual valoração pode ser percebida pelo conselho dado por cada um, nesse momento da interação?

10- Analise o conselho dado por Tropeço: "Eu ensino a ter cuidado por onde anda, nem toda pessoa é amigo e nem todo caminho é pra você."

a) Como caracterizar a atitude desse personagem?
b) O uso da expressão "nem" exerce um papel de construção das partes do texto. Qual relação de sentido atribuída nessa mobilização?
c) Na língua portuguesa, essas palavras são chamadas de conjunções. Elas têm o papel de unir orações, estabelecendo conexões coerentes entre as partes do texto. Qual valor pode ser compreendido, ao recorrer a esse arranjo linguístico?

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

Ao partir dessas atividades, tanto o aluno quanto o professor passam a compreender a valoração das vozes sociais no discurso. É nessa movimentação que Volóchinov (2018[1929]) concebe a análise sociológica do papel das estruturas sintáticas mobilizadas para o arranjo discursivo. No caso da fábula, dos vários aspectos possíveis de análise, destacamos os arranjos sintáticos movimentados pela autoria. Nos dois últimos parágrafos, ocorrem em paralelismo: vozes sociais cotidianas são apresentadas: "nem toda pessoa é amigo e nem todo caminho é pra você". Anunciamos que são discursos alheios (Volóchinov, 2018 [1929]), vozes de um personagem tipo na forma de discurso direto. Anteriormente a esse bloco sintático impregnado de juízo de valor, há a estrutura principal "Eu ensino a ter cuidado por onde anda". A vírgula

separa esses dois blocos de valores, de um lado, a orientação; de outro, os alertas. O paralelismo e as formas verbais de ligação, mobilizados no interior da estrutura sintática, constituem-se em operações valorativas, que apontam a repetição e a intensificação das sucessivas e diretas orientações dadas pelo personagem Tropeço.

Assim, ao incluir a localização das vozes para entender a dialogicidade própria do discurso e verificar como se constituem as representações sociais possíveis ao tema, manifestadas na forma de valorações, o professor estimula a reflexão dos alunos nas atividades epilinguísticas (Franchi, 1987). Além de lançar importância aos signos ideológicos mobilizados no interior das estruturas sintáticas, os personagens da fábula permitem o compartilhamento do valor de proximidade social entre eles e a maneira como cada um sensibiliza o outro, a partir de suas experiências.

Ao término dessa roda dialógica, as professoras participantes reiteram a importância dessa etapa do curso de formação, sobretudo, por mostrarem ser possível implementar a teoria estudada na 1ª parte do curso e encorajá-las a avançar para a próxima etapa da formação continuada. De fato, é desafiador realizar esse debate teórico-metodológico na educação básica, por essa razão voltamos a 3º parte do curso para as questões didático-pedagógicas, ou seja, orientamos as professoras participantes para a construção de suas próprias atividades de leitura em perspectiva interacionista e dialógica. No final da roda, recomendamos a elaboração da atividade colaborativa 1, cujo foco era a ensino de leitura para gênero discursivo eleito pelas professoras, mediante expomos no Quadro 34.

Quadro 34- Atividade Colaborativa 1: confecção das atividades de leitura

ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA
Escolha um gênero discursivo para elaborar a atividade de leitura, recomenda-se algum gênero do universo narrativo, a considerar a facilidade dos diálogos valorativos. Elabore as perguntas de leitura a contemplar os aspectos discutidos na 2ª etapa do curso (perguntas de pré-leitura, leitura expressiva, condições e contexto de produção, relações dialógicas, marcas de valoração e estudo do gênero). Ao finalizar encaminhe o material para o *e-mail* ou anexar no *Classroom* do curso formativo. Bom trabalho, pessoal!

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

A atividade Colaborativa 1 iniciou o processo de produção de uma sequência de exercícios para o trabalho com a leitura pelas professoras participantes. A finalidade foi implementar os conhecimentos teóricos às práticas de ensino de Língua Portuguesa, além de praticar a elaboração das atividades, a considerar cada tópico discutido na formação continuada, o que possibilitou o processo colaborativo de uma sequência de atividades, a partir dos pressupostos do interacionismo (Koch; Elias, 2018) e as ampliações, ainda que pontuais, da

abordagem dialógica (Menegassi, 2020; Volóchinov, 2019 [1926]). Desse modo, o trabalho empreendido visa à efetivação dos saberes discutidos em todas as etapas do percurso formativo, aspecto tão caro ao desenvolvimento das docentes, pois o trabalho é de natureza colaborativa (Desgagné, 2007; Hirokawa, 2008).

Para tanto, cada professora participante escolheu um gênero discursivo para construir as atividades de leitura que constituíram o *corpus* de análise desta Tese, descritas na próxima subseção, mas analisados na seção analítica.

3.3.1.2.3 Terceiro ciclo do curso

Após a fase de incursão teórica e do movimento teórico-metodológico, chegamos à terceira fase do ciclo de formação continuada, intitulado "Implementação prática - elaboração de atividades de leitura em perspectiva interacionista e dialógica". Diferentemente do que ocorreu nas etapas anteriores, concretizamos essa fase por meio das orientações com cada docente, uma vez que o objetivo é colaborar para o processo de produção das atividades de leitura. Os encontros para as orientações ocorreram semanalmente, a depender do horário escolhido pelas professoras participantes. Com base nesse processo de orientação, as docentes produziram as atividades, enviadas por *e-mail* para as considerações do professor formador e, em outro momento, produziram as reformulações em movimentação colaborativa (Ibiapina, 2008).

No Quadro 35, apresentamos o roteiro dos procedimentos da 3ª parte do curso.

Quadro 35- Roteiro da terceira fase do curso de formação continuada

<table>
<tr><th colspan="4">PARTE 3 – PRÁTICAS DE ELABORAÇÃO DE EXERCÍCIOS DE LEITURA</th></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo geral: produzir exercícios de leitura em perspectiva interacionista e dialógica voltados aos alunos do 8º e 9º do EF.
Objetivos específicos: acompanhar e orientar as docentes, durante a construção das atividades em suas distintas etapas.
Plano procedimental: Semanalmente, a partir do horário e dia definido pelo grupo, orientações sobre a confecção das atividades, via remota (seja por e-mail, seja por aplicativo de mensagem WhatsApp) em atendimento on-line.</td></tr>
<tr><td>1ª conversa para orientação- Fase 1</td><td>Dia de realização
25/11/2023
(manhã)</td><td>Carga Horária
3h</td><td>Forma de realização
Online/ Individual</td></tr>
<tr><td colspan="2">Direcionamentos</td><td colspan="2">- Orientação sobre a escolha do gênero discursivo, do texto e dos aspectos de leitura.
- Orientação da Atividade Colaborativa 1 – roteiro para estudo do texto selecionado a partir dos princípios do dialogismo.</td></tr>
<tr><td>2ª conversa para orientação- Fase 2</td><td>Dia de realização
02/12/2023
(manhã)</td><td>Carga Horária
3h</td><td>Forma de realização
Online/ Por grupo</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Direcionamentos</td><td colspan="2">- Considerações sobre Atividade Colaborativa 2.
- Considerações sobre os aspectos valorativos presentes no texto escolhido.
- Orientações da Atividade Colaborativa 2 – elaboração das atividades de leitura para o texto escolhido pelo grupo.</td></tr>
<tr><td>3ª conversa para orientação- Fase 3</td><td>Dia de realização
09/12/2023
(à noite)</td><td>Carga Horária
3h</td><td>Forma de realização
Online/ Por grupo</td></tr>
<tr><td colspan="2">Direcionamentos</td><td colspan="2">- Considerações sobre Atividade Colaborativa 3.
- Considerações sobre os aspectos valorativos presentes no texto escolhido.
- Orientações da Atividade Colaborativa 3 – Elaboração das atividades de leitura para o texto escolhido pelo grupo.</td></tr>
<tr><td>4ª conversa para orientação- Fase 4</td><td>Dia de realização
16/12/2023
(à tarde)</td><td>Carga Horária
3h</td><td>Forma de realização
Online/ Por grupo</td></tr>
<tr><td colspan="2">Direcionamentos</td><td colspan="2">- Considerações sobre Atividade Colaborativa 4.
- Considerações sobre os aspectos valorativos presentes no texto escolhido.
- Ajustes linguístico-textuais da atividade para posterior implementação em sala de aula.</td></tr>
</table>

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

1ª conversa de orientação – Fase 1

Este primeiro encontro de orientação objetivou explicar o processo de construção das atividades de leitura. Inicialmente, solicitamos às professoras participantes a seleção de um enunciado concreto, mobilizado em gênero discursivo, de preferência algum do plano de ensino da docente, a considerar o período de avaliação externa a que a rede municipal estava dedicada, seja do próprio livro didático, seja das atividades de revisão da prova do SISPAE.

Durante toda a conversa, as professoras faziam suas sugestões e seus acréscimos quanto à escolha do texto-base das atividades, esse movimento de colaboração atravessa todo o percurso metodológico da pesquisa (Desgagné, 2007). Por isso, pensando nessa mediação, antes de iniciar propriamente a confecção das atividades, enfatizamos a importância de se proceder a análise do enunciado escolhido, de modo a recuperar as possibilidades de sentidos e de valores a serem trabalhas nas atividades de leitura. Para tanto, oferecemos um roteiro de estudo do gênero, conforme exposto no material complementar à Atividade Colaborativa 1, disposto no apêndice G, que resgata procedimentos já trabalhados durante a formação sobre a análise do enunciado, a partir dos elementos extraverbais e verbais que compõem o enunciado.

A atividade colaborativa 1 foi encaminhada para o *e-mail* e discutimos para novos ajustes e refinamentos, a serem apontados no encontro seguinte.

2ª conversa de orientação – Fase 2

No segundo encontro de orientação, refletimos sobre os apontamentos sugeridos da atividade colaborativa 2. Além disso, recuperamos o porquê do processo de construção da sequência de atividade de leitura. Nesta etapa, as professoras retomaram a compreensão da prática de leitura e de produção textual escrita (Geraldi, 1991) como objetos de ensino específicos da BNCC (Brasil, 2017). Assim, a discussão foi sobre as atividades linguísticas, práticas de linguagem efetivas, a introduzir o aprendente em uma situação de uso real da língua. No contexto de sala de aula, as atividades linguísticas podem ser as práticas de leitura, de escrita e de oralidade. No caso desta Tese, o foco é a leitura pelo viés interacionista e dialógico da linguagem.

As atividades de leitura são atividades linguísticas importantes para o trabalho com a linguagem. Resgatamos brevemente as recomendações do processo de leitura, a partir dos pressupostos teóricos do Interacionismo, debatidos por Menegassi (2010), Fuza e Menegassi (2018) para atender as distintas etapas do processo de leitura: pré-leitura, leitura, compreensão e interpretação. Mesmo que seja uma discussão pertinente aos documentos orientadores da educação, retomamos o debate oriundo da teoria interacionista. De forma específica, filiamos a construção das perguntas de leitura em Fuza e Menegassi (2019), que consideram uma organização lógica e sequencial das perguntas para o aprendente ter atitudes responsivas e compreender o enunciado com maior efetividade. Além disso, enfatizamos que o elemento dorsal, como ponto de interação entre as atividades, foi o valor social.

Durante o encontro, procedemos, inicialmente, à leitura do enunciado escolhido e uma breve explicação do porquê dessa escolha para a elaboração da sequência das atividades. Logo após, exploramos o roteiro de estudo realizado, cujo foco de reflexão recaiu sobre os sentidos e os valores, ou seja, de que forma os recursos expressivos foram mobilizados no gênero discursivo, a produzir o discurso ali inscrito. Justificamos ainda esse procedimento de orientação pela dificuldade das professoras em relacionar as marcas de valoração aos recursos expressivos, nas atividades de leitura e de epilinguagem.

Por ser uma incursão teórica nova para as professoras, lemos novamente um dos textos de forma coletiva para reconhecer os valores e para identificar os trechos em que tal fenômeno era explicitado, com o objetivo de chegar à relação indissociável entre a língua e discurso

materializado no enunciado (Volóchinov, 2013 [1926]). Com base na mediação e no processo colaborativo, acordamos e definimos quais enunciados concretos iriam subsidiar o trabalho com a leitura, a partir de sua contribuição como índice valorativo nas atividades. As orientações técnicas foram fundamentais nesse percurso, já que as professoras estavam em processo introdutório de formação a respeito da leitura em perspectiva dialógica.

Ressaltamos ainda a escolha por uma proposta de atividade de leitura detalhada, ao abordar explicitamente as condições e o contexto de produção, logo depois da leitura propriamente dita e das atividades sobre os aspectos temáticos e valorativos. Ao colocar as perguntas específicas sobre as condições e o contexto de produção, depois daquelas ligadas à compreensão do tema, o foco da atividade recai no movimento responsivo que vai do enunciado para o contexto, isto é, por meio da leitura e das perguntas de compreensão sobre o tema e os valores mobilizados, permite o aprendente chegar ao contexto para ampliar, ratificar ou discordar das compreensões sobre o enunciado. Dessa forma, constatamos a relação indissociável entre a linguagem e seu contexto social de uso (Bakhtin, 2011 [1979]).

Após esse momento, orientamos a atividade colaborativa 3 para ser discutida no próximo encontro.

3ª conversa de orientação – Fase 3

Na sequência da 3ª conversa de orientação, orientamos a Atividade Colaborativa 3, 4 e 5, a considerar os ajustes e as recomendações que sugerimos em debate com as professoras participantes. A cada momento da 3ª fase, a atividade ganhava novas considerações, novos contornos, pois as professoras mostravam-se preocupadas com a implementação daquele material em sala de aula. Mas, aqui não será detalhada a forma como esses ajustes finais foram concebidos, pois tal análise está esmiuçada na seção analítica.

Ainda assim, convém lembrarmos que nas etapas de uma pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007), ao elaborar e apresentar um percurso metodológico de atividades, fazemos escolhas que podem se revelar efetivas ou não, além de ter ciência de que não são únicos exemplos, tampouco uma proposta irretocável, sem acesso a críticas, a sugestões e a ampliações passíveis de reestruturação.

Outro detalhe importante na proposta apresentada diz respeito à inserção das perguntas de leitura para iniciar o trabalho de reflexão e de reconhecimento sobre os valores sociais refratados e refletidos no texto, os quais são ampliados no estudo dos recursos expressivos da língua, do eixo 4 dos descritores do SISPAE 2022, para evidenciar que a valoração se

expressa/materializa por meio da língua (Volóchinov, 2013 [1926]). No Quadro 36, seguem os próximos encaminhamentos.

Quadro 36 - Exercício Colaborativo 3: elaboração de atividades de leitura

EXERCÍCIO COLABORATIVO 3 – ELABORAÇÃO DE ATIVIDADE DE LEITURA
A partir da escolha prévia de um enunciado concreto, mobilizado em gênero discursivo, elabore perguntas de leitura, a contemplar as seguintes etapas. 1- Apresente o texto a ser lido com a indicação da fonte e, se for caso, um *box* explicativo sobre onde e quando o texto foi publicado originalmente. 2- As atividades de leitura devem apresentar: perguntas de pré-leitura e de compreensão a destacar questões de natureza textuais, inferenciais e valorativas. 3- Aborde o valor social que, posteriormente, será ampliado com a análise dos elementos linguísticos-textuais-discursivos. 4- Priorize questões com alternativa para as perguntas de natureza inferencial e valorativa. Ao encaminhar o material para o *e-mail* do professor formador (andre920530@gmail.com), junto as perguntas elaboradas, envie também as possíveis respostas. Bom trabalho, pessoal!

Fonte: autores da pesquisa, 2023.

Com o término dos trabalhos do curso formativo, no dia 19/12/2023, realizamos uma reunião de encerramento com as professoras participantes e com a Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação para apresentar os resultados prévios alcançados com o material produzido, seja pela formação continuada ofertada, seja pelas atividades construídas pelas professoras. Mesmo diante dos desafios de se fazer pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil, reconhecemos o compromisso das professoras participantes no decurso do desenvolvimento da geração de dados da pesquisa.

3.3.1.3. 3ª Fase: organização, seleção dos dados gerados e dos princípios analíticos

Nessa fase da investigação, aplicamos os procedimentos inerentes aos aspectos formais do trabalho. Dessa feita, após a realização do curso de formação continuada com as professoras, os registros dos dados foram ordenados, selecionados para, posteriormente, serem analisados e discutidos.

Os enunciados escritos produzidos pelas docentes durante a realização das atividades do curso de formação continuada constituem o *corpus* da presente pesquisa. Apesar de a maioria dos encontros do curso terem sido gravados em vídeo, na plataforma do *Google Meet*, e disponibilizado na sala do *Classroom*, os dados da gravação não serão incluídos no *corpus*, a considerar que o foco da pesquisa é compreender como os conceitos axiológicos se configuram em produção valorada do discurso nas atividades de leitura, não necessariamente analisar as interações orais ali estabelecidas. De fato, reconhecemos a importância desses aspectos para a

compreensão do todo da investigação, tanto que em alguns momentos das análises, os trechos das falas das professoras são acionados para corroborar ou contrapor pontos durante o processo analítico. Além disso, essas gravações foram fundamentais para a descrição precisa dos encontros, pois é nesse contexto de produção que também perpassa os valores sociais mobilizados nos enunciados produzidos pelas professoras, fenômeno de investigação deste trabalho.

De forma específica, o *corpus* é formado pelos enunciados elaborados na realização das Atividades Colaborativas, cujas temáticas eleitas pelas professoras são: a fome, a prostituição e a situação de vulnerabilidade social, desenvolvidas no 3º Ciclo da pesquisa. Após cada encontro dessa parte, as professoras realizavam uma atividade colaborativa e as enviava por *e-mail* ou pelo *Classroom*, que, após a leitura, passavam por uma revisão e por nossos apontamentos para a melhoria da proposta e a coadunação com os aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos nos encontros anteriores. Após essa rodada colaborativa, o material seguia para as reformulações e adequações necessárias realizadas pelas professoras participantes.

Das professoras participantes, duas delas optaram por realizar as atividades em dupla, por trabalharem há anos na mesma unidade de ensino e compartilham ideias, materiais e sonhos. Além disso, pela perspectiva dialógica e por ser a primeira vez em uma formação continuada, acatamos a sugestão das docentes em realizar as atividades em dupla, postura fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da pesquisa colaborativa, uma vez que as participantes da pesquisa são vistas como sujeitos agentes do processo (Desgagné, 2017; Horikawa, 2008). Assim, certificamos que, por intermédio da análise das atividades de leitura, compreender-se-á as manifestações valoradas do discurso e a mobilização dos elementos axiológicos. No entanto, não é possível dizer que todas as docentes demonstraram o mesmo nível de percepção valorada, a considerar as singularidades de cada sujeito e os contextos de formação a que foram expostas, antes do curso formativo oportunizado por essa pesquisa. Inicialmente, das 4 professoras participantes, duas optaram por fazer uma dupla e a outra decidiu realizar as tarefas de forma individual, sendo a dupla integrante da mesma unidade de ensino a outra desistiu por razões de saúde, conforme já explicado.

A considerar o cuidado ético, as instituições educacionais são referidas por letras do alfabeto, de A a C, a partir das quais formamos os grupos denominados pelas docentes por nomes de árvores comuns do contexto amazônico, quais sejam: Castanheira, Andiroba e Cumaru. A organização das professoras está disposta no Quadro 37.

Quadro 37- Organização das docentes em blocos

Escola/Abreviação	Quantidade de participantes
Escola Cumaru –Bloco 1 (B1)	1
Escola Castanheira –Bloco 2 (B2)	1
Escola Andiroba – Bloco 3 (B3)	2
Total	4

Fonte: autores da pesquisa (2024).

No decorrer da realização do curso de formação, as professoras realizaram 5 atividades colaborativas, as quais estão sistematizadas no Quadro 38.

Quadro 38- Sequências das atividades colaborativas

Terceiro Ciclo do Curso- Elaboração das atividades de Leitura Valorada	
Atividade Colaborativa 1	Orientação sobre a escolha do gênero discursivo, do texto e dos aspectos de leitura. Orientação da Atividade Colaborativa 1 – roteiro para estudo do texto selecionado a partir dos princípios do dialogismo.
Atividade Colaborativa 2	Considerações sobre Atividade Colaborativa 2. Considerações sobre os aspectos valorativos presentes no texto escolhido.
Atividade Colaborativa 3	Considerações sobre Atividade Colaborativa 3. Considerações sobre os aspectos valorativos presentes no texto escolhido.
Atividade Colaborativa 4	Considerações sobre Atividade Colaborativa 4. Considerações sobre os aspectos valorativos presentes no texto escolhido. Ajustes linguístico-textuais da atividade para posterior implementação em sala de aula.
Atividade Colaborativa 5	Elaboração da versão final, leitura de prova.

Fonte: os autores da pesquisa (2024).

Neste caso, não serão analisadas todas as atividades colaborativas desenvolvidas pelas professoras, pois o critério de seleção está ligado aos objetivos específicos da Tese. Escolhemos as atividades que diretamente oportunizam o percurso investigativo do trabalho, cujo recorte é explicitado e fundamentado na seção analítica.

Dito isso, amparamos a análise dos dados nos pressupostos da Concepção Dialógica de Linguagem do Círculo de Bakhtin, ao passo que os registros de dados são entendidos como enunciados concretos (Bakhtin, 2011 [1979]), que devem ser examinados a partir do contexto e das condições de produção em que foram constituídos. A partir dos dados gerados, para o conceito norteador dos procedimentos analíticos, pautamos esta Tese nas axiologias sociais defendidas nos estudos do Círculo de Bakhtin, em especial, nos trabalhos de Volóchinov (2019 [1926]; 2018 [1929]), Medvidev (2018 [1928]) e Bakhtin (2011 [1979]), os quais já aparecem arrolados em trabalhos do campo da Linguística Aplicada, como os estudos de Costa-Hübes (2017), Muller e Polato (2018), Czerevaty e Angelo (2019) e Menegassi e Cavalcanti (2020).

Ao se compreender que a realidade da língua só se constitui em interação social, isto é, por meio da relação situada do eu com o outro, portanto, nas relações dialógicas, os estudiosos do Círculo de Bakhtin compreendem a existência do caráter ideológico dos signos que representam índices de valor circunscritos à situação social, cultural e ideológica de interação.

De acordo com esse pressuposto, para Volóchinov (2019 [1926]), as ideologias presentes no enunciado podem ser convocadas em todo material significante ali utilizado e, linguisticamente falando, no léxico, pois os interlocutores lançam mão dos signos que a língua dispõe e demarcam nele um novo valor, que está ligado à vontade discursiva manifestada no enunciado.

Em atendimento aos objetivos da Tese e após as análises preliminares dos dados gerados, para compor os princípios orientadores da análise, tomamos os aspectos axiológicos (o extraverbal, a entonação e o juízo de valor) e a forma como estes foram acionados para a produção de atividades de leitura valorada. É importante destacar ainda dois pontos: i) a pesquisa sob o viés dialógico não se ancora em categorias fixas de análise e ii) a impossibilidade de dissociação entre os elementos axiológicos dos enunciados, por isso o movimento e correlação entre esses princípios orientadores.

A partir do objetivo geral e o fato de as axiologias sociais como fenômeno de investigação da Tese, desmembramos a análise em duas etapas. Na primeira, buscamos atender aos objetivos específicos 1 e 2; já na segunda, atentamos para o cumprimento do objetivo específico 3, 4 e 5, conforme os mecanismos de análise expostos no Quadro 39.

Quadro 39- Mecanismos de análise adotados

Dos objetivos específicos	**Dos mecanismos analíticos**	**Das orientações**
(1) Identificar as concepções de linguagem e de leitura subjaz o trabalho das professoras.	Análises iniciais do questionário semiestruturado e das anotações do período de observação das aulas;	Em primeiro momento, cruzamos os dados oriundos do questionário aplicado às docentes e das anotações do diário de campo realizadas durante o período de observação das aulas, antes do curso de formação.
(2) Descrever os aspectos teórico-metodológicos considerados no fluxo de execução da ALV (Atividades de Leitura Valorada), em situação de formação continuada.	Seleção das atividades colaborativas, *corpus* da pesquisa; Análises do processo de compreensão dos conceitos axiológicos;	Preliminarmente, realizamos um levantamento de como as axiologias estavam sendo trabalhadas nas atividades de leitura, a considerar o contexto de produção do material. Após esse movimento, empenhamo-nos em caracterizar os níveis de percepção axiológica com base nos dados gerados, a partir do contexto e das atividades selecionadas.
(3) Produzir atividades de leitura marcadas pelos níveis de percepção axiológica desenvolvidos na pesquisa;	Produção das atividades de leituras pelas balizas axiológicas; Caracterização do processo teórico-metodológico considerados e os empecilhos identificados, ao longo das etapas.	Articulamos as assertivas sobre os aspectos teórico-metodológicos contemplados e quais os principais parâmetros a serem aprimorados, a partir dos objetivos e análise de cada atividade colaborativa verificada.

(4) Caracterizar o processo de compreensão valorada das docentes aos exercícios realizados, durante os ciclos do curso de formação continuada.	Discussão e síntese do processo de compreensão dos elementos axiológicos ao ensino de leitura.	Refletimos sobre as axiologias sociais em situação de ensino, por meio do cotejamento teórico estudado no curso de formação e desta Tese.
(5) Refletir sobre as perspectivas e desafios para a ampliação interacionista e dialógica das atividades de leitura, no contexto formativo e, consequentemente para a efetivação em sala de aula.	Reconhecer os encaminhamentos viáveis e os desafios para a expansão da compreensão das ALV.	Fizemos considerações e sugestões de implementação do trabalho, com base nos dados e análises produzidas.

Fonte: autores da pesquisa, 2024.

Nesta seção, expomos os percursos metodológicos desenvolvidos neste trabalho, os quais foram indispensáveis para melhor condução teórico-analítica dos dados, a serem desenvolvidos na seção de Análise e registros dos dados.

4 ANÁLISE E REGISTROS DOS DADOS

Nesta seção, analisamos os registros gerados durante a realização da pesquisa, a fim de contemplar o objetivo geral desta Tese: compreender como os conceitos axiológicos se configuram em atividades de leitura valorada, enquanto manifestação social do complexo mundo da linguagem, de modo a ampliar a consciência socio-histórica e ideológica das professoras em contexto de formação continuada. Para tanto, organizamos esse decurso analítico em três seções. A primeira corresponde ao cumprimento do objetivo específico 1, ou seja, identificar quais concepções de linguagem e de leitura o trabalho das professoras está vinculado. A segunda, por sua vez, trata dos objetivos específicos 2, 3 e 4 isto é, produzir as atividades de leitura valorativa, descrever os aspectos teórico-metodológicos eleitos na produção das atividades, bem como mapear e analisar como se deu a materialização e a reflexão dos elementos axiológicos nas atividades de leitura. A terceira e última seção trata sobre o objetivo 5, ou seja, refletir sobre as dificuldades e as perspectivas possíveis para ampliar a leitura valorada em contexto de formação continuada e, por extensão, a implementá-la em sala de aula.

Diante disso, o enfoque sobre as relações dialógicas dá-se a partir da temática eleita pelas professoras, a considerar os temas sociais discutidos nas atividades elaboradas (a fome, a prostituição e a situação de vulnerabilidade social), tomados nos contextos imediato e amplo e, metodologicamente, desenvolvidos com ênfase nas axiologias sociais para responder o objetivo geral da Tese, sem perder de vista os elementos linguístico-textuais do enunciado que refletem e refratam a valoração oriunda dessas relações dialógicas, a envolver esses sujeitos de pesquisa científica.

4.1 Análise das concepções de linguagem e de leitura que subjazem o fazer docente

Na primeira parte da análise, selecionamos três perguntas do questionário semiestruturado[39] aplicado no início do curso de formação continuada. A razão que justifica essas escolhas reside no fato de serem perguntas bem específicas quanto à compreensão da leitura, as concepções adotadas e as dificuldades das professoras. As falas das professoras em formação são estabelecidas pelas réplicas do diálogo que evidenciam o discurso do outro (o

[39] O questionário aplicado às professoras em formação consta no Quadro 10 desta Tese e serviu de guia para conhecer, ainda que inicialmente, quais concepções de linguagem e de leitura dessas docentes e como compreendem a leitura em sala de aula.

professor-formador), em uma alternância marcadas pelas aspas no discurso escrito[40]. Destacamos que todas as respostas oriundas dos questionários, bem como alguns trechos dos encontros gravados foram transcritos literalmente, conforme as professoras em formação responderam ou se expressaram. Diante disso, fundamentamos as análises na materialidade linguística (transcrições simples das conversas e das respostas escritas).

Nessa direção, apresentamos as questões eleitas para as análises e as respostas correspondentes. Inicialmente, a questão 10), "Qual concepção de linguagem orienta, predominantemente, a sua prática pedagógica?", intenta saber qual a concepção de linguagem predominantemente é vivenciada nas aulas das professoras. A considerar as alternativas do item, o Quadro 40 apresenta a resposta das professoras.

Quadro 40- Questão 10 e as respostas das professoras em formação

	Respostas das professoras em formação	
Questão 10) Qual concepção de linguagem orienta, predominantemente, a sua prática pedagógica?	Professora P1	**Alternativa D)** Faço uso variado dessas concepções, a depender do objetivo desenhado para aquele momento de ensino e de aprendizagem. Há um elo entre essas práticas, a conceber a linguagem como expressão, como instrumento e como interação.
	Professora P2	
	Professora P3	

Fonte: autores da pesquisa (2024), a partir das respostas dadas pelas professoras, na aplicação do questionário diagnóstico.

Todas as professoras em formação reconhecem a existência das concepções de linguagem que marcaram o ensino de Língua Portuguesa do Brasil, além de sinalizarem os benefícios oriundos a cada época, em que cada concepção estava em voga, de 1960 a 1980. De fato, o ensino sempre foi orientado pela postura político-social do professor, que está inserido numa sociedade, a considerar o momento histórico-político da nação. Dessa forma, as diretrizes e as bases educacionais são decisões governamentais e em cada período da história uma nova concepção de linguagem orienta a prática educacional. Em síntese, acreditamos que a postura dos professores e das professoras reflete o desejo de melhoria para o povo, sobretudo, em regimes democratas, como o momento em que emerge o Brasil.

Nessa direção, reconhecemos o fato de que a prática pedagógica atenda às expectativas dos alunos. Por isso, durante a primeira parte do curso, de imersão teórica, ao expor a relevância de adotarmos a concepção de linguagem como interação, as professoras P1 e P2 levantavam a seguinte reflexão: "Certo. É importante ver a mudança de 80 pra cá, na educação. O texto vem para o centro. É o objeto de ensino, mas não se deve deixar de lado a gramática. O aluno precisa aprender também". Nesse momento, aproveitamos para esclarecer, inclusive, essa questão

[40] Bakhtin (2011 [1979], p. 127) comenta que "[...] o processo de fala não tem começo nem fim [...] as dimensões dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e seu auditório", isto é, mediada pelos interlocutores.

ainda insistente, desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998: o ensino de gramática não deve ser retirado do planejamento docente, pelo contrário não há língua sem gramática. A questão apresentada é: como esse trabalho gramatical deve ser direcionado em sala de aula, ao partir do texto? É preciso pensar um ensino de gramática de forma contextualizada, o aluno precisa reconhecer que os recursos disponíveis na língua estão a serviço de um projeto de dizer.

A reflexão segue, à medida que as professoras percebem que o aluno só passará a gostar de ler e/ou escrever, se ele descobrir o prazer, ao realizar essas tarefas, se despertar a curiosidade, se o professor o colocar em situações concretas do uso real da língua. O aprendente precisa sentir que pode, e tal poder nos é dado pelo conhecimento, que em língua materna é oportunizado pelo suporte gramatical. Portanto, esse breve debate confirma que as docentes fazem uso variado das concepções, a depender o objetivo de aprendizagem eleito.

De fato, ao marcarem a alternativa D, as professoras atendem a várias finalidades em suas práticas de ensino de língua, seja pelo ensino aos moldes tradicionais, seja pelo uso dos modelos e estruturas, seja ainda pelo ensino interativo, a partir da reflexão das experiências dos usuários da língua. Há um consenso no debate aqui empreendido: cada concepção teve sua contribuição ao seu tempo. Sobre essa questão, Zanini (1999, p. 86) enfatiza que: "Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escolha melhor". Logo, o acúmulo dessas experiências permite a reflexão, indica o discernimento de perceber que a língua evolui e com ela outras práticas sociais são instauradas.

A outra questão a ser analisa é a 11): "A leitura, em uma acepção geral, pode ser compreendida como um processo de representação, de atribuição de sentidos. De fato, a considerar seu trabalho com essa prática de linguagem, a qual concepção de leitura você mais se filia?". O item reflete como as professoras em formação concebem a prática de leitura, a partir da sua prática docente, conforme vemos no Quadro 41.

Quadro 41- Questão 11 e as respostas das professoras em formação

<table>
<tr><td rowspan="4">Questão 11) A leitura, em uma acepção geral, pode ser compreendida como um processo de representação, de atribuição de sentidos. De fato, a considerar seu trabalho com essa prática de linguagem, a qual concepção de leitura você mais se filia?</td><td colspan="2">Respostas das professoras em formação</td></tr>
<tr><td>Professora P1</td><td rowspan="3">Alternativa C: Leitura centrada na interação. Uma ligação entre texto e o leitor, atribuindo para ambos os papéis necessários para a efetivação da leitura.</td></tr>
<tr><td>Professora P2</td></tr>
<tr><td>Professora P3</td></tr>
</table>

Fonte: autores da pesquisa (2024), a partir das respostas dadas pelas professoras, na aplicação do questionário diagnóstico.

Todas as professoras concebem a leitura sob a perspectiva da interação social, mas, durante as observações iniciais e, principalmente, na primeira etapa do curso de formação continuada, momento de incursão teórica, as professoras apresentam algumas considerações sobre como veem a leitura e como essa prática de linguagem atravessa o cotidiano escolar.

A professora P1 sinaliza uma concepção correspondente ao movimento de interação leitora, pois reforça o papel da leitura na construção crítica do aprendente, para ela: "é importante trazer os materiais para o aluno ler na sala de aula, eu uso alguns paradidáticos da biblioteca, faço os debates [...] promovo essa interação, é importante compreender a realidade que nos cerca". Com base na fala da professora P1, a leitura por interação ocorre quando o leitor realiza um trabalho ativo de decodificação, atribuição, compreensão e interpretação (Menegassi, 2010). Ao considerá-la como ferramenta para a formação do sujeito, capaz de 'compreender' os contextos sociais, a professora assume a concepção de leitura com foco na interação que, por sua vez, corresponde às práticas sociais de natureza dialógica (Bakhtin, 2011 [1979]), já que situa as relações de sentidos entre texto-leitor-autor.

Durante as observações das aulas, a professora realizava uma leitura interativa, cuja participação do aluno era ativa, ainda que com certo rigor das concepções mais tradicionais com foco no texto, nas informações contidas na superfície textual. Essa observação permite deduzir que, para a professora, ler implica, ainda que preliminarmente, compreender e interpretar os elementos contextuais em correlação com os fatores sociais, ou seja, ao ler, ativamos os conhecimentos de mundo, ampliamos o diálogo e assumimos posturas valoradas em relação ao tema e aos interlocutores do discurso.

Em uma direção similar, a professora P2 considera a leitura como "uma prática que vai além do decodificar códigos, é perceber/reconhecer os significados em vários contextos. Isso vai além do ambiente formal de ensino". Na percepção da docente, os sentidos migram da ótica do instrumento da comunicação/ensino descritivo da língua, para a produção de sentidos e das interações oportunizadas para além do espaço escolar. Há uma mudança na visão de ensino de leitura. No processo de decodificação, os sentidos encontrados no texto seguem o modelo de leitura linear, modelo ascendente (favorece a decifração da palavra). Para essa concepção, Leffa (1999, p. 18) comenta "[...] que a construção de significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração". Indo de encontro ao processo de extração, essa atribuição diz respeito ao conhecimento que ocorre de modo descendente, ou melhor, as inferências do texto são feitas a partir do próprio leitor. Assim, para conceber a leitura como dialógica e interativa, os sentidos devem ser produzidos pelos sujeitos leitores sem

desconsiderar suas vivências sociais, pois o leitor passa a concordar, refutar e reformular uma ideia, uma hipótese, a reenunciar o já dito. Em razão disso, a voz da professora P2 denota uma postura de processamento dialógico e interacional, cuja atenção está na produção de sentidos com o contexto em que o leitor está vinculado. Nesse processo de extração de 'significado', segundo aponta a docente, o leitor extrai as informações postas no texto e reflete outras possibilidades, a considerar os elementos extralinguísticos.

Já a professora P3, durante a observação das aulas, apresenta práticas mais tradicionais[41], cujo foco recai sob o código linguístico, ainda que reconheça a necessidade de ampliar e conceber outras concepções de leitura em sua prática de sala de aula, conforme o trecho: "[...] essa atividade o foco é mais nos aspectos formais, eu faço uma leitura inicial do texto e os alunos tentam responder, depois eu sigo corrigindo. Às vezes, a falta de tempo, sobrecarga não permite avançar tanto". A fala da professora representa uma prática ainda muito comum nas escolas brasileiras. Especulamos que, ao marcar a alternativa C, a professora entende que a concepção com o foco na interação seja o caminho mais viável para o trabalho com a leitura. Ainda assim, a compreensão do conceito de leitura é repleta de respostas mais genéricas, pois há tangenciamento da teoria, a docente não apresentou de forma clara qual seria o foco do trabalho.

Um fator que justifique a postura da professora em formação é, como ela bem relata, "a falta de tempo e a sobrecarga", acrescentamos ainda a falta de uma formação continuada consistente. Quanto a essa questão, Menegassi (2008, p. 86) pontua que "a prática de docência em língua portuguesa exige do professor conhecimentos que nem sempre são alcançados durante a graduação universitária, e um desses conhecimentos diz respeito à leitura". As dificuldades estruturais e logísticas comuns a quem enfrenta a rotina da educação básica somam-se à ausência de uma política efetiva de formação continuada para professores e professoras, pois o não conhecer as teorias, por extensão, interfere na prática docente, nas escolhas teórico-metodológicas eleitas para o processo de ensino e de aprendizagem, sendo necessário recorrer às formações em rede e às pós-graduações para sanar as lacunas da universidade. De fato, o curso de formação continuada aqui proposto figura uma tentativa para interver nessa realidade social, a partir do complexo campo das linguagens.

[41] O uso do termo "tradicional" não implica valor pejorativo, não se trata de uma abordagem sem nexo ou discordante com a discussão desta Tese. Mendonça (2006) esclarece que o uso do termo, na verdade, indica "um conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma 'tradição'".

A última questão a ser analisada é a 15): "Quais as maiores dificuldades para o trabalho com a prática de leitura em sala de aula?". Uma pergunta subjetiva para as professoras em formação poderia registrar quais as maiores dificuldades para o trabalho com a leitura. As respostas das docentes estão postas no Quadro 42, a serem analisadas na sequência.

Quadro 42- Questão 15 e as respostas das professoras em formação

	Respostas das professoras em formação	
Questão 15) Quais as maiores dificuldades para o trabalho com a prática de leitura em sala de aula?	Professora P1	"Materiais impressos e livros atrativos para os alunos".
	Professora P2	"Ao trabalhar com a leitura em sala de aula, percebo de início uma hostilidade à prática por boa parte dos alunos. Quanto mais longo é o texto, mais hostil a turma. Porém, percebo interesse maior quando organizo grupos de leitura".
	Professora P3	"Buscar maneiras atrativas de estimular a leitura"; "Fazer com o que aluno compreenda que a leitura está presente em tudo"; "Sala lotada e quente"; "Alunos não alfabetizados"; "Biblioteca não atualizada e que não funciona".

Fonte: autores da pesquisa (2024), a partir das respostas dadas pelas professoras, na aplicação do questionário diagnóstico.

Acerca das respostas referentes à questão 15), questionamos as professoras em formação quanto às dificuldades/desafios para o trabalho com a leitura na sala de aula, a considerar as suas vivências. Do ponto de vista logístico-estrutural, as docentes apontam alguns aspectos, infelizmente, recorrentes à realidade da educação básica do país, esses agravantes influenciam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, pois as salas lotadas e quentes, falta de material impresso para atividades complementares e o espaço físico para a existência da biblioteca são alguns dos desafios enfrentados pelas docentes para o trabalho com a leitura.

Sob o ponto de vista pedagógico-formativo, as professoras em formação elencam vários pontos: a dificuldade para organizar o trabalho com a leitura, a partir dos gêneros; a ausência de uma metodologia efetiva, a despertar o interesse e a curiosidade do aluno; a falta de livros/materiais adequados para o trabalho efetivo com a leitura. Ao identificar os impasses enfrentados pelas professoras, confirmamos as alternativas marcadas na questão anterior, quanto à escolha de qual concepção de linguagem permeia o ensino. As docentes ora focam somente no texto, ora focam apenas o aprendente-leitor. Por outro lado, observamos nas falas das professoras P2 e P3 indícios de uma concepção interacional, dialógica, pois a leitura corresponde à compreensão de mundo dos sujeitos, às vivências que perpassam os muros da escola, indo além da extração do texto e do ensino tradicional, conforme aponta o relato da professora P3: "[...] em uma atividade, trabalhei com memes e as notícias, durante as atividades, eles fizeram uma busca pelos gêneros que circulam em seu cotidiano, nos grupos de *WhatsApp*

e como esses memes influenciavam a compreensão das notícias no teor de veracidade desses conteúdos". Diante dessa exemplificação, o aprendente se depara com o uso vivo da língua, ele assume uma atividade responsiva pela linguagem.

A professora P2 relata uma postura hostil de parte dos alunos nas atividades de leitura. Durante a segunda etapa do curso, implementações teórico-metodológicos, retomamos algumas respostas apontadas no questionário inicial para perceber quais encaminhamentos, naquele momento, eram mais apropriados àquela atividade. Nesse momento, resgatamos a resposta da questão 15, a fim de compreender o que seria essa "hostilidade à prática de leitura". A docente explica que estava se referindo ao desinteresse desses alunos, à falta de atenção no momento das atividades de leitura, pois essa prática era importante: "é o caminho para entender o mundo, sem deixar de respeitar as diferenças". Este era um anseio da professora P3: "Fazer com o que aluno compreenda que a leitura está presente em tudo".

Como vemos, as respostas se complementam, envolvem situações singulares e plurais que atravessam o nível linguístico comumente situado para manifestar dizeres de natureza sociocognitiva e extralinguística. Como isso, as professoras consideram a prática de leitura fundamental para o ensino de língua, por isso, também, a imediata adesão ao curso formativo ofertado. Isso significa que o ato de ler se realiza, quando há a junção de "elementos intertextuais, aqueles apresentados pelo próprio texto, e aqueles elementos trazidos pelo leitor. Ao possibilitar o diálogo entre texto e leitor, promovem-se a absorção e a transformação de outros textos" (Fuza, 2010, p. 31).

Após esse breve mapeamento, as professoras realizam um trabalho com leitura interseccionado com as concepções de leitura existente na história educacional do país. Mas, ainda que haja um trabalho diversificado, conforme as respostas e as interações, é consenso o avanço na aprendizagem, ao fazerem uso das orientações da concepção de linguagem como interação. Ou seja, ao nos valermos das vozes das professoras e de seus ecos ideológicos, foi possível organizar o curso de formação continuada, para que as professoras em formação desenvolvam atividades de linguagem sem perder de vista o contexto socio-discursivo do qual fazem parte e ressignificam a convivência social (Bakhtin, 2011[1979]).

Após o mapeamento das concepções de leitura que subjazem o trabalho das docentes, na subseção 4.2, discutimos como as axiologias sociais podem contribuir para o trabalho com a leitura valorada, em contexto de formação continuada.

4.2 Análises das atividades de leitura produzidas[42], no curso de formação docente, a partir das axiologias sociais

Ao caracterizar esta pesquisa por sua natureza colaborativa, temos como uma das finalidades do curso formativo: a reflexão dos conteúdos trabalhados durante o aperfeiçoamento profissional das professoras participantes (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2008), no processo formativo. Paralelo a esta finalidade, no sentido de investigar a hipótese desta Tese, é fundamental analisar o processo de constituição valorada da leitura, a partir da mobilização dos elementos axiológicos discutidos pelo Círculo de Bakhtin, especialmente, por Volóchinov (2018 [1929]).

Durante o curso de formação, dividido em três ciclos, conforme já descrito na seção 2.3.1.2, as professoras em formação manifestaram variadas atitudes responsivas em relação às temáticas discutidas, à metodologia adotada e aos encaminhamentos para a elaboração dos enunciados concretos – as atividades de leitura valorada, que dialogicamente refletem e refratam os direcionamentos teóricos e metodológicos sobre ALV (Atividades de Leitura Valorada) debatidos na formação.

Diante disso, elegemos a 3ª fase do curso para a delimitação analítica, sem desconsiderar o processo de constituição desses sujeitos e das atividades na primeira e segunda fases. Afinal, durante as análises foram recuperados registros importantes dessas primeiras fases para o cotejo teórico e melhor apreciação analítica, seja pela observação inicial das aulas das professoras, seja pelas gravações dos encontros, seja ainda pelo acesso ao diário de campo do professor-pesquisador, a reconhecer o processo sequencial e recursivo em que os dados foram gerados.

Nessa fase do curso, almejávamos inserir as professoras em formação em vivências efetivas de práticas de leitura, a produzir os sentidos e refletir sobre os valores marcados pelos recursos expressivos que constituem os enunciados, a sinalizar também um trabalho epilinguístico integrado à prática de leitura, pois "na epilinguagem está a base de toda a reflexão social e cognitiva que envolve o uso da língua, que, por sua vez, está ligado ao ato de operar com e sobre ela" (Polato; Menegassi, 2019, p. 3753). Esse encaminhamento foi importante, pois, conforme ocorreu no 2º ciclo do curso, atividades pelas perspectivas textual e dialógica foram apresentadas às professoras. Reconhecemos essa etapa como imprescindível, ao passo que as professoras precisavam desenvolver habilidades necessárias para análise, reflexão e produção de sentidos e, consequentemente, para o reconhecimento dos valores delineados pelos

[42] As atividades elaboradas pelas professoras em formação constam no Apêndice F, ao final desta Tese.

elementos da língua, para que possam criar e implementar atividades que atendam essas demandas.

Durante o trabalho de reflexão da proposta sugerida pelo professor-pesquisador e a proposta adotada nas avaliações em larga escala[43], foi possível ainda retomarmos os princípios da concepção interacionista e dialógica que pautam a abordagem ALV defendida nesta Tese, especialmente, por reconhecer que a língua é constituída por recursos expressivos e signos ideológicos que, em uma estrutura enunciativa, são responsáveis pela produção de sentidos e pela irradiação de valores sociais (Volóchinov, 2013 [1926]; Bakhtin, 2011 [1979]). Em razão dessas considerações e do fato de a área de concentração do Programa de Pós-Graduação – ensino de línguas e literaturas – a que esta Tese está inserida, o curso de formação não objetivou uma incursão teórica exaustiva sobre o tema leitura, mas ofereceu os subsídios teórico-metodológicos necessários para ampliar a compreensão sobre os conceitos interacionista e dialógico de leitura materializados nas atividades de leitura em que essas noções foram trabalhadas. Logo, temos uma proposta que aborda princípios teóricos em práticas de leitura como possibilidade inicial de contribuir para o desenvolvimento das ALV em contexto de ensino, apesar das limitações e das possibilidades de aperfeiçoamento inerentes ao processo de pesquisa. Justificamos que o encaminhamento foi adotado para contemplar o número de participantes e as condições acordadas com as professoras em formação.

Nesta terceira fase de análise, pretendemos caracterizar o processo de compreensão valorada das docentes aos exercícios realizados no terceiro ciclo do curso. Materializamos tal caracterização por meio dos procedimentos analíticos delineados por meio dos dados da pesquisa. Como já dito, tomamos os aspectos axiológicos como balizas analíticas da Tese, as professoras em formação, durante as etapas do curso de formação, fazem uso desses elementos para a produção das atividades de leitura. A partir disso, fizemos a classificação dos níveis de percepção axiológica, a revelar os valores sociais trabalhados nas atividades, manifestados pelos recursos expressivos da língua. Assim, intentamos discutir os aspectos inerentes ao viés interacionista e as ampliações dialógicas, com ênfase nos elementos axiológicos da linguagem, de modo específico em relação à língua, à produção dos sentidos e ao reconhecimento dos valores presentes no material verbal, que emergem na construção organizacional das atividades feitas pelas professoras. Indicamos ainda, nas análises, pontos a serem melhorados no processo de construção e implementação das atividades.

[43] Como já dito na seção metodológica, durante o terceiro ciclo, as professoras estavam participando da aplicação da prova do SAEB, 2022.

Na seção 4.2.1, apresentamos os princípios orientadores da análise da Tese e os desdobramentos analíticos.

4.2.1 Constituição dos princípios orientadores de análises das ALV, após a elaboração das atividades

Constituímos o *corpus* desta pesquisa doutoral com cinco atividades de leitura valorada (foram 5 versões produzidas, mas, para as análises, elegemos a primeira, a terceira e última atividades para compilação dos dados). Como já indicado, para compor os princípios orientadores da análise suscitados a partir dos dados gerados, tomamos os aspectos axiológicos – o extraverbal, a entonação e o juízo de valor (Volóchinov, 2018 [1926]), a forma como esses elementos foram acionados para a produção de atividades de leitura valorada, bem como o contexto e as condições de produção e, especificamente, os enunciados responsáveis por direcionar a réplica do aprendente, ou seja, o comando da questão da atividade a ser realizada. Ressaltamos que, em razão da impossibilidade de dissociação entre as dimensões verbais e sociais dos enunciados (atividades de leitura), realizamos um movimento analítico de correlação entre os princípios orientadores, os dados gerados e o perfil formativo das professoras. Consideramos, como indicativo comum, os discursos carregados de valor, manifestados por meio dos recursos expressivos da língua, que revelam a presença dos elementos axiológicos na organização metodológica das atividades e, por consequência, no nível de percepção axiológica das professoras em formação. No Quadro 43, expomos esse encaminhamento analítico.

Quadro 43- Encaminhamentos dos princípios orientadores

Enunciado-base a ser analisado		
Perguntas orientadoras para identificação do extraverbal nas atividades	**Perguntas orientadoras para identificação do juízo de valor nas atividades**	**Perguntas orientadoras para identificação da entonação nas atividades**
O contexto sócio-histórico é acionado para a compreensão do enunciado? O extraverbal é visto como parte constitutiva da estruturação e significação do enunciado?	Há o reconhecimento dos julgamentos baseados em valores ideológicos? Como esses valores são produzidos na situação de interação?	A entonação é trabalhada nas atividades, a ser considerada a posição própria de quem enuncia? Como ela é marcada na atividade analisada? Pela intencionalidade, pelo conteúdo, pela pontuação?
A partir dessas reflexões, apontam-se os princípios orientadores da análise		
Princípios orientadores	**Caracterização básica**	
Percepção axiológica ampliada	Ocorre o trabalho indissociável dos três elementos axiológicos, durante a elaboração das atividades de leitura valorada.	
Percepção axiológica intermediária	Ocorre o trabalho com dois ou três elementos axiológicos sem asseverar o papel integrativo deles na construção do enunciado.	

Percepção axiológica preambular	Ocorre o trabalho de um ou dois elementos axiológicos de forma sedimentar na construção do enunciado.

Fonte: autores da pesquisa, 2024.

A organização dos princípios orientadores de análise revelou que os enunciados produzidos possuem pelo menos uma das percepções axiológicas, a considerar a primeira versão das atividades. Constatamos ainda que, no geral, tais percepções foram ampliadas a cada refacção colaborativa do material.

Assim, concebemos ser adequada a seleção desses princípios orientadores elaborados, pois atendem aos objetivos da pesquisa, especialmente, por observar como teórico-metodologicamente as atividades de leitura valorada foram construídas, tomando por base os elementos axiológicos da linguagem. De fato, ao tentar compreender essas percepções axiológicas manifestadas nos enunciados, por meio das marcas linguístico-discursivas, é possível ampliar a consciência socioideológica das docentes demonstrada durante o percurso formativo. Afinal, como enfatiza Volóchinov: "toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. *Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais*" (Volóchinov, 2018[1929], p. 140, grifos nossos).

4.2.2 O percurso analítico e seus desdobramentos

Como percurso analítico, optamos pelo recorte feito no terceiro ciclo formativo. Fundamentamos tal escolha pelo fato de a terceira parte do curso ser constituída por atividades de leitura, a partir dos enunciados escolhidos pelas professoras em formação, conforme consta no Quadro 44. Tais atividades ocorreram durante os encontros presenciais e as atividades colaborativas, realizadas pelas docentes, em momento assíncrono. Diante disso, como objeto de análise, selecionamos a primeira, a terceira e a última atividade colaborativa das professoras.

Quadro 44- Enunciados escolhidos para o trabalho com a leitura

Título do enunciado	**Gênero discursivo**	**Autoria**	**Professora (s) participantes**
Troca de Calçada	Letra de música	Marília Mendonça. Juliano Gonçalves Soares e Rodrigo Ferrari.	Professoras P1 e P2
O bicho	Poema	Manoel Bandeira	Professora P3

Fonte: autores da pesquisa (2024).

A atividade colaborativa 1 iniciou a terceira fase do curso e, especificamente, tratou, por meio de atividades de leitura e de epilinguagem, do uso da linguagem figurada e dos outros recursos linguísticos para refletir sobre o valor social da temática presente nos enunciados-bases das propostas. Inicialmente, os encaminhamentos foram dados no encontro presencial, após isso, as professoras elaboravam a atividade e encaminhavam ao pesquisador via *e-mail* ou pelo *Classroom*. Antes do próximo encontro síncrono, no qual as atividades colaborativas eram alvo de reflexão e debates, o professor-pesquisador encaminhava as atividades com as revisões sugeridas às professoras, que reencaminhavam com as adaptações feitas. Por essa razão, nas análises dos registros, foi fundamental considerarmos todo o processo de realização da atividade em suas diferentes versões, pois tratamos esta análise em abordagem dialógica, ou seja, as condições de produção e as relações dialógicas implicadas na produção da atividade apresentam importância igual no processo analítico.

Durante a realização das atividades em momento assíncrono, era habitual as professoras em formação recorrerem ao professor-formador, por meio do grupo no *WhatsApp* ou pelo *e-mail*, para solicitarem novas orientações, esclarecimentos comuns no processo de produção das atividades, a considerar o contato ainda inicial com a teoria dialógica. Dessa forma, é factível reconhecermos nosso papel no desenvolvimento das atividades das professoras em formação, tal movimento coaduna com o que preconiza as pesquisas colaborativas, segundo Desgagné (2007) e Ibiapina (2008), cujo objetivo não se limita aos registros dos dados, mas, principalmente, contribuir com a formação continuada do docente.

No anseio de compilar os dados gerados, nessa etapa de análise, elegemos a primeira versão, a terceira versão e a última versão, a considerar a produção de 5 atividades colaborativas de cada grupo. Baseamos o critério de seleção dessas atividades: a) no estágio de desenvolvimento do curso de formação continuada, pois as primeiras produções são oriundas da incursão teórico-metodológica realizada na 1ª e 2ª fases do curso, ainda que haja colaboração do professor-pesquisador no momento da refacção desta; b) na estrutura composicional e a natureza da atividade solicitada.

Ao analisar as atividades colaborativas iniciais, contemplamos o percurso delineado nas primeiras fases do curso, ainda que a escolha de uma atividade para representar o processo como todo não seja capaz de favorecer todos os aspectos ali desenvolvidos. Além disso, as atividades colaborativas são concebidas como uma propositura de análise dialógica e valorativa da linguagem em uso e alguns aspectos da Linguística de Texto, ao passo que o trabalho parte de um enunciado concreto mobilizado nos gêneros discursivos eleitos pelas professoras, que

foram inseridas em atividades de leitura e de análise epilinguística para produzir sentidos e valores refletivos nos recursos expressivos da língua.

Para esta primeira parte das análises, selecionamos especificamente uma questão dos seguintes blocos[44]: contexto de produção, temática, dimensões dialógicas e axiológicas e marcas de valoração, conforme exposto no Quadro 45.

Quadro 45- Questões da Atividade colaborativa (versão 1) selecionadas para a análise

Gênero discursivo base para o estudo das questões: Troca de calçada (música)[45]	
Bloco do Contexto de Produção	9) Qual o contexto social em que a música foi composta? Que tipo de preconceito nos leva a refletir? Na sua opinião, o que faz com que algumas pessoas cometam tais atos? Na sua opinião, isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?
Bloco da Temática	10) Com base no que foi discutido, em sala, e em sua análise da música em questão, qual o tema da música e o valor imbuído nessa temática?
Bloco Dimensão dialógica e axiológica	16) Nos versos: "Pra esconder a tristeza, Maquiagem à prova d'água". A maquiagem utilizada é específica "à prova d'água". Uma maquiagem normal não resolveria o seu problema? Justifique a sua resposta!
Bloco Marcas de Valoração	18) A conjunção nas estrofes "se alguém passar por ela" e "Se soubesse um terço da história me abraçava". É conjunção condicional, além disso, a música oscila o tempo verbal entre presente e passado. Em que essas informações colaboram para qual entendimento no texto?

Fonte: autores da pesquisa, 2024.

A escolha pela pergunta 9 decorre pela preocupação a um aspecto imprescindível e discutido na abordagem interacionista e dialógica da linguagem, ou seja, a atenção dada à palavra, questão já discutida na seção teórica e aqui resgatada. A palavra, enquanto signo ideológico, é capaz de produzir sentidos singulares àquele momento de interação comunicativa (Volóchinov, 2018[1929]), a reflexão sobre a expressão 'sociedade excludente e desigual' evoca essa discussão, ao ser conectada ao contexto de produção da música. Quanto às perguntas

[44] Durante o processo de produção, a primeira orientação era para que as atividades produzidas contemplassem os seguintes aspectos de estudo: questões de pré-leitura, condições de produção, o contexto de produção, o estudo da temática, o estudo das dimensões dialógicas e axiológicas, marcas de valoração e, por fim, o estudo do gênero discursivo. Reiteramos a importância de se trabalhar todos esses elementos nas atividades em sala de aula, mas, para atender os objetivos desta Tese, realizamos um recorte analítico dos seguintes blocos: temática, dimensões dialógicas e axiológicas e marcas de valoração, conforme o Quadro 45.

[45] Recapitulamos o fato de que essa atividade foi produzida pelas professoras P1 e P2. A decisão pela elaboração conjunta da atividade se deu de forma coletiva, a considerar o desejo das docentes, o fato de trabalharem na mesma unidade escolar e partilharem projetos outros.

10 e 16, são discutidas uma outra peculiaridade do dialogismo: o valor social, de modo a refletir sobre os sentidos explicitados no material verbal, uma vez que os interlocutores selecionam signos que a língua dispõe e imprimem neles um novo valor relacionado com a vontade discursiva manifestada no enunciado, a representar as axiologias sociais inerentes ao uso social da linguagem, conforme defendido por Volóchinov (2013 [1926]) e, amplamente, discutido por Menegassi e Cavalcanti (2020). Na sequência, a questão 18 figura um dado analítico relevante, por abordar um pressuposto importante da leitura valorada, a considerar os encaminhamentos teórico-metodológico adotados no curso de formação: a questão estilística do enunciado. De fato, o item trabalha o papel das conjunções e pronomes na caracterização temporal das ações da personagem, marca a valoração e congrega para o esmero estilístico do gênero discursivo música.

Na sequência, as análises acionam as questões selecionadas como recorte analítico, a partir da primeira versão, da terceira e da última versão, na tentativa de melhor compilar os dados analisados. Para fins didáticos, organizamos da seguinte forma: primeiro, tipificamos os níveis de percepção axiológica; segundo, expomos os pontos contemplados e compreendidos; e, em terceiro, explicitamos os pontos a serem ampliados no processo de compreensão docente. Apresentamos, ao final de cada bloco de análise de cada questão, um quadro com uma síntese pormenorizada.

A partir dessa organização, a análise começará com a primeira versão da questão 9: "Qual o contexto social em que a música foi composta? Que tipo de preconceito nos leva a refletir? Na sua opinião, o que faz com que algumas pessoas cometam tais atos? Na sua opinião, isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?". Essa questão é um enunciado motivador de relações dialógicas instauradas na compreensão coletiva da sociedade, cuja materialização da expressão 'sociedade excludente e desigual" correlacionamos ao contexto da música e a várias ocorrências cotidianas, pelas quais os interlocutores compartilham o conhecimento e a compreensão comum da situação e, por consequência, convocam um juízo de valor do aprendente, ao refletir e refratar aspectos da vida social. Ao recuperar os sentidos evocados pela expressão em destaque, a questão 9 reflete ainda a noção de que a língua é constituída por signos ideológicos formados por meio de escolhas axiológicas e produzem sentidos únicos em uma dada situação de interação, conforme aponta Volóchinov (2017 [1929]).

A partir das observações analíticas do enunciado da questão 9, percebemos que a expressão 'sociedade excludente e desigual' conclama a atenção para a gravidade da situação apresentada e evoca as relações dialógicas que subjazem a produção do enunciado. Como

orientado colaborativamente, nos destaques em azul, o professor-pesquisador incentivou as docentes para que ampliassem a reflexão, acionando os elementos do contexto de produção e da temática para entender o uso das escolhas linguísticas analisadas na questão.

A perceber as peculiaridades da questão 9, caracterizamos três níveis de percepção axiológica[46], mediante expomos na sequência:

(1) **Percepção axiológica ampliada**: o trabalho indissociável dos três elementos axiológicos;

(2) **Percepção axiológica intermediária:** o trabalho de dois ou três elementos axiológicos sem asseverar o papel integrativo deles na construção do enunciado.

(3) **Percepção axiológica preambular:** o trabalho de um ou dois elementos axiológicos de forma sedimentar na construção do enunciado.

Na sequência, apresentamos a caracterização quanto ao nível de percepção axiológica com a produção inicial, a terceira versão e final da questão analisada, bem como os comentários de mediação do professor-pesquisador, conforme o Quadro 46.

[46] Ao analisar previamente os dados e partir dos objetivos desta Tese, definimos a nomenclatura adotada para os princípios analíticos. As percepções axiológicas são termos que coadunam com a proposta de pesquisa e bem representam a compreensão valorada das docentes, no processo de elaboração das atividades de leitura, a partir da interpretação do professor-pesquisador.

Quadro 46- Caracterização da compreensão valorada na questão 9)

Item analisado foi extraído do bloco "Contexto de produção" da atividade de leitura valorada					
Escola/ Grupo/ Professor	**Questão 9[47] – Versão Inicial**	**Nível de Percepção axiológica**	**Mediação colaborativa do professor-pesquisador**	**Questão 9 - Versão 3**	**Nível de Percepção axiológica**
Escola Castanheira/ Grupo 1/ Professoras P1 e P2	9) Qual o contexto social em que a música foi composta? Que tipo de preconceito nos leva a refletir? Na sua opinião, o que faz com que algumas pessoas cometam tais atos? Na sua opinião, isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?	Percepção axiológica preambular	Antes de refletir sobre o tema abordado, destaque o fato de que outros acontecimentos/episódios históricos podem/têm relação com a produção da música. Talvez fosse pertinente incluir um gênero satélite para explorar melhor o contexto sócio-histórico que circunda a temática da música.	Contexto amplo Texto 03 No ano de 2021, vivenciamos um período histórico conhecido como a Pandemia do Novo Corona vírus. O qual era mortal e altamente contagioso, o que limitou a vida das pessoas em vários aspectos (igreja, trabalho, parque, cinema, shows e outros espaços). Essa restrição ficou conhecida como *lockdown* (confinamento). A sociedade teve que se reinventar. As escolas experimentaram as aulas remotas, os [trabalhos], o *Home office* (o que intensificou a desigualdade, pois muitos brasileiros e brasileiras trabalham de maneira informal e não poderiam trabalhar em *Home Oficce*) e os shows às Lives. E é nesse contexto que vários artistas lançaram algumas músicas e/ou rememoravam seus grandes sucessos. Inclusive, no ano anterior 2020, Marília Mendonça bateu o recorde de 3,3 milhões de *views* em sua live. Record superado apenas dois anos depois. Outro assunto é válido ressaltar, segundo o Datafolha, 2021, com o confinamento, a Violência contra a mulher diminui nas ruas e aumentou dentro de casa, dados apontam um aumento de 50%. Realidade o [a] qual foi denunciada por várias pessoas, inclusive artistas em suas transposições poéticas. É nesse universo feminino que as músicas de Marília são potencializadas, criando um "Divisor de águas" para o Gênero Musical que a cantora fora lançada, o Sertanejo. Com o advento de Marília, as mulheres desse gênero que	Percepção axiológica intermediária

[47] Esclarecemos o fato de que, na primeira versão, as questões estão enumeradas linearmente, no entanto, após o movimento colaborativo entre os sujeitos da pesquisa, naturalmente, ocorreram acréscimos, supressões, ampliações, por isso a alteração da numeração da questão em relação à versão primeira.

				cantavam sobre mulheres, "De mulher para mulher[48]" pertenciam ao Feminejo. O que a deu o título de "a rainha da sofrência", por isso, é comum encontramos fotos sua usando uma coroa [poderia trazer uma nova imagem dela]. (Artigo de opinião produzido pela professora Mônica Aleixo para esta atividade, 2023) [Obs: Excelente o uso de textos autorais na atividade, sua voz é materializada na interação discursiva com os alunos.] Com base no que foi exposto anteriormente, responda: 13) Qual o contexto social em que a música foi composta? Por que ela foi lançada em uma Live e não em um show convencional? 14) A música 'Troca de calçada" faz-nos refletir sobre o universo feminino em seus vários aspectos (a falta de empatia das pessoas, os julgamentos preconceituosos, a solidão, o abandono e etc.) Segundo a letra da canção, que tipo de preconceito nos leva a refletir [quais tópicos são passíveis de reflexão]? Em sua compreensão, o que faz com [o que leva/motiva] algumas pessoas cometam tais atos? Você acredita que isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?	
Mediação colaborativa do professor-pesquisador		**Nível de Percepção axiológica**		**Questão 9- Versão Final**	
Poderia colocar uma imagem da capa de Cd para unir o não-verbal na construção do fio temático.				Texto 03 No ano de 2021, vivenciamos um período histórico conhecido como a Pandemia do Novo Corona vírus. O qual era mortal e altamente contagioso, o que limitou a vida das pessoas em vários aspectos (igreja, trabalho, parque, cinema, shows e outros espaços). Essa restrição ficou conhecida como *lockdown* (confinamento). A sociedade teve que se reinventar. As escolas experimentaram as aulas remotas, os trabalhos, o *Home office* (o que intensificou a desigualdade, pois muitos brasileiros e brasileiras têm como sustento	

[48] Fragmento da música "Supera", do Álbum "Todos os cantos", 2019.

Excelente o uso de textos autorais na atividade, sua voz é materializada na interação discursiva com os alunos. Segundo a letra da canção, que tipo de preconceito nos leva a refletir [quais tópicos são passíveis de reflexão]? Em sua compreensão, o que faz com [o que leva/motiva] algumas pessoas cometam tais atos?	Percepção axiológica ampliada	o trabalho informal e não poderiam desenvolvê-los nesse formato) e os shows, às *Lives*. E, é nesse contexto, que vários artistas lançaram algumas músicas e/ou rememoravam seus grandes sucessos. Inclusive, no ano anterior 2020, Marília Mendonça bateu o recorde de 3,3 milhões de *views* em sua live. Record superado apenas dois anos depois. Outro assunto é válido ressaltar, segundo o Datafolha, 2021, com o confinamento, a Violência contra a mulher diminui nas ruas e aumentou dentro de casa, dados apontam um aumento de 50%. Realidade a qual foi denunciada por várias pessoas, inclusive artistas em suas transposições poéticas. É nesse universo feminino que as músicas de Marília são potencializadas, criando um "Divisor de águas" para o Gênero Musical que a cantora fora lançada, o Sertanejo. Com o advento de Marília, as mulheres desse gênero que cantavam sobre mulheres, "De mulher para mulher[49]" reconheceram-se como pertencentes ao *Feminejo*. O que a deu o título de "a rainha da sofrência", por isso, é comum encontrarmos fotos sua usando uma coroa. (Artigo de opinião redigido pela profa. Mônica Aleixo, 2023). Com base no que foi exposto anteriormente, responda: *Figura 1* *Retirada de: https://yt3.googleusercontent.com* 13) Qual o contexto social em que a música foi composta? Por que ela foi lançada em uma *Live* e não em um show convencional? 14) Segundo o texto 03, a Marilia Mendonça era considerada a "Rainha da Sofrência". Qual objeto simbólico ratifica esse título? 15) Segundo a figura 02, qual a relação da imagem com o título da música? 16) A música 'Troca de calçada" faz-nos refletir sobre o universo feminino em seus vários aspectos (a falta de empatia das pessoas, os julgamentos preconceituosos, a solidão, o abandono e etc.). Segundo a letra da canção, quais tópicos são passíveis de reflexão? Em sua compreensão, o que motiva algumas pessoas a cometerem tais atos? Você acredita que isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?

Fonte: autores da pesquisa (2024).

[49] Fragmento da música "Supera", do Álbum "Todos os cantos", 2019.

As professoras P1 e P2, docentes da escola Castanheira, após a incursão teórico-metodológica e a análise de proposta de atividade de leitura na perspectiva das avaliações em larga escala e na perspectiva dialógica, manifestaram nível de percepção axiológica preambular quanto aos aspectos observados: fatores extraverbais da situação mais imediata da interação, a entonação e os juízos de valor social convocados.

Trabalhar com o contexto de produção é uma atitude inovadora, segundo as professoras, durante o 2º Ciclo formativo. Segundo elas, não davam atenção a esse aspecto no estudo do texto, pois avançavam para as questões interpretativas e/ou inferenciais de leitura sem explorar a dimensão contextual. Por isso, é necessário considerarmos não só a superfície textual, mas também a situação em que o texto ocorre, para que ocorra, de fato, o mapeamento de sentidos por parte do aprendente. Esse cuidado metodológico é defendido por Koch e Elias (2016), ao conceberem que o contexto "não se restringe ao contexto linguístico entendido como o que antecede ou sucede determinada fração textual; [...] mas, sim, de uma conjunção de elementos de ordem linguística, cognitiva e social" (Koch; Elias, 2016, p. 38).

O reconhecimento de se trabalhar o contexto de produção de um enunciado é constatado pelas observações das aulas, realizadas antes da implementação do curso de formação, e pelos diálogos gravados, durante o 2º Ciclo, conforme o registro da professora A: "[...] Eu não levava muito a sério trabalhar o contexto, até tinha no livro didático algumas orientações. Agora, percebo o quanto essas perguntas são importantes [...] ajudam o aluno a entender o texto e seu ambiente de produção, não é?". De fato, ainda que não tenham alcançado um nível de percepção axiológica ampliada, neste primeiro momento, as professoras preocuparam-se em apresentar essa etapa na construção da atividade de leitura.

De forma sutil, as professoras recuperam as relações dialógicas com a temática da canção atravessada na questão 9. É comum professores, em situação de formação continuada, colocarem-se na condição de aprendizes para vivenciar o processo de compreensão e de ressignificação de outros conhecimentos. De fato, as docentes reconhecem que a produção de sentidos passa pela escolha dos recursos expressivos, ainda que não tenha desenvolvido tal preceito com base no enunciado concreto eleito para análise. Consideramos tal aspecto passível de aperfeiçoamento na formação sobre os encaminhamentos que congregam abordagens interacionistas da Linguística de Texto e nuances dialógicas de linguagem.

O nível de percepção axiológica manifestado pelas professoras P1 e P2 contempla um comportamento recorrente das professoras durante as atividades do 2º Ciclo do curso. Na formação, as professoras observavam e analisavam o recurso linguístico por si mesmo, muitas vezes, não notabilizaram o todo enunciativo, sobretudo o contexto extraverbal que perpassa

esse enunciado. Tal dado pode estar vinculado ao histórico de poucas participações em momentos formativos, no sentido de trabalhar a língua em contextos de uso social, bem como constatamos na aplicação do questionário de sondagem dos sujeitos dessa pesquisa. Assim, vemos este um aspecto a ser ampliado, pois o consolidamos como característica essencial para o desenvolvimento de ALV em sala de aula. Durante a primeira versão até a última versão, no sentido de colaborar com o aprimoramento das atividades, incentivamos as professoras em formação a recuperarem o contexto histórico correlacionado com a produção do enunciado e até mesmo apresentar um gênero discursivo satélite[50] para explorar melhor o contexto em questão, de modo a propor maior engajamento das docentes nas reflexões epilinguísticas, a compreenderem quais valores sociais mobilizados no enunciado por meio dos elementos axiológicos no processo de leitura valorada.

Com o fito de apresentar como se deu o decurso, explicitamos o processo de compreensão valorada das professoras P1 e P2:

> **Pergunta 9- versão inicial:**
> 9) Qual o contexto social em que a música foi composta? Que tipo de preconceito nos leva a refletir? Na sua opinião, o que faz com que algumas pessoas cometam tais atos? Na sua opinião, isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?
>
> **Intervenção colaborativa do professor-pesquisador:** Antes de refletir sobre o tema abordado, destaque o fato de que outros acontecimentos/episódios históricos podem/tem relação com a produção da música. Talvez fosse pertinente incluir um gênero satélite para explorar melhor o contexto sócio-histórico que circunda a temática da música.
>
> **Pergunta 9- versão 3 (após a inclusão do artigo de opinião – gênero satélite– feito pela docente):**
> 12) Qual o contexto social em que a música foi composta? Por que ela foi lançada em uma Live e não em um show convencional?
>
> 12.1) A música 'Troca de calçada" faz-nos refletir sobre o universo feminino em seus vários aspectos (a falta de empatia das pessoas, os julgamentos preconceituosos, a solidão, o abandono e etc.) Segundo a letra da canção, que tipo de preconceito nos leva a refletir [quais tópicos são passíveis de reflexão]? Em sua compreensão, o que faz com [o que leva/motiva] algumas pessoas cometam tais atos? Você acredita que isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?
>
> **Intervenção colaborativa do professor-pesquisador:** Poderia colocar uma imagem da capa de Cd para unir o não-verbal na construção do fio temático. Excelente o uso de textos autorais na atividade, sua voz é materializada na interação discursiva com os alunos. Segundo a letra da canção, que tipo de preconceito nos leva a refletir e quais tópicos são passíveis de reflexão]? Em sua compreensão, o que faz com que leve/motive algumas pessoas cometam tais atos?
>
> **Pergunta 9- versão final:**

[50] Utilizamos a expressão "gênero satélite" para fazer referências ao uso de outros gêneros discursivos para trabalhar/ampliar aspectos eleitos no estudo do gênero principal. No caso desta análise, a docente elege o gênero letra de canção como enunciado principal, mas aciona o artigo de opinião para explorar o conteúdo temático.

> 13) Qual o contexto social em que a música foi composta? Por que ela foi lançada em uma *Live* e não em um show convencional?
> 14) Segundo o texto 03, a Marilia Mendonça era considerada a "Rainha da Sofrência". Qual objeto simbólico ratifica esse título?
> 15) Segundo a figura 02, qual a relação da imagem com o título da música?
> 16) A letra da música 'Troca de calçada" faz-nos refletir sobre o universo feminino em seus vários aspectos (a falta de empatia das pessoas, os julgamentos preconceituosos, a solidão, o abandono etc.). Segundo a letra da canção, quais tópicos são passíveis de reflexão? Em sua compreensão, o que motiva algumas pessoas a cometerem tais atos? Você acredita que isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?

Conforme já expresso, inicialmente, as professoras P1 e P2 apresentaram nível de percepção axiológica preambular, ao questionarem o contexto social de produção da música e apresentarem algumas ampliações para existência de ações preconceituosas. Na reformulação colaborativa, conforme as nossas sugestões, as docentes expuseram o contexto social e histórico da letra de música vinculando-a aos episódios/acontecimentos históricos, no momento de produção do enunciado. Além disso, estabeleceram uma reflexão sobre temas do universo feminino postos na letra da música. Ampliamos o nível de percepção apresentado, uma vez que, por meio das explicações e da inclusão do texto autoral da professora, as docentes demonstraram compreender que o processo da produção de sentidos ocorre no contexto de produção mais imediato ou mais amplo de um enunciado (Bakhtin, 2011[1979]; Volóchinov, 2018 [1929]).

Ainda essa primeira etapa de análise, justificamos a caracterização do nível de percepção axiológica preambular a partir dos seguintes aspectos: 1) ao questionarem sobre o contexto social de produção do enunciado, é acionado um horizonte espacial ideacional comum aos interlocutores, sobretudo pela familiaridade com o ritmo sertanejo: a conhecida cantora e compositora Marília Mendonça e o tema social vinculado ao gênero: à situação de vulnerabilidade de pessoas. Assim, o contexto extraverbal foi parcialmente evocado no interior da questão; 2) Muito embora, sem oportunizar espaço para refletir sobre o juízo de valor, isto é, o conjunto de julgamentos baseados em valores ideológicos tão fortemente marcados na materialidade textual e nos elementos extraverbais do enunciado; 3) A entonação, por sua vez, não aparece, neste momento, explicitamente marcada como elemento axiológico também responsável pela constituição do enunciado. Nos termos do Círculo de Bakhtin, a entonação também é marca autoral que representa a posição de quem enuncia, por isso pode ser trabalhada em situações de ensino, por exceder as fronteiras do material verbal de forma associada ao contexto extraverbal.

A partir da reformulação orientada colaborativamente, notamos que o nível de percepção axiológica foi ampliado, pois, as professoras refletem mais claramente sobre o

discurso teórico propagado no curso de formação, mais precisamente no 1º Ciclo de Formação, mas ainda não contemplaram o trabalho integrado dos três elementos axiológicos no processo de leitura. De fato, a evidência de reprodução do discurso teórico se revela crucial, pois fez parte do processo de formação continuada desse grupo docente, sendo o aspecto responsável, com base na palavra outra, pela produção da contrapalavra (Bakhtin, 2011 [1979]). Afinal, houve um momento específico para a incursão teórica das professoras para, posteriormente, melhor encaminhar a produção das atividades de leitura, conforme comprova a fala da professora P2, durante um dos encontros, cujo tema era sobre os conceitos axiológicos propostos pelo Círculo de Bakhtin: "É muito interessante o debate [...] falar sobre esses conceitos com o aluno, resgatar esse lado extraverbal e trabalhar o valor é importante, o aluno [...] e eu também desenvolvo meu olhar crítico [...]". Logo, como aspecto a ser melhorado, apontamos a inserção de um elemento visual, já que se trabalhou com uma letra de música recém-lançada de um *EP* da artista Marília Mendonça, além de refletir os sentidos e os valores marcados pela temática social no contexto da letra de música.

Outra observação a ser considerada, no que diz respeito ao nível de percepção axiológica intermediária alcançado pelas professoras, faz referência à inclusão de um gênero satélite, isto é, uma das professoras escreveu um artigo de opinião sobre o período histórico-social da produção da música. A partir desse dado, constatamos que a professora valorou o tema constituindo-se como autora-criadora[51], por elaborar seu próprio projeto de dizer, ao passo que não só deu forma ao conteúdo, ela não apenas marcou de forma passiva o registro da vida, do tema em estudo, mas o fez a partir de uma posição axiológica bem definida, pois ocupa lugar social de professora, feminista, sindicalista, cidadã, isto é, ela valorou o tema pelo olhar dela, em função do seu extraverbal, de seus juízos.

Ao chegarem à versão final da atividade, após as novas orientações do professor-pesquisador, as professoras alcançam o nível de percepção axiológica ampliada, por acionarem os elementos axiológicos mobilizados no enunciado e, por isso, compreenderem a linguagem é fenômeno concreto e vivo. Dessa forma, a caracterização desse nível fica clara, mediante às seguintes considerações: 1) as professoras passaram de uma pergunta direta sobre o contexto social de produção da música para a inclusão de um projeto de dizer de uma das professoras –

[51] Os escritos do Círculo de Bakhtin discutem, resguardadas as frequências e as intensidades, os conceitos de autor e autoria. No texto "O autor e o herói na atividade estética" escrito provavelmente por volta de 1920-1922, Bakhtin distingue o autor-pessoa (o escritor, o artista) e o autor-criador (isto é, a função estético-formal engendrada da obra). No caso desta Tese, usamos a expressão "autora-criadora" por considerar dois aspectos: a atualização da terminologia, pois mencionamos uma professora e pelo fato de a docente dá forma ao conteúdo, registra o evento da vida, a partir de uma posição axiológica, ela constrói seu projeto de dizer em função do seu extraverbal.

o artigo de opinião, de modo a apresentar ao aprendente a maneira como ela valorou o tema, a partir de seu contexto extraverbal, a voz da professora é marcada na interação e auxilia na construção da palavra do outro, a contrapalavra do aprendente; 2) as docentes apresentaram ainda o fato de a música ter sido lançada em uma *live*, pois o Brasil e o mundo vivia as restrições provocadas pela pandemia de Covid 19[52]. Essa retomada correlaciona com a intenção da compositora/cantora em alcançar o máximo de pessoas com a música e, por meio do papel social imbricado ao fazer artístico, discutir o tema social ali apresentado, sobretudo, por considerarmos a atuação da cantora em ONG's que trabalham contra a fome, a exploração sexual infantil e a violência contra a mulher.

Por optar em topicalizar a expressão 'troca de calçada', enquanto título da música, a compositora considera a ênfase atribuída a esse signo ideológico, cujo adjunto adnominal, enquanto articulação textual/sequencial, compõe a ideia geral de como as pessoas se comportam, quando encontram o outro em situação de vulnerabilidade social (mudam a direção, trocam de calçada). É possível percebermos ainda que esse sintagma nominal, título da música, sumariza a informação e adianta a temática a ser desenvolvida no decorrer da letra e funciona como elemento contextualizador em relação às predileções temáticas das canções de Marília Mendonça, já que, possivelmente, a maioria dos ouvintes/consumidores de mídia conhecem apenas sua trajetória musical mais recente. Após a reformulação, as professoras consideram o jogo lexical e a reflexão subjacente a essas escolhas linguísticas, pois acionam os temas ligados ao universo feminino denunciados pela música: a falta de empatia, os julgamentos preconceituosos, a solidão, o abandono etc.

Ao analisar o contexto geral da música, todos os que compartilham do mesmo juízo de valor sobre a indiferença com as pessoas em situação de vulnerabilidade, acreditam e validam essa postura por meio da falta de empatia e de humanidade. Nesse sentido, o corpo da mulher é alvejado pela condição social, muitas vezes, impostas a ela. Podemos compreender ainda que os valores compartilhados pelos interlocutores constituídos estão demarcados no ato de reconhecê-los conjuntamente. As professoras ainda recuperaram trechos da música para questionar a motivação de tais atos preconceituosos, permitindo ao aprendente refletir sobre a temática, a partir dos elementos da língua dispostos no enunciado. Por exemplo, ao recuperar a primeira estrofe da letra de música, "Se alguém **passar** por ela/ **Fique** em silêncio, não **aponte**

[52] Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou no dia 11/03/2020 que a Organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), conforme o site: https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus. Acesso em 10 fev 2024.

o dedo/ Não **julgue** tão cedo/ Ela tem motivos pra estar desse jeito/Isso é preconceito", percebemos que os verbos da sequência possuem uma determinação muito intensa sobre o pronome 'ela', que representa anaforicamente essa figura feminina e a entonação superlativa tem força sobre o conjunto de juízo de valor dado ao signo 'ela', ou seja, o outro passa por essa mulher, a julga e age preconceituosamente. Assim, os valores compartilhados pelos interlocutores constituídos no enunciado remetem à construção de um perfil indiferente e desumano diante da triste realidade apresentada. Por isso, ao apresentarem essas reflexões epilinguísticas, as professoras propõem o estudo da língua em funcionamento com ancoragens em valores sociais compartilhados de maneira específica no enunciado.

De forma geral, as professoras P1 e P2 refletem o discurso de que pela língua é possível produzir sentidos (Geraldi, 1991) e os signos que a constituem moldam os sentidos materializados no enunciado em que foram mobilizados (Bakhtin, 2011 [1979]). Por isso, as professoras conseguiram progredir nos níveis de percepção axiológica, a partir do contexto da música, das atividades colaborativas anteriores e das etapas do curso de formação continuada, ao mostrar que as noções teórico-metodológicas gradativamente vão se consolidando no discurso das docentes, ou seja, estão se constituindo com palavras próprias (Bakhtin, 2011[1979]).

Ao observar as etapas e os encaminhamentos realizados até chegar um produto final – embora passível de ampliação, os diferentes nível de percepção axiológica consideram as peculiaridades e as complexidades presentes na realização das atividades, além de ser possível reconhecer quais aspectos teórico-metodológicos foram contemplados, a exemplo, do reconhecimento de que a língua é um produto social e possibilita a produção de sentidos carregados de valores mobilizados também pelo material verbal do enunciado. Mas, há pontos a serem realçados na execução dessa tarefa, um deles é a explicitação e discussão dos recursos da língua na produção de sentidos construídos, a partir da riqueza de dados da dimensão extraverbal do enunciado.

A síntese pormenorizada da questão 9 é apresentada no Quadro 47.

Quadro 47- Síntese pormenorizada da questão 9 em caráter colaborativo de produção

Atividades Colaborativas– Questão 9			
Questão extraída do Bloco "Contexto de produção do enunciado".	9) Qual o contexto social em que a música foi composta? Que tipo de preconceito nos leva a refletir? Na sua opinião, o que faz com que pessoas cometam tais atos? Isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?		
Nível percepção axiológica	Atividade Colaborativa- Versão Inicial	Atividade Colaborativa- Versão 3	Atividade Colaborativa- Versão Final

	Nível de percepção axiológica preambular	**Nível de percepção axiológica intermediária**	**Nível de percepção axiológica ampliada**
Elementos teórico-metodológicos considerados na elaboração das atividades.	1) O reconhecimento de que a língua é um produto social e que se realiza na interação entre os sujeitos. 2) A compreensão de que a atividade de leitura é uma atividade linguística que pode se valer dos recursos da língua para a produção de sentidos. 3) O compromisso de trabalhar a leitura, a partir dos elementos axiológicos, com o foco no extraverbal do enunciado. 4) O processo de produção de sentidos e o reconhecimento dos valores pautou-se por um trabalho colaborativo entre professores em formação e professor-pesquisador.		
Dificuldades para a elaboração das atividades e os elementos a serem aperfeiçoados.	1) A dificuldade de compreender as teorias linguísticas e perceber o espaço desses diálogos teórico-metodológicos nas situações de ensino de Língua Portuguesa. 2) O trabalho com os recursos da língua para correlacionar o extraverbal, o juízo de valor e a entonação com elementos constitutivos do enunciado. 3) A dificuldade de compreender o enunciado em sua totalidade e analisar como os recursos expressivos são postos, sem perder de vista o contexto de produção.		

Fonte: autores da pesquisa, 2024.

Na sequência, apresentamos as análises oriundas da questão 10, cujo foco recai sobre os valores, a partir dos recursos expressivos responsáveis pelo trabalho temático. Esse item visa explorar como a temática foi valorada no enunciado: “10) Com base no que foi discutido, em sala, e em sua análise da música em questão, qual o tema da música e o valor imbuído nessa temática?”. Essa questão reflete sobre o conteúdo temático e o modo como o gênero do discurso (música) elege elementos da realidade e como os considera na constituição de seu objeto discursivo (Acosta-Pereira; Oliveira, 2020), assim como a escolha da própria temática do poema pelo interesse da autora em relação ao seu público-alvo. A partir das análises iniciais das perguntas, caracterizamos três níveis de percepção axiológica:

(1) **Percepção axiológica ampliada**: o trabalho indissociável dos três elementos axiológicos;

(2) **Percepção axiológica intermediária:** o trabalho de dois ou três elementos axiológicos sem asseverar o papel integrativo deles na construção do enunciado;

(3) **Percepção axiológica preambular:** o trabalho de um ou dois elementos axiológicos de forma sedimentar na construção do enunciado.

No Quadro 48, apresentamos as versões da questão 10, do bloco Temático, analisadas na sequência.

Quadro 48- Caracterização do nível de percepção axiológica na questão 10

<table>
<tr><th colspan="6">Item analisado foi extraído do bloco “Temática” da atividade de leitura valorada</th></tr>
<tr><th>Escola/ Grupo/ Professor</th><th>Questão 10 – Versão Inicial</th><th>Nível de Percepção axiológica</th><th>Mediação colaborativa do professor-pesquisador</th><th>Questão 10 - Versão 3</th><th>Nível de Percepção axiológica</th></tr>
<tr>
<td>Escola Castanheira/ Grupo 1/ Professoras P1 e P2</td>
<td>10) Com base no que foi discutido, em sala, e em sua análise da música em questão, qual o tema da música e o valor imbuído nessa temática?</td>
<td>Nível de Percepção axiológica preambular</td>
<td>Seria interessante explorar como a temática é construída, ao longo do enunciado. Por exemplo, na segunda estrofe, há um encaminhamento de ações (a vida de desprezos, o compadecimento de Deus e os amores de quinta), poderia explorar como essa sequência constrói a temática e quais valores sociais são explicitados por meio dos</td>
<td>TEMÁTICA

Para o trabalho com a temática, vamos compreender como as partes da letra da música foram organizadas e de que forma contribuem para consolidar o todo temático.
<table>
<tr><td colspan="4">Enunciado: música “Troca de calçada” de Marília Mendonça</td></tr>
<tr><th>Estrofes</th><th>Ideia central</th><th>Pergunta temática</th><th>Pergunta estilística</th></tr>
<tr><td>BLOCO I
Se alguém passar por ela
Fique em silêncio, não aponte o dedo
Não julgue tão cedo
Ela tem motivos pra estar desse jeito
Isso [é] preconceito.</td><td></td><td>Como a personagem é vista (físico/psicologicamente), na primeira estrofe da canção?</td><td>O pronome ‘isso’ desempenha uma função de elemento anafórico, pois faz retomada a um referente já dito. Qual retomada é feita e qual a função desse recurso linguístico?</td></tr>
<tr><td>BLOCO II
Viveu tanto desprezo
Que até Deus duvida e chora lá de cima
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>BLOCO III
É claro que ela já sonhou em se casar</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
</td>
<td>Nível de Percepção axiológica intermediária</td>
</tr>
</table>

			recursos da língua].[53]	um dia Não estava nos planos ser vergonha pra família Cada um que passou levou um pouco da sua vida E o resto que sobrou, ela vende na esquina				
				BLOCO IV Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água Hoje você me vê assim e troca de calçada Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara				
				BLOCO V É claro que ela já sonhou em se casar um dia Não estava nos planos ser vergonha pra família Cada um que passou levou um pouco da sua vida E o resto que sobrou, ela vende na esquina				

[53] Os destaques em azul, ao longo de algumas atividades de leitura, representa a contribuição do professor-formador durante o trabalho com as atividades colaborativas. Decidimos manter os destaques no texto final da Tese, por considerar a importância desta etapa para a produção de sentidos e, consequente, formação docente continuada.

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td>15) Com base no que foi discutido, em sala, e na análise da letra da canção, qual o tema da música?

a) paixão
b) empatia [social]
c) amores proibidos
b) história de vida da cantora Marília Mendonça</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Mediação colaborativa do professor-pesquisador</td><td colspan="2">Nível de Percepção axiológica</td><td colspan="2">Questão 10-
Versão Final</td></tr>
<tr><td colspan="2">Foram realizados alguns ajustes linguístico-textuais, nessa última versão, pois as professoras conseguiram desenvolver bem as contribuições sugeridas e alcançar os níveis de compreensão satisfatórios.</td><td colspan="2">Nível de Percepção axiológica ampliada</td><td colspan="2"><u>TEMÁTICA</u>

Para o trabalho com a temática, vamos compreender como as partes da letra da música foram organizadas e de que forma contribuem para consolidar o conteúdo temático.

<table>
<tr><td colspan="4">Enunciado: música “Troca de calçada” de Marília Mendonça</td></tr>
<tr><td>Estrofes</td><td>Ideia central</td><td>Pergunta temática</td><td>Pergunta estilística</td></tr>
<tr><td>BLOCO I
Se alguém passar por ela
Fique em silêncio, não aponte o dedo
Não julgue tão cedo
Ela tem motivos pra estar desse jeito
<u>Isso</u> é preconceito.</td><td></td><td>Como a personagem é vista (físico/psicologicamente), na primeira estrofe da canção?</td><td>O pronome ‘isso’ desempenha uma função de elemento anafórico, pois faz retomada a um referente já dito. Qual retomada é feita e qual a função desse recurso linguístico?</td></tr>
<tr><td>BLOCO II

Viveu tanto <u>desprezo</u>
Que até Deus duvida e chora <u>lá de cima</u>
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta</td><td></td><td>O “desprezo” é um sentimento de repulsa, desdém ou falta de apreço por alguém. Você acredita que esse sentimento ruim pode ser convertido em empatia e solidariedade? Na sua compreensão, a sociedade seria melhor se as pessoas tentassem ajudar umas às outras ao invés de desprezá-las?</td><td>O advérbio ou locução adverbial modifica o sentido de verbos, adjetivos e outros advérbios. Como é o caso da expressão grifada no Bloco II (lá de cima). Com base nisso, marque abaixo a circunstância que se relaciona ao verbo “chorar”
( ) Lugar
( ) Modo
( ) Tempo
( ) Intensidade</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

<table>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td colspan="4">
<table>
<tr>
<td>BLOCO III

<u>É claro</u> que ela já sonhou em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
<u>Cada um que passou levou um pouco da sua vida</u>
E o resto que sobrou, ela vende na esquina</td>
<td></td>
<td>Nesse trecho da música podemos perceber que a menina, antes, até tentou se “encaixar” nos padrões de uma sociedade patriarcal e religiosa, como a nossa, que supervaloriza o casamento. Para ser “aceita” e respeitada. Contudo, não conseguiu. Os versos grifados no Bloco III “Cada um que passou levou um pouco da sua vida” estão ligados às vivências dela. Na sua compreensão, quem seriam essas pessoas? De que forma “levou um pouco de sua vida”?</td>
<td>Algumas palavras possuem significados parecidos, por isso podem ser substituídas sem perder o sentido do texto. Com base nisso, a expressão “É claro” pode ser trocada por qual das palavras abaixo?

( ) Branco
( ) Iluminado
( ) Evidente
( ) Brilhante</td>
</tr>
<tr>
<td>BLOCO IV
Pra ter o corpo quente, <u>eu</u> congelei <u>meu</u> coração
Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água
Hoje você <u>me</u> vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara</td>
<td></td>
<td>Numa tentativa de dar protagonismo às pessoas que são ignoradas pela sociedade (no caso do enunciado, as prostitutas), os autores da canção narram a história sob o ângulo do “eu-lírico” que tantas vezes fora desprezado. Na sua compreensão, esse recurso permite que o público tivesse mais empatia com as pessoas nessa situação?</td>
<td>As pessoas do discurso se definem pelo seu posicionamento frente ao ato comunicativo. Podemos perceber na música como um todo que essas pessoas do discurso oscilam. Porém, no Bloco IV, no fragmento, uma pessoa ganha destaque. Qual?
( ) 1ª pessoa do singular
( ) 2ª pessoa do singular
( ) 3ª pessoa do singular</td>
</tr>
</table>
17) Com base no que foi discutido, em sala, e na análise da letra da canção, qual o tema da música?

a) paixão
b) empatia social
c) amores proibidos
b) história de vida da cantora Marília Mendonça
</td>
</tr>
</table>

Fonte: autores da pesquisa (2024).

Conforme posto no Quadro 48, notamos que, na elaboração de perguntas de leitura sobre a temática do enunciado, inicialmente, as professoras P1 e P2 apresentaram compreensão valorada preambular. Na pergunta 10, as docentes indicaram a existência de um valor social que subjaz o estudo temático. Elas acionaram, ainda que timidamente, qual seria o juízo do valor do aprendente frente a esse enunciado. No entanto, não materializaram explicitamente a reflexão para o aluno perceber a valoração atribuída à escolha temática, o que sinaliza um estágio inicial de compreensão sobre a natureza valorativa da língua. De fato, é compreensível essa formatação de questão, pois é um saber novo apresentado e debatido apenas durante os primeiros ciclos do curso de formação continuada.

Tratar sobre o valor, enquanto elemento axiológico, não é uma tarefa simples, pois o próprio professor-pesquisador precisou de tempo para devida apropriação teórica com ajuda da professora-orientadora. Sem dúvida, reconhecer a valoração e implementá-la nas atividades de leitura por meio das marcas de valorações sociais exaradas pelos recursos expressivos da língua foi um dos propósitos do curso. Diante disso, é compreensível a dificuldade observada na primeira versão do exercício para compreender a noção de valor e o reconhecimento das valorações por meio dos recursos linguísticos, por exigir um processo inferencial de análise do enunciado e seu contexto extraverbal e, principalmente, das axiologias sociais nele refletidas e refratadas. Esses impasses são comuns e demandou mediação ativa e contínua do professor-pesquisador.

No caso específico dessa questão, após a nossa mediação colaborativa, percebemos um movimento de compreensão do reconhecimento da valoração e como ela é manifestada no enunciado como um todo, conforme expressamos no processo de compreensão da versão inicial para versão 3:

> **Pergunta inicial:** 10) Com base no que foi discutido, em sala, e em sua análise da música em questão, qual o tema da música e o valor imbuído nessa temática?
>
> **Mediação do professor-pesquisador:** Seria interessante explorar como a temática é construída, ao longo do enunciado. Por exemplo, na segunda estrofe, há um encaminhamento de ações (a vida de desprezos, o compadecimento de Deus e os amores de quinta), poderia explorar como essa sequência constrói a temática e quais valores sociais são explicitados por meio dos recursos da língua.

Pergunta reformulada, na versão 3:

Enunciado: música “Troca de calçada” de Marília Mendonça			
Estrofes	**Ideia central**	**Pergunta temática**	**Pergunta estilística**

BLOCO I[54] Se alguém **passar** por ela **Fique** em silêncio, não **aponte** o dedo Não **julgue** tão cedo Ela **tem** motivos pra estar desse jeito Isso [é] preconceito.		Como a personagem é vista (físico/psicologicamente), na primeira estrofe da canção?	O pronome 'isso' desempenha uma função de elemento anafórico, pois faz retomada a um referente já dito. Qual retomada é feita e qual a função desse recurso linguístico?

15) Com base no que foi discutido, em sala, e na análise da letra da canção, qual o tema da música?
a) paixão
b) empatia [social]
c) amores proibidos
b) história de vida da cantora Marília Mendonça

Após a nossa intervenção colaborativa, as professoras reconheceram a importância de se trabalhar a temática sem desvinculá-la do contexto extraverbal, o qual está relacionada. Para isso, seguiram a orientação de organizar um quadro, de modo a identificar o elo entre as estrofes da música e, por inferência, identificar a ideia central de cada parte, a acionar os elementos estilísticos e temáticos para cumprirem essa tarefa, à luz dos aspectos da Linguística de Texto. Houve o reconhecimento dos valores sociais expressos pelos verbos, pronomes e advérbios no contexto da música, ao recuperar discussões empreendidas no curso de formação continuada.

As professoras, inicialmente, reconheceram e apontaram como a temática pode ser trabalhada com o aprendente. Ao destacar os verbos, na primeira estrofe: "Se alguém **passar** por ela/ **Fique** em silêncio, não **aponte** o dedo/ Não **julgue** tão cedo Ela **tem** motivos pra estar desse jeito/ Isso é preconceito", o aluno é levado a perceber como essa gradação de ações ocorre e, em consequência, guia a percepção de como a personagem se encontra físico-psicologicamente nesta parte da narrativa. Essa sequência verbal marca como a seleção e a articulação dos mecanismos linguísticos está vinculada ao contexto extraverbal, pois para retratar a condição de marginalizada, uma mulher à mercê da própria sorte e dos pré-julgamentos sociais é preciso demarcar a intencionalidade da autora, a demonstrar como a língua está em estreita relação com a vida social, a refletir e refratar atitudes, discursos que emergem da vida (Volóchinov, 2018[1929]).

Após o encaminhamento da pergunta temática, as docentes elaboraram uma pergunta estilística, ainda na intenção de compreender o todo temático. Ao propor o estudo do pronome

[54] A reconhecer o caráter ilustrativo, na presente análise, retomamos apenas o Bloco I. A questão completa está devidamente apresentada no Quadro 48.

‘isso’, na perspectiva interacionista da Linguística de Texto, como elemento anafórico, a questão permite o aluno perceber e refletir sobre a postura preconceituosa que vitimiza muitas mulheres no meio social. Uma vez reconhecido o desenho narrativo naquela estrofe, por meio da sequência de verbos, o pronome ‘isso’ assume um papel encapsulador, pois consegue abarcar as atitudes preconceituosas, as ações valoradas negativamente e que desferem e destituem a mulher do seu lugar de respeito. Ou seja, o estudo desse elemento inferencial com papel resumitivo tem a função de apresentar/retomar informações. Por isso, essa atividade de leitura pelo prisma da LT permite “ir além do material falado ou escrito para efetivamente lê-lo [...]”, conforme defendem Castanheira e Santos (2022), até chegar ao estudo temático.

As professoras recuperaram um aspecto temático, discursivo e valorativo já discutido, a fim de justificar a elaboração das atividades a respeito do valor social atribuído aos verbos ‘passar, ficar, apontar, julgar, ter’ e ao pronome ‘isso’. A percepção axiológica alcança o nível intermediário, pois as professoras conseguem: 1) acionar elementos do contexto social presentes na narrativa e, por conseguinte, compartilhados socialmente, de forma associada ao trabalho com os elementos verbais que ajudaram a esse reconhecimento valorativo; 2) perceber os juízos de valor marcados na materialidade textual e nos elementos extraverbais do enunciado, pois o caráter apelativo na descrição das ações verbais em: “Se alguém **passar** por ela/ **fique** em silencia/ não **julgue** tão cedo” evidencia como essas escolhas estão relacionadas diretamente à postura de desprezo direcionada a pessoas que vivem em situação de risco, tais atitudes são retratos da sociedade, uma avaliação negativa da falta de empatia; 3) perceber e trabalhar esses elementos axiológicos, exceto a entonação, ainda não apareceu com um elemento integrado à constituição do enunciado.

Após alguns ajustes linguístico-textuais, as professoras chegam à versão final e alcançam o nível de percepção axiológica ampliada, pois acionam os três elementos axiológicos e os conectam ao enunciado vivo. Por isso, ampliaram o trabalho de compreensão axiológica nas atividades de leitura e estabeleceram relações dialógicas com a temática em questão, ao refletirem sobre o processo de produção de sentidos em uma atividade de leitura (Angelo; Fuza; Menegassi, 2022), fator primordial para a ampliação da consciência socioideológica (Volóchinov, 2018[1929]). No Quadro 49, notamos um recorte da versão final da questão 10.

Quadro 49- Recorte da questão 10 para análise

Para o trabalho com a temática, vamos compreender como as partes da letra da música foram organizadas e de que forma contribuem para consolidar o conteúdo temático.			
Enunciado: letra da música “Troca de calçada” de Marília Mendonça			
Estrofes	**Ideia central**	**Pergunta temática**	**Pergunta estilística**

BLOCO I Se alguém **passar** por ela **Fique** em silêncio, não **aponte** o dedo Não **julgue** tão cedo Ela **tem** motivos pra estar desse jeito **<u>Isso</u> é** preconceito.		Como a personagem é vista (físico/psicologicamente), na primeira estrofe da canção?	O pronome 'isso' desempenha uma função de elemento anafórico, pois faz retomada a um referente já dito. Qual retomada é feita e qual a função desse recurso linguístico?
BLOCO II **Viveu** tanto **<u>desprezo</u>** Que até Deus **duvida** e **chora <u>lá de cima</u>** **Era** só uma menina Que **dedicou** a vida a amores de quinta		O "desprezo" é um sentimento de repulsa, desdém ou falta de apreço por alguém. Você acredita que esse sentimento ruim pode ser convertido em empatia e solidariedade? Na sua compreensão, a sociedade seria melhor se as pessoas tentassem ajudar umas às outras ao invés de desprezá-las?	O Advérbio ou Locução Adverbial modificam o sentido de verbos, adjetivos e outros advérbios. Como é o caso da expressão grifada no Bloco II (lá de cima). Com base nisso, marque abaixo a circunstância que se relaciona ao verbo "chorar" ( ) Lugar ( ) Modo ( ) Tempo ( ) Intensidade

Fonte: autores da pesquisa, 2024.

Conforme consta no Quadro 49, na versão final, a questão 10 apresenta um encaminhamento teórico-metodológico para trabalhar com o conteúdo temático presente no enunciado em estudo: a letra de música "Troca de Calçada" de Marília Mendonça. Para essa versão, implementamos as perguntas para cada bloco, isto é, cada estrofe da música. Consideramos aqui as explicações já dadas para a construção do bloco I, ao mesmo tempo, percebemos a importância de manter o padrão de encaminhamento paras os demais blocos, pois mobilizamos as partes do enunciado para constituir o todo temático.

No bloco II do enunciado, segue o fio narrativo da música, a descrever a condição vivida pela personagem vítima da indiferença social, do preconceito e da falta de empatia. Há uma sequência de ações. São signos ideológicos que gramaticalmente podem ser abordados do ponto de vista morfológico com verbos, cuja reflexão epilinguística poderia incorrer a inúmeras camadas de valorações socio-históricas acumuladas, mas, no caso específico desse enunciado, analisadas em seu direcionamento univocal específico às mulheres. Ainda que haja a separação por estrofes, os versos encarregam-se de apresentar novos enredos, mas sempre voltados para esse sujeito marginalizado, formando um único bloco de juízo de valor convocados, ao longo da leitura. Desse modo, "viveu tanto **desprezo**/ Que até Deus **duvida** e **chora** lá de cima/ Era só uma menina/ Que dedicou a vida a **amores de quinta**", esses blocos podem aparecer despretensiosos na disposição narrativa, talvez para cumprir uma sonoridade rítmica exigida na

música, mas, nesse contexto de ampliação dialógica, é impossível não considerar as situações pelas quais essa personagem viveu, ou melhor, sobreviveu.

Nessa porção de texto, especificamente, ao incluir o momento leitura e de escuta da música, logo após as atividades de pré-leitura, as professoras conseguem apresentar o efeito melódico e o momento em que o tom da música fica mais grave ou normal. No trecho do Bloco II, o tom é mais grave, tal timbre acentua o pesar, a tristeza percebida na estrofe e os elementos linguísticos em destaque foram escolhidas para marcar essa intencionalidade discursiva, pois os recursos prosódicos são o guia intensificador do valor desses elementos (verbos, adjetivo e substantivos). Ao ouvir a expressão 'amores de quinta', são apresentadas tanto a compreensão de que a personagem se envolve com pessoas ruins, tóxicas, quanto a compreensão de que tal envolvimento não tem relevância afetiva e social, pois é 'de quinta', sem importância. Essa entonação social empregada é também compartilhada com os aprendentes que ouvem/leem a música, pois normalmente são valores considerados não aceitos pela sociedade. Dessa forma, a entonação funciona como um elo entre o já dito e não-dito e, nesse contexto específico, confere o tom negativo que esses signos carregam. É importante ressaltar que todo o conjunto do enunciado permite que essas escolhas produzam esse efeito.

De forma geral, as professoras P1 e P2 demonstraram reconhecer que, por meio dos elementos da língua, os valores sociais são demarcados e, em decorrência disso, elaboraram uma questão para trabalhar esse ponto, a partir do conteúdo temático. Assim, como esperado, estabeleceram relações dialógicas com as atividades de leitura anteriores e, por assim dizer, interagiram com a palavra do outro (Bakhtin, 2011[1979]) e refrataram-na no próprio discurso. Diante disso, o processo de discussão e de interação entre professoras em formação e professor-formador, durante os encontros síncronos e assíncronos, foi um elemento importante para o desenvolvimento formativo de ambos. No encontro colaborativo, durante o debate sobre a refacção das atividades do bloco Temático, a professora P2 comenta: "[...] não imagina que a pergunta do tema poderia se desdobrar em tantas camadas assim, o aluno é levado a refletir todo esse processo. Vou usar nas minhas aulas, em outros momentos. Será bom!". A fala da professora aponta para a importância desta pesquisa e a viabilidade de implementação na sala de aula, sobretudo, nas práticas de leitura valorada.

Na análise da questão 10, as professoras atravessaram os três níveis de percepção axiológica, conforme já explicamos. Como aspecto teórico contemplado, as docentes reconheceram os valores sociais marcados nas questões de leitura, materializados pelos verbos e outras categorias nominais, a contemplar o objetivo posto na questão: refletir sobre a natureza valorativa da linguagem, por meio do estudo do conteúdo temático e dos recursos expressivos

em uma situação concreta. Nesse itinerário compreensivo, as docentes pautaram-se em discussões anteriores e nas intervenções colaborativas para o reconhecimento dos valores sociais expressos na língua. Mas, como fator a ser ampliado, apontamos o desenvolvimento de habilidades para o reconhecimento das marcas de valoração sem perder de vista o estudo da materialidade verbal, bem como a consideração do contexto sociocultural que atravessa o enunciado. No Quadro 50, apresentamos a síntese pormenorizada da questão 10.

Quadro 50- Síntese pormenorizada da questão 10 em caráter colaborativo de produção

Atividades Colaborativas– Questão 10)			
Questão extraída do Bloco "Temática", versão 1	10) Com base no que foi discutido, em sala, e em sua análise da música em questão, qual o tema da música e o valor imbuído nessa temática?		
Nível percepção axiológica	Atividade Colaborativa- Versão Inicial **Percepção axiológica preambular**	Atividade Colaborativa- Versão 3 **Percepção axiológica intermediaria**	Atividade Colaborativa- Versão Final **Percepção axiológica ampliada**
Elementos teórico-metodológicos considerados na elaboração das atividades	1) As docentes reconhecem o mapeamento valorativo impresso nos recursos da língua; 2) O processo de reconhecimento do valor, por meio das atividades de leitura valorada; 3) A compreensão de que a temática está vinculada ao extraverbal e o verbal.		
Dificuldades para a elaboração das atividades e os elementos a serem aperfeiçoados.	1) O reconhecimento da valoração marcada nos recursos expressivos da língua; 2) A compreensão de que os valores sociais são atravessados pelo contexto social e cultural dos sujeitos; 3) A implementação didático-pedagógica do material em situação de ensino.		

Fonte: autores da pesquisa (2024).

Na sequência, explicitamos as análises oriundas do terceiro item de reflexão: a questão 16, cujo foco de análise social considera os recursos expressivos responsáveis pelas marcas de valoração. A questão reflete o modo como a relação estilo-gramática pode ser compreendida em uma ALV, ou seja, em nítida relação com o estilo de enunciado e com as marcas de valoração que o constitui (Bakhtin, 2013[1940]). Nessa questão, as docentes buscaram analisar como as escolhas linguísticas, realizadas pela compositora da música, constituíram-se como um aspecto estilístico, a marcar os valores sociais. Com base nas análises iniciais à elaboração da questão, dois níveis de percepção axiológica foram caracterizados:

1) **Percepção axiológica intermediária:** o trabalho de dois ou três elementos axiológicos sem asseverar o papel integrativo deles na construção do enunciado.

2) **Percepção axiológica preambular:** o trabalho de um ou dois elementos axiológicos de forma sedimentar na construção do enunciado.

No quadro 51, apresentamos o processo de compreensão valorada à questão 16, do bloco Dimensão Dialógica e Axiológica que, na sequência, passa a ser analisada.

Quadro 51- Caracterização da percepção axiológica na questão 16

<table>
<tr><th colspan="6">Item analisado foi extraído do bloco “Dimensão Dialógica e Axiológica” da atividade de leitura valorada</th></tr>
<tr><th>Escola/ Grupo/ Professor</th><th>Questão 16 – Versão Inicial</th><th>Nível de percepção axiológica</th><th>Mediação colaborativa do professor-pesquisador</th><th>Questão 16- Versão 3</th><th>Nível de percepção axiológica</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Escola Castanheira/ Grupo 1/ Professoras P1 e P2</td><td rowspan="3">16) Nos versos:
“Pra esconder a tristeza,
Maquiagem à prova d’água”.
A maquiagem utilizada é específica “à prova d’água”. Uma [maquiagem] normal não resolveria o seu problema? Justifique a sua resposta!</td><td rowspan="3">Nível de percepção axiológica preambular</td><td rowspan="3">A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser “coberta com maquiagem”, ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Qual valor é percebido com essa escolha fraseológica?</td><td>23) Nos versos:</td><td rowspan="3">Nível de percepção axiológica intermediária</td></tr>
<tr><td>“Pra esconder a tristeza,
Maquiagem à prova d’água”.</td></tr>
<tr><td>A maquiagem utilizada é específica: “à prova d’água”. Uma maquiagem comum não resolveria o problema? A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser “coberta com maquiagem”, ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Justifique a sua resposta.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Mediação colaborativa do professor- pesquisador</th><th colspan="2">Nível de percepção axiológica</th><th colspan="2">Questão 16- Versão Final</th></tr>
<tr><td colspan="2">Tente correlacionar o sentido atribuído à maquiagem para perceber o valor implicado pelo eu-lírico, diante à situação vivenciada pela personagem.</td><td colspan="2">Nível de percepção axiológica intermediária</td><td colspan="2">28) Releia os versos:
“Pra esconder a tristeza,
Maquiagem à prova d’água”.
Nos versos, percebemos o uso de uma maquiagem específica: “à prova d’água”. Uma maquiagem comum não resolveria o problema? A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser “coberta com maquiagem” ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Explique como esse sentimento é valorado pelo eu-lírico.</td></tr>
</table>

Fonte: autores da pesquisa (2024).

Inicialmente, as professoras P1 e P2 demonstraram nível de percepção axiológica preambular, porque acionaram apenas alguns elementos axiológicos para o trabalho com a leitura, sem congregar especificamente a relação estilo-gramática na marcação de valores sociais no trecho do enunciado em discussão: "Pra esconder a tristeza/ Maquiagem *à prova d'água*". Ao selecionar uma expressão linguística para reflexão, o discurso teórico, debatido colaborativamente no curso de formação, começa a ser refletido pelas docentes no material produzido, o que sinaliza o processo de compreensão inicial dos aspectos teórico-metodológicos trabalhados. No entanto, não congregam a reflexão dos aspectos valorativos e entonacionais relacionados à temática da música, nem explicitaram como se configuram no desenho composicional do enunciado.

A questão 16 oportunizou o contexto necessário para refletir sobre a maneira como os valores sociais são marcados por meio dos recursos da língua. Durante a revisão, chamamos atenção para esse detalhe, pois é necessário perceber como trabalhar as valorações na música. No caso da música "Troca de Calçada", a valoração se realizou, dentre outras formas, por meio da adjetivação e das nominalizações. Por essa razão, na mediação, sugerimos que as docentes retornassem às análises centrando-se nas escolhas linguísticas feitas para cumprir o objetivo discursivo. Após a revisão, as professoras conseguiram avançar, cujo processo expomos na sequência.

Pergunta Inicial: "16) Nos versos:

"Pra esconder a tristeza,
Maquiagem à prova d'água".

A maquiagem utilizada é específica "à prova d'água". Uma normal não resolveria o seu problema? Justifique a sua resposta!

Mediação do professor-pesquisador: A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser "coberta com maquiagem", ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Qual valor é percebido com essa escolha fraseológica?

Pergunta Reformulada, na versão 3: Nos versos:

"Pra esconder a tristeza,
Maquiagem à prova d'água".

A maquiagem utilizada é específica: "à prova d'água". Uma maquiagem comum não resolveria o problema? A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser "coberta com maquiagem", ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Justifique a sua resposta.

Mediação do professor-pesquisador: Tente correlacionar o sentido atribuído à maquiagem para perceber o valor implicado pelo eu-lírico, diante à situação vivenciada pela personagem.

Pergunta Reformulada, versão final: 28) Releia os versos:

"Pra esconder a tristeza, Maquiagem à prova d'água".

Nos versos, percebemos o uso de uma maquiagem utilizada é específica: "à prova d'água". Uma maquiagem comum não resolveria o problema? A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser "coberta com maquiagem" ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Explique como esse sentimento é valorado pelo eu-lírico.

Após as reformulações, as professoras ampliaram o nível de percepção axiológica, pois, ainda que preliminarmente, perceberam como os recursos expressivos podem ter diferentes valores, a depender do contexto em que são utilizados, a considerar a questão: "A maquiagem utilizada é específica: 'à prova d'água'. Uma maquiagem comum não resolveria o problema? A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser 'coberta com maquiagem', ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Justifique a sua resposta". De uma pergunta inferencial direta, as docentes passaram a questionar como os valores foram marcados, a partir de um exemplo concreto no enunciado. Tal inclusão sinaliza um avanço no nível de percepção preambular para intermediária, a respeito do recurso gramatical como escolha valorativa a serviço do projeto de dizer da autora. De fato, o comentário colaborativo foi fundamental para esse alcance, por isso há necessidade de um trabalho mediado, contínuo no contexto de formação docente e na sala de aula da Educação Básica, pois vemos um cenário complexo, mas possível, que demanda a consideração e o estudo dos aspectos extraverbais e verbais do enunciado em tela.

A pergunta elaborada pelas professoras convoca o aprendente a refletir sobre as maneiras de 'disfarçar' as dores sofridas socialmente. Ao acionar elementos do extraverbal, as professoras compartilham do raciocínio de que as mulheres em situação de vulnerabilidade são vítimas do descaso social, por isso passam a valorar a tristeza em toda força negativa marcada no interior da letra da música. Todos esses elementos utilizados para compor o enunciado são signos ideológicos e reverberam o contexto extralinguístico do qual emerge a letra da música "Troca de Calçada". Dito isso, notamos a relevância de conduzir a reflexão desses elementos e o contexto à luz das axiologias sociais, conforme reitera a professora P2, durante a refacção 3: "É muito interessante isso, o aluno não vê só o texto [...] ele passa a considerar todo o contexto, por isso é possível avançar na compreensão leitora, ele passa a avaliar também. É um eterno [...] /posso dizer eterno?/ É um constante contato com texto-autor-leitor".

Por parte das professoras, há um reconhecimento da valoração negativa por trás da palavra 'tristeza' e a relação com a expressão 'maquiagem à prova d'água'. A palavra 'tristeza' constitui um processo de referenciação importante, pois condensa o atual estado da personagem,

a partir de tantas outras ocorrências apresentadas ao longo do enunciado. De fato, o contexto extraverbal da música em sua essência já indica várias camadas ideológicas e os preconceitos presentes do enunciado. Infelizmente, a indiferença e a falta de empatia quanto à situação do outro são situações sociais comuns e a música, a considerar seu papel social de denunciar, tematiza esses aspectos.

Ao chegar ao contexto escolar, o enunciado amplia esse debate, a começar pelo trecho explorado na questão 16, que remete à tristeza física – o apedrejamento social, as condições difíceis para sobreviver – e à tristeza psicológica – os sonhos desfeitos, o fato de ser considerada a vergonha da família – vistas por um juízo de valor negativo. Conforme explicitamos, a situação extraverbal da música não influencia diretamente a produção direta desse tipo de composição, mas é parte integrante dele. Portanto, a questão poderia considerar o fato de que a situação de vulnerabilidade dessas pessoas é um discurso que atravessa as relações sociais no campo artístico-literário, ao passo que consegue adesão do auditório social amplo – os ouvintes da música – e os imediatos, neste caso, as professoras e os aprendentes.

Pelas razões expostas, preservamos o nível de percepção axiológica intermediária. As docentes apresentam como o sentimento da personagem foi valorado, sem demonstrar explicitamente como a produção de valores decorre do arranjo composicional do gênero e da temática. Vemos a dificuldade para relacionar os aspectos extraverbais com os verbais do enunciado. Esse impasse é oriundo também das poucas experiências em vivências de ALV, bem como ao estágio embrionário da compreensão teórico-metodológica dessas noções. O fato de as docentes terem vivenciado poucas práticas efetivas de análise sobre a língua constitui um indicativo que explicita o nível de percepção axiológica demonstrado.

Na questão 16, buscamos averiguar se as docentes compreendiam a relação estilo-gramatical no processo de construção do enunciado e o contexto socio-histórico que o medeia, aspectos relevantes para a leitura em perspectiva dialógica. Na produção inicial, as professoras em formação demonstram nível de percepção axiológica preambular, na terceira e última versões alcançaram o nível de percepção axiológica intermediária, o que indica o esforço no processo de produção de sentido e de valorações, a partir de nominalizações e adjetivos, enquanto escolhas estilísticas das autoras.

Após as nossas intervenções colaborativas, mantivemos o nível intermediário. Com efeito, as professoras dialogaram com a concepção interacionista de linguagem e as ampliações dialógicas possíveis aqui defendidas, ao iniciarem o processo de compreensão da relação estilísticas expressas no enunciado, a partir dos recursos disponíveis na língua. Isso porque a

língua é viva e está em constante movimento a cada enunciação, “por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único” (Brait; Melo, 2008, p. 67-68). Evidenciamos ainda, no primeiro momento de elaboração das atividades, como problema a ser superado, a dificuldade de correlacionar a discussão dos valores sociais com o uso dos recursos estilísticos no enunciado, uma demanda que requer discussão ampla, orientada, contínua e mediações específicas. No Quadro 52, expomos a síntese pormenorizada da questão 16.

Quadro 52- Síntese pormenorizada da questão 16 em caráter colaborativo de produção.

Atividades Colaborativas – Questão 16			
Questão extraída do Bloco “Dimensão Dialógica e Axiológica”.	10) Com base no que foi discutido, em sala, e em sua análise da música em questão, qual o tema da música e o valor imbuído nessa temática?		
Nível de percepção axiológica	Atividade Colaborativa- Versão Inicial **Nível de percepção axiológica preambular**	Atividade Colaborativa- Versão 3 **Nível de percepção axiológica intermediária**	Atividade Colaborativa- Versão Final **Nível de percepção axiológica intermediária**
Elementos teórico-metodológicos considerados na elaboração das atividades	1) O entendimento preliminar de que os recursos da língua constroem valores sociais mobilizados no enunciado. 2) A percepção de que os recursos expressivos estão a favor do acabamento estilístico do projeto de dizer das professoras. 3) O reconhecimento de que os aspectos linguístico-gramaticais refratam valores sociais, quando compreendidos na relação do verbal e do extraverbal.		
Dificuldades para a elaboração das atividades e os elementos a serem aperfeiçoados.	1) A implementação de atividades que focalizem a relação estilística ligada ao enunciado, de modo a tornar esse raciocínio mais consciente do processo de análise dialógica. 2) A compreensão da forma com a valoração marcada pela materialidade linguística está intimamente ligada ao extraverbal.		

Fonte: autores da pesquisa (2024).

A última questão selecionada para este processo analítico é a questão 18, que integra o bloco ‘Marcas de Valoração’. Mas, ressalvamos que nas questões anteriormente analisadas a dimensão do valor já era presente, pois integra o enunciado. Aqui, intentamos um trabalho mais específico sobre essas valorações. Inicialmente, a questão propõe uma discussão acerca dos elementos linguísticos presentes no material verbal constituinte do enunciado. Nesse item, na primeira parte do comando, ao perguntar sobre o papel semântico do uso das conjunções, reflete um ensino tradicional de Língua Portuguesa, pois concebe a língua pela própria língua e sem contato com o contexto extraverbal. Já na segunda parte, inquere o aprendente quanto à mudança espaço-temporal mobilizada por essas conjunções, por isso, ainda que preliminarmente, reflete a noção de que a língua é formada por signos ideológicos, os quais

apresentamos como escolhas axiológicas e produzem sentidos únicos (Volóchinov, 2018[1929]).

Essa peculiaridade é assegurada em decorrência do cronotopo, cujo conceito diz respeito às relações espaço-temporais que coagem a produção discursiva (Bakhtin, 2014 [1924]). Apesar de muito recorrente nos estudos literários, essa noção tem sido aproveitada pelos estudos discursivos, no sentido de propiciar a compreensão de como se processa a tensão dialógica entre as ideologias em cada cronotopo. No caso em questão, essas tensões ideológicas são exploradas pelas professoras, ao apresentarem a última versão da atividade. Diante disso, na versão 1, as professoras demarcam o nível de percepção axiológica preambular. No momento de reformulação colaborativa, incentivamos as docentes explicarem como essas escolhas linguísticas refletiam juízos de valores específicos.

A considerar as especificações da questão 18, caracterizamos três níveis de percepção axiológica de leitura, conforme expomos em sequência:

1) **Percepção axiológica ampliada**: o trabalho indissociável dos três elementos axiológicos.
2) **Percepção axiológica intermediária:** o trabalho de dois ou três elementos axiológicos sem asseverar o papel integrativo deles na construção do enunciado.
3) **Percepção axiológica preambular:** o trabalho de um ou dois elementos axiológicos de forma sedimentar na construção do enunciado.

A seguir, apresentamos a caracterização quanto ao nível de compreensão valorada com a produção inicial, da terceira versão e da produção final da questão analisada, bem como os comentários de mediação do professor-pesquisador, conforme o Quadro 53.

Quadro 53- Caracterização da percepção axiológica na questão 18

Item analisado foi extraído do bloco "Marcas de Valoração" da atividade de leitura valorada					
Escola/ Grupo/ Professor	**Questão 18 – Versão Inicial**	**Nível de percepção axiológica**	**Mediação colaborativa do professor-pesquisador**	**Questão 18 Versão 3**	**Nível de percepção axiológica**
Escola Castanheira/ Grupo 1/ Professoras P1 e P2	A conjunção nas estrofes "se alguém passar por ela" e "Se soubesse um terço da história me abraçava". É conjunção condicional, além disso, a música oscila o tempo verbal entre presente e passado. Em que essas informações colaboram para qual entendimento no texto?	Percepção axiológica preambular	Sugiro reelaborar, de modo a explicitar que o uso dessas conjunções colabora para a caracterização temporal das ações da personagem e quais juízos de valor são acionados a partir dessas escolhas.	18) Releia os versos: "Se alguém passar por **ela**/ fique em silêncio, não aponte o dedo/ Não julgue tão cedo/ ela tem motivos pra estar/ desse jeito/ Isso é preconceito. " E nos versos "Pra ter o corpo quente **eu** congelei o coração/ pra esconder a tristeza/ maquiagem à prova d'água/ Hoje você me vê assim e troca de calçada [...]" Conforme os destaques nos versos, percebemos que a pessoa do discurso oscila entre a 3ª do singular e a 1ª pessoa do singular. Ora temos um distanciamento, ora uma aproximação do eu-lírico. Como o uso desse recurso linguístico contribuiu para que o público com a voz do "eu" na canção valore uma postura de empatia?	Percepção axiológica intermediária
Mediação colaborativa do professor-pesquisador		**Nível de percepção axiológica**		**Questão 18- Versão Final**	
Atenda às recomendações estruturais e peça para que os alunos ouçam novamente a música, com ênfase no trecho em análise, a fim de perceber quais entonações são mais latentes.		Percepção axiológica ampliada		19) Releia os versos e Ouça esse trecho da música novamente: "Se alguém passar por **ela**/ fique em silêncio, não aponte o dedo/ Não julgue tão cedo/ ela tem motivos pra estar/ desse jeito/ Isso é preconceito." E nos versos "Pra ter o corpo quente **eu** congelei o coração/ pra esconder a tristeza/ maquiagem à prova d'água/ Hoje você me vê assim e troca de calçada [...]" Conforme os destaques nos versos, percebemos que a pessoa do discurso oscila entre a 3ª do singular e a 1ª pessoa do singular. Ora temos um distanciamento, ora uma aproximação do eu-lírico. Como o uso desse recurso linguístico contribuiu para a produção de sentidos e para valoração de uma postura de empatia?	

Fonte: autores da pesquisa (2024).

Inicialmente, as professoras apresentaram o nível de percepção axiológica preambular. Justificamos tal encaminhamento pelos seguintes aspectos considerados: a) ao refletir sobre o papel das conjunções condicionais em: "A conjunção nos versos 'Se alguém passar por ela' e 'Se soubesse um terço da história me abraçava' é um elemento condicional, além disso, a música oscila o tempo verbal entre presente e passado", as professoras preocupam-se com o reconhecimento semântico da expressão, a considerar o contexto socio-temporal do enunciado; b) há um trabalho preliminar com o horizonte social compartilhado entre esses sujeitos, mas não se explorou como e por que os recursos linguísticos foram mobilizados no enunciado, além de não recorrerem às entonações valorativas constituintes da música, a suscitar possíveis relações dialógicas com discursos que circulam no meio social e são abordados no corpo de enunciado.

O nível de percepção axiológica demonstrado pelas professoras em formação remete a uma postura recorrente por parte das docentes, durante a participação do primeiro ciclo formativo. Durante esse primeiro momento, nas análises das atividades de leitura, as professoras centravam o olhar no recurso expressivo em si, muitas vezes, dissociando-o do todo do enunciado e do contexto extraverbal que o atravessava. Podemos justificar tal conduta, certamente, pela pouca vivência formativa em práticas de leitura em contextos de uso efetivo, uso social. Dessa forma, indicamos como um aspecto a ser aprimorado, pois é uma habilidade imprescindível para o desenvolvimento de ALV em sala de aula.

Durante a elaboração da primeira versão, na tentativa de superar essa lacuna, retomamos parte dos materiais complementares, já descritos na seção metodológica desta Tese, a estimular as professoras na criação de hipóteses de sentido, por meio de paráfrases, dos articuladores referenciais, da organização tópica e até mesmo por trechos da música, para que as professores participassem do processo colaborativo (Desgagné, 2007) e apontassem possibilidades de sentidos, por meio da análise dos recursos da língua.

Ao realizar comentários de revisão, intentamos que as docentes ampliassem o processo de compreensão valorada. Com o fito de demonstrar como ocorreu o percurso, apresentamos a transição da primeira versão, passando pela terceira versão até chegar à versão final:

> **Pergunta Inicial:** 18) A conjunção nas estrofes "se alguém passar por ela" e "Se soubesse um terço da história me abraçava". É conjunção condicional, além disso, a música oscila o tempo verbal entre presente e passado. Em que essas informações colaboram para qual entendimento no texto?

Mediação do professor-pesquisador: Sugiro reelaborar, de modo a explicitar que o uso dessas conjunções colabora para a caracterização temporal das ações da personagem e quais juízos de valores são acionados a partir dessas escolhas.

Pergunta Reformulada, na versão 3: 17) Releia os versos:

"Se alguém passar por **ela**/ fique em silêncio, não aponte o dedo/ Não julgue tão cedo/ ela tem motivos pra estar/ desse jeito/ Isso é preconceito. " E nos versos "Pra ter o corpo quente **eu** congelei o coração/ pra esconder a tristeza/ maquiagem à prova d'água/ Hoje você me vê assim e troca de calçada [...]"

Conforme os destaques nos versos, percebemos que a pessoa do discurso oscila entre a 3ª do singular e a 1ª pessoa do singular. Ora temos um distanciamento, ora uma aproximação do eu-lírico. Como o uso desse recurso linguístico contribuiu para que o público com a voz do "eu" na canção valore uma postura de empatia?

Mediação do professor-pesquisador: Atenda às recomendações estruturais e peça para que os alunos ouçam novamente a música, com ênfase no trecho em análise, a fim de perceber quais entonações são mais latentes.

Pergunta Reformulada, versão final:

19) Releia os versos e ouça esse trecho da música novamente:

"Se alguém passar por **ela**/ fique em silêncio, não aponte o dedo/ Não julgue tão cedo/ ela tem motivos pra estar/ desse jeito/ Isso é preconceito." E nos versos "Pra ter o corpo quente **eu** congelei o coração/ pra esconder a tristeza/ maquiagem à prova d'água/ Hoje você me vê assim e troca de calçada [...]"

Conforme os destaques nos versos, percebemos que a pessoa do discurso oscila entre a 3ª do singular e a 1ª pessoa do singular. Ora temos um distanciamento, ora uma aproximação do eu-lírico. Como o uso desse recurso linguístico contribuiu para a produção de sentidos e para valoração de uma postura de empatia?

Após a nossa solicitação para reelaborar a questão, de modo a explorar como o uso das conjunções colaboraria para a caracterização temporal das ações da personagem e quais juízos de valor são acionados a partir dessas escolhas, as professoras refletiram sobre um outro recurso expressivo – o uso dos pronomes pessoais, sem deixar de lado o papel estilístico das conjunções. Obviamente a questão ganha um novo contorno analítico, mas o elemento anterior faz parte do todo enunciado e deve ser considerado também.

Dito isso, as professoras alcançam o nível de percepção axiológica intermediária, a considerar os seguintes aspectos observados: a) as professoras começaram a perceber que os enunciados se constituem em uma atmosfera axiológica, em que os juízos de valor e as entonações mobilizadas acionam compartilhamentos entre professoras e aprendentes sobre a temática social discursivizada (Volóchinov, 2013 [1926]); b) as professoras refletiram sobre o papel da intercalação de discursos e a maneira como esse recurso linguístico permite a valoração do outro frente ao contexto da música.

Ao proporem uma reflexão sobre a posição discursiva, no trecho em análise, as professoras passaram a reconhecer a dimensão verbal e social do enunciado (Rodrigues, 2001) explorada na questão. Vistos pela ótica da Linguística de Texto, é possível perceber que os aspectos da configuração linguística só fazem sentido se atrelados aos aspectos da situação comunicativa. Isto é, ao marcar a posição da personagem central de forma distante de quem fala/vê: "Se alguém passar por **ela**", notamos uma postura social recorrente, o descaso, a intenção de se manter distante daquelas pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade. Nos versos seguintes: "Pra ter o corpo quente **eu** congelei o coração", o eu-lírico assume a posição central da narrativa e protagoniza o enredo, ao expor e denunciar a maneira como a mulher (sobre)vive às condições já mencionadas. Portanto, os elementos da LT oportunizam o trabalho com essas operações linguísticas e discursivas reguladoras de produção e de processamento dos textos orais e escritos em uso (Marcuschi, 2008). Em linhas gerias, podemos afirmar que a LT é uma perspectiva de trabalho que verifica, sobretudo, o funcionamento da língua em uso, porque se alia a uma concepção cujo foco recai sobre os processos – sociocognitivos – e não o produto em si (Souza; Assis; Fuza, 2024).

Ainda no percurso analítico, agora com ampliações dialógicas, as docentes incorporaram uma reflexão sobre a constituição dialógica da linguagem, pois é historicamente instituída nas relações dialógicas entre sujeitos, sempre tensas e valoradas, mas, necessárias à sua constituição. De fato, ao utilizarem esse recorte da música para reflexão, as professoras evocaram discursos polêmicos, como o olhar avaliador, as atitudes julgadoras das pessoas e as distintas percepções sobre os valores sociais e morais. Nesse diálogo, as palavras, isto é, os discursos produzidos e recebidos em sociedade, emergem como 'palavras sempre novas', não na acepção de formas linguísticas usadas pela primeira vez, mas de entrecruzamentos em seus discursos, as professoras e o professor-pesquisador passam a responder axiologicamente uns aos outros, seja a reafirmar, ampliar, contrapor a esses ditos.

Em um novo movimento de colaboração, as professoras compreenderam as orientações dadas e alcançaram o nível de percepção axiológica ampliada, a considerar o cumprimento dos seguintes pontos: a) por meio da questão, as professoras atestaram o fato de que a relação do eu com o mundo é de natureza valorativa, visto que a palavra é revestida com nossas impressões, crenças e valores, bem como ocorre, ao questionar como a correlação do uso de pronome poderia implicar o juízo de valor de quem ouve/lê ao contexto narrado; b) as docentes consideraram o contexto extraverbal como elemento importante na atividade de leitura, além de, por meio da retomada da audição da música, a perceberem o papel da entonação na

compreensão do sujeitos, pois a palavra viva é garantida pela entonação, já que viver é "assumir posições axiológicas a cada momento da vida ou posicionar-se em relações a valores" (Bakhtin, 2018 [1929], p. 187-188). Por isso, percebemos a importância do material verbal e do extraverbal nas atividades de leitura, pois a valoração não se limita tão somente às escolhas das unidades linguísticas, mas engloba a situação extraverbal do todo arquitetônico.

Mesmo alterado o enfoque da questão, passando do uso das conjunções para o papel dos pronomes, as docentes refletiram sobre as posições sociais explícitas na letra da música, aqueles que observam e aqueles que (sobre) vivem às condições difíceis impostas pela desigualdade social. Ao recuperar brevemente a história brasileira, vemos que as organizações sociais se desenvolvem e prosperam sob os preceitos da sociedade capitalista (Canclini, 1998). Toda a historicidade das relações sociais no Brasil e os fatores culturais refletem questões ligadas à desigualdade social, como as retratadas na letra da música, são mais profundas e complexas que aparentam. Dessa feita, foi importante esse olhar analítico realizado pelas docentes, ao orientarem os alunos, por meio do uso dos pronomes pessoais, para a existência desses papéis: o observador das mazelas sociais (terceira pessoa) e o vivenciador dessas mazelas (primeira pessoa). À história de uma sociedade que se desenvolveu sob a égide da divisão desigual das riquezas produzidas, somam-se as marcas do abandono, da exploração sexual, enquanto estigma social ainda muito presente. É nessa configuração socio-histórica e ideológica ampla que ancoramos a reflexão empreendida na situação imediata de interação representada, a discutir e denunciar na e pela língua valores que ainda regem condutas reprováveis, embora comuns, da sociedade em questão.

Um outro aspecto que ratifica o nível de percepção axiológica alcançado pelas docentes diz respeito ao acionamento dos fatores do extraverbal. De fato, para que o discurso se constitua entre os interlocutores, é importante ter ciência de três fatores extraverbais, discutidos, especialmente, na obra *Palavra na vida e palavra na poesia (*Volóchinov, 2013[1926]): 1) o horizonte espacial comum entre os interlocutores (o espaço físico em que encontram); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; e 3) sua avaliação comum. Percebidos de forma indissociável, esses fatores pressupõem que os interlocutores (professora e aprendentes) partilhem das valorações e das respectivas entonações representativas, em dada situação comunicativa, para que haja compreensão e resposta. Porém, o extraverbal não pode ser visto como uma força externa que influencia na constituição dos sentidos dos enunciados, como bem concluiu a professora P3: "Esse elemento extraverbal é

esse contexto histórico e social, não sendo um à parte [...] ele faz parte do enunciado também", ou seja, é uma parte fundante e integrante do enunciado (Volóchinov, 2013[1926]).

Ao retomar o trecho em análise na questão 18, percebemos uma materialidade constituída por recursos linguísticos e visuais (a imagem da capa do disco e da faixa musical) com uma finalidade comunicativa bem marcada: apresentar uma música e refletir o tema ali abordado. Neste caso, o tom de denúncia social é acentuado à medida que os compositores demarcam as posições dos sujeitos diante ao cenário desolador de abandono social. Para tanto, usam os pronomes pessoais para assentarem esses ângulos socio-temporais. Tanto o material verbal, quanto os discursos sociais evocados estão relacionados ao contexto de produção e de recepção da música, consequentemente, aos modos de produção do extraverbal e dos valores ali imputados (Volóchinov, 2013[1926]).

O alerta dado para não emitir qualquer apontamento preconceituoso quanto à essa personagem: "Se alguém passar por **ela**/ fique em silêncio, não aponte o dedo/ Não julgue tão cedo", reforça o horizonte espacial comum de desigualdades sociais, apesar de vivenciado de outras maneiras, e o conhecimento e a compreensão diante dessa realidade, fruto do descaso e da falta de empatia com esse sujeito, que, por sua vez, faz uso de um único artifício para se manter viva diante dos abusos sofridos: "pra ter o corpo quente/**eu** congelei meu coração". Essas exposições enunciativas são justamente uma marca da entonação discutida pelo Círculo de Bakhtin, já que elas carregam elementos do extraverbal que são complementares ao enunciado, que valoram a música ao interlocutor, ao preferir se isentar, não se comprometer e, por isso, optam pela 'troca de calçada'. Esses elementos respaldam a produção do enunciado, seja na produção, seja na recepção da música, carregando-o de índices de valores sociais compartilhados socialmente. Este é um elemento diferencial na leitura em perspectiva dialógica.

Na esteira das análises, observamos ainda a avaliação comum da situação de leitura do enunciado. Os ouvintes/leitores da música avaliam o seu conteúdo temático, tendo em vista o horizonte comum que possuem dos conhecimentos das especificidades que compõem a realidade desses interlocutores, como o fato de muitas pessoas, principalmente mulheres, sofrem com a exploração sexual, o abandono e, por isso, necessitam de assistência do Estado e da Sociedade Civil. Quanto a esse ponto, Volóchinov (2019[1926]) entende que o enunciado depende diretamente desses fatores e as professoras em formação passam a compreender de forma análoga. Esse é outro elemento fundante da leitura dialógica.

Não há discurso privado de avaliações. Assim, a entonação é a forma mais evidente de manifestação das avaliações compartilhadas pelos interlocutores, no caso do trecho em análise, está marcada pela intencionalidade do enunciado, isto é, a declaração reflexiva dada sobre o tema, também marcada pelo conteúdo, ou seja, pela seleção de palavras como maior conteúdo expressivo, mediada pelo uso dos pronomes e das formas verbais e pela frequência melódica da canção, recuperada pela audição da música sugerida pelas professoras. Na percepção dos autores do Círculo, a entonação também é marca autoral que representa a posição própria de quem enuncia, pois, graças aos recursos entonacionais, é possível depreender construções como: "fique em silêncio/não aponte o dedo; corpo quente/congelei meu coração".

Para Volóchinov (2013[1930], p. 174-175), "A entonação é o condutor mais dúctil, mais sensível, das relações sociais existentes entre falantes de uma dada situação", ao passo que realiza uma função dinâmica nas alterações das significações, pois, todas as vezes que a palavra é colocada em um contexto valorativo, ocorre sua revaloração, conforme vemos no termo 'silêncio', na música, não se refere apenas ao ato de permanecer calado, mas funciona como uma provocação quanto ao estado de letargia das pessoas frente às situações de desigualdade e, ao mesmo tempo, o contraponto ao comum olhar de julgamento: "Não julgue tão cedo".

Nesse sentido, as professoras em formação passaram a reconhecer que qualquer enunciado concreto marca uma orientação à resposta antecipável àquele a quem se dirige, além de refletir e refratar uma realidade objetiva manifestada na linguagem, com o compromisso de servir a uma vontade discursiva que contrapõe ou corrobora posicionamentos axiológicos e ideológicos manifestados em enunciados antecedentes (Bakhtin, 2014[1975]), assim como suscita respostas futuras desses sujeitos. No Quadro 54, expomos a síntese pormenorizada da questão 18.

Quadro 54: Síntese pormenorizada da questão 18 em caráter colaborativo de produção

Atividades Colaborativas– Questão 18			
Questão extraída do Bloco 'Marcas de Valoração'	18) A conjunção nas estrofes "se alguém passar por ela" e "Se soubesse um terço da história me abraçava". É conjunção condicional, além disso, a música oscila o tempo verbal entre presente e passado. Em que essas informações colaboram para qual entendimento no texto?		
Nível de percepção axiológica	Atividade Colaborativa- Versão Inicial **Percepção axiológica preambular**	Atividade Colaborativa- Versão 3 **Percepção axiológica intermediária**	Atividade Colaborativa- Versão Final **Percepção axiológica ampliada**
Elementos teórico-metodológicos considerados na elaboração das atividades	1) O entendimento preliminar de que os recursos da língua constroem valores sociais mobilizados no enunciado. 2) A percepção de que os recursos expressivos estão a favor do acabamento estilístico do projeto de dizer das professoras.		

	3) O reconhecimento de que os aspectos linguístico-gramaticais refratam valores sociais, quando compreendidos na relação do verbal e do extraverbal.
Dificuldades para a elaboração das atividades e os elementos a serem aperfeiçoados.	1) A dificuldade de reconhecer a entonação, enquanto elemento constituinte do extraverbal do enunciado. 2) O reconhecimento das relações de sentido exaradas no uso dos recursos expressivos em decorrência do contexto de produção.

Fonte: autores da pesquisa (2024).

Portanto, fica evidente, nesta primeira etapa de análise, que os conceitos axiológicos propostos pelo Círculo de Bakhtin auxiliam a compor uma leitura valorada dos enunciados concretos, como o ilustrado na análise, configurando-se com material linguístico e não-verbal potente, a constituir possibilidades de compreensão mais amplas em situação de ensino de Língua Portuguesa.

Na sequência, apresentamos a análise do enunciado produzido pela professora P3, conforme explicita o Quadro 55.

Quadro 55- Enunciado escolhido para o trabalho com a leitura e as questões eleitas para análise

Título do enunciado	**Gênero discursivo**	**Autoria**	**Professora (s) participantes**
O Bicho	Poema	Manoel Bandeira	P3
Questões selecionadas para as análises (1ª versão)			
Bloco Temática	2) Sobre o tema tratado no poema, responda: a) Ao ler o título do poema pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente? b) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê? c) Nas duas últimas estrofes, qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Por quê? Considerando toda a narrativa, qual tema o poema denúncia?		
Bloco Dimensão dialógica e axiológica	4- Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda a) Após a leitura do poema, quais discursos podem ser recuperados explícita ou implicitamente?		
Bloco das Marcas de valoração	12-Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda: a) Qual adjetivo na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual de igual valor? O significado é alterado nesta troca?		

Fonte: autores da pesquisa (2024).

A preferência pela pergunta 2 reside na menção a um elemento tão caro ao estudo dos gêneros discursivos, especialmente na perspectiva dialógica: o conteúdo temático, ou seja, o tema e a apreciação de valor dada ao enunciado. Ainda que a questão, neste estágio inicial, não trate dos elementos temáticos com o intuito de satisfazer o projeto discursivo do interlocutor, a questão-enunciado mobiliza uma intenção de discussão pela professora em formação. Quanto

à escolha da questão 4, ela aciona o princípio fundante dos pressupostos do Círculo de Bakhtin: as relações dialógicas. Por mais que o enunciado seja considerado único e irrepetível da comunicação discursiva, por sua natureza dialógica, ele acaba por estabelecer vínculo com outros enunciados por relações dialógicas. Além disso, as relações sociais que suscitam o enunciado devem ser consideradas por um prisma axiológico, conforme recomenda Bakhtin (2014[1924], p. 46), "um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político etc.) [...]". Na sequência, a questão 12 explora uma outra peculiaridade do dialogismo: o valor social, de modo a refletir sobre os sentidos explicitados no material verbal, uma vez que os interlocutores selecionam signos que a língua dispõe e imprimem neles um novo valor relacionado com a vontade discursiva manifestada no enunciado, a representar as axiologias sociais inerentes ao uso social da linguagem, conforme defendido por Volóchinov (2013 [1926]) e, amplamente, discutido por Cavalcanti e Menegassi (2020).

Convém relembrarmos que as presentes análises acionam as questões selecionadas como recorte analítico, a considerar a primeira versão, a terceira e a última versão, na tentativa de melhor triangular os dados analisados. Para fins didáticos, organizamos da seguinte forma: primeiro, tipificamos os níveis de percepção axiológica; segundo, expomos os pontos contemplados e compreendidos; e, em terceiro, explicitamos os pontos a serem ampliados no processo de formação docente. Apresentamos, ao final de cada bloco de análise de cada questão, uma síntese pormenorizada da análise realizada.

A considerar essa organização, a análise iniciará com a primeira versão da questão 2: "Sobre o tema tratado no poema, responda: a) Ao ler o título do poema pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente? b) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê? c) Nas duas últimas estrofes, qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Por quê? Ao considerar toda a narrativa, qual tema o poema denúncia?". Esse item foi considerado um enunciado motivador de relações dialógicas instauradas na compreensão do eu com os outros sujeitos, pois, ao acionar os elementos verbais do texto e a percepção do aluno à condição sub-humana em que o outro (o bicho) se encontrava, incita o aprendente a refletir sobre o tema do enunciado. De fato, discutir a temática, para além da compreensão de 'assunto', é uma maneira de perceber como o enunciado está organizado, pois "é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (Bakhtin, 2016 [1979], p. 16-17).

Ao tomar essas observações analíticas iniciais da questão 2, percebemos a importância de trabalhar com os gêneros discursivo e, especialmente, com o conteúdo temático, além de reconhecer que a escolha e o tratamento a esse tema são marcados por acentos valorativos do enunciador. Como orientado colaborativamente, nos destaques em azul, incentivamos as docentes para ampliarem a reflexão, acionando os elementos do contexto de produção e da temática para entender as escolhas linguísticas analisadas na questão.

A reconhecer as peculiaridades da questão 2, caracterizamos três níveis de percepção axiológica[55], mediante expomos na sequência:

1) **Percepção axiológica ampliada**: o trabalho indissociável dos três elementos axiológicos;
2) **Percepção axiológica intermediária:** o trabalho de dois ou três elementos axiológicos sem asseverar o papel integrativo deles na construção do enunciado.
3) **Percepção axiológica preambular:** o trabalho de um ou dois elementos axiológicos de forma sedimentar na construção do enunciado.

A seguir, apresentamos a caracterização quanto ao nível de percepção axiológica com a produção inicial, a terceira versão e final da questão analisada, bem como os comentários de mediação do professor-pesquisador, conforme o Quadro 56.

[55] Recordamos que, ao partir da análise prévia dos dados e os objetivos desta Tese, definimos a nomenclatura adotada para os princípios analíticos. Os ‘níveis de percepção axiológica’ é uma expressão que coaduna com a proposta de pesquisa e bem representa a compreensão valorada das docentes, no processo de elaboração das atividades de leitura, a partir da interpretação do professor-pesquisador.

Quadro 56- Caracterização da percepção axiológica na questão 2)

<table>
<tr><td colspan="6">Item analisado foi extraído do bloco “Temática” da atividade de leitura valorada</td></tr>
<tr><td>Escola/ Grupo/ Professor</td><td>Questão 2[56] – Versão Inicial</td><td>Nível de Percepção axiológica</td><td>Mediação colaborativa do professor-pesquisador</td><td>Questão 2 - Versão 3</td><td>Nível de Percepção axiológica</td></tr>
<tr><td>Escola Andiroba / Grupo 2/ Professora P3</td><td>2- Sobre o tema tratado no poema, responda: :
d) Ao ler o título do poema pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente?
e) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê? [recupere os trechos do poema, quando citá-los, na questão]
f) Nas duas últimas estrofes, qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Por quê? [mencionar a quebra de expectativa, aliada ao uso da expressão “Meu Deus”]
g) Considerando toda a narrativa, qual tema o poema denuncia e, consequentemente, qual valor social é explorado?</td><td>Percepção axiológica preambular</td><td>Antes das perguntas pontuais, considere fazer um trabalho mais detalhado, a conduzir o aprendente a percebe como as partes do texto se articulam na construção do todo temático, além de trabalhar os recursos expressivos da língua que manifestam o valor. Um quadro ajudaria nessa organização.</td><td>3.1- Sobre o tema tratado no poema, responda:
a) Ao ler o título “O bicho” pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente?
b) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê?
c) Releia as duas primeiras estrofes:
Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

Qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso?
Qual marca linguística indica o espanto?</td><td>Percepção axiológica intermediária</td></tr>
<tr><td colspan="4">Mediação colaborativa do professor-pesquisador</td><td colspan="2">Nível de Percepção axiológica</td></tr>
<tr><td colspan="4">Elaborar com quadro com as estrofes do poema, de modo a identificar a ideia central de cada estrofe e perceber como as partes contribuem para a construção do todo temático.
Enunciado: poema “O bicho” de Manoel Bandeira.]
<table>
<tr><td>Estrofe</td><td>Ideia central</td><td>Pergunta temática</td><td>Pergunta estilística</td></tr>
</table></td><td colspan="2">Percepção axiológica ampliada</td></tr>
</table>

[56] Esclarecemos o fato de que, na primeira versão, as questões estão enumeradas linearmente, no entanto, após o movimento colaborativo entre os sujeitos da pesquisa, naturalmente ocorreram acréscimos, supressões, ampliações, por isso a alteração da numeração da questão em relação à versão primeira.

Vi ontem um bicho Na imundície do pátio/ Catando comida entre os detritos.		**Como o personagem é visto (físico-psicologicamente) no início do poema?**	**Explorar a relação semântica dos termos "comida" e "detritos", a considerar a condição da personagem.**		

Questão 2-
Versão Final

TEMÁTICA

Para o trabalho com a temática, vamos compreender como as partes do poema foram organizadas e de que forma contribuem para consolidar o conteúdo temático.

Enunciado: poema "O bicho" de Manoel Bandeira.

Estrofe	Ideia central	Pergunta temática	Pergunta estilística
BLOCO I **Vi** ontem um bicho Na imundície do pátio/ **Catando** comida entre os detritos.		Como a personagem é vista (físico-psicologicamente) no início do poema?	Explorar a relação semântica dos termos "comida" e "detritos", a considerar a condição da personagem.
BLOCO II Quando **achava** alguma coisa, Não **examinava** nem **cheirava**: **Engolia** com voracidade.		Qual comportamento da personagem é observado no poema?	Os advérbios são termos que modificam o sentido do verbo, do adjetivo ou de um outro advérbio. No caso do trecho, os advérbios "não" e "nem" reforçam qual compreensão da atitude da personagem?
BLOCO III O bicho não **era** um cão, Não **era** um gato, **Não era** um rato.		Nesta estrofe, há o descarte de algumas suposições prováveis sobre a identidade do ***bicho***. A sua hipótese levantada na atividade de pré-leitura foi descartada? Explique.	A repetição do advérbio de negação "**não"** evidencia o descarte das inúmeras suposições de identidade da personagem. Se reescrevermos a estrofe utilizando os termos *nem/ ou* de modo a evitar a repetição do advérbio nos dois últimos casos e responda: Há alteração de sentido ou de efeito dramático? Explique.
BLOCO IV O bicho, meu Deus, era um homem.		A identidade da personagem é finalmente revelada. Qual sentimento do eu-lírico é notado com a revelação? Por quê?	O uso do vocativo "***meu Deus"*** é naturalmente utilizado, em nosso contexto cultural, como indicação de espanto, medo, pena e outros sentimentos. O efeito de sentido alteraria se trocássemos tal vocativo pela interjeição "**nossa**"? Por quê?

Fonte: autores da pesquisa (2024).

No momento da elaboração da atividade de leitura, ao tratarem sobre a temática, a professora P3 apresentou, inicialmente, o nível de percepção axiológica preambular. Isso porque, na questão 2, a docente explicitou o entendimento de que o tema se refere exclusivamente ao assunto do texto. No item a, ao perguntar sobre qual impressão ao ler o título 'O Bicho', a pergunta conduz o aluno a um juízo de valor socialmente negativo. Nos itens b e c, a docente seguiu uma linha de questionamento textual, extraindo informações do corpo do texto. A alternativa d, ao questionar qual tema o poema denúncia, faz uma sutil incursão a um tema de interesse político-social, mas sem explorar as condições socio-históricas que emergem desse tema, naquele contexto de comunicação. De fato, para um momento inicial de implementação teórica nas atividades, é explicável a dificuldade de acionar os elementos axiológicos para a construção de uma leitura valorada. Por isso, a mediação colaborativa (Ibiapina, 2008) foi fundamental para a ampliação dialógica da atividade construída.

Nesta questão, em específico, após as nossas intervenções para realização dos ajustes e da reflexão necessários, percebemos um indicativo de compreensão do conteúdo temático e como ele integra o gênero discursivo, conforme vemos no processo de percepção axiológica da versão inicial para versão 3:

> **Pergunta Inicial:** 2) Sobre o tema tratado no poema, responda:
>
> Ao ler o título do poema pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente?
>
> a) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê? [recupere os trechos do poema, quando citá-los, na questão[57]]
> b) Nas duas últimas estrofes, qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Por quê? [mencionar a quebra de expectativa, aliada ao uso da expressão "Meu Deus"]
> c) Considerando toda a narrativa, qual tema o poema denuncia e, consequentemente, qual valor social é explorado?
>
> **Mediação do professor- pesquisador:** Antes das perguntas pontuais, considere fazer um trabalho mais detalhado, a conduzir o aprendente a perceber como as partes do texto se articulam na construção do todo temático, além de trabalhar os recursos expressivos da língua que manifestam o valor. Um quadro ajudaria nessa organização.
>
> **Pergunta reformulada, versão 3:**
>
> 3.1- Sobre o tema tratado no poema, responda:
>
> d) Ao ler o título ***"O bicho***" pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente?
> e) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê?
> f) Releia as duas primeiras estrofes:

[57] Recordamos, aqui, que os destaques em azul são as intervenções diretas do professor-formador, na atividade em construção.

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

Qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Qual marca linguística indica o espanto?

Mesmo diante das orientações prévias (os destaques marcados de azul), a docente sentiu dificuldade em ampliar o debate sobre a temática, a acionar esse aspecto constitutivo do gênero com a apreciação do valor. Esse é um fator muito caro para a compreensão do Círculo de Bakhtin, pois qualquer ato da humanidade está relacionado ao tempo em que esse ato se realiza. Ainda que as palavras do texto permanecessem as mesmas, o tema não seria o mesmo. A cada nova leitura temos, de certo modo, um tema novo. Isso acontece porque no espaço de tempo entre uma e outra leitura, lemos outros textos, ouvimos novas falas, renovamos nossas ideias e, por isso, o tema é revestido de uma nova apreciação valorativa dada pelo enunciador. Após essa nova orientação, a professora P3 afirma ter percebido que o conteúdo temático vai além da ideia de assunto e aponta a importância dessa 'descoberta': "Não fazia ideia dessa relação de tema e do momento de produção. Realmente, se pensarmos bem, o posicionamento do aluno é a todo momento colocado em evidência. [...] Ele [...] está valorando".

Diante disso, seguimos o fluxo de elaboração das atividades, a partir de outra mediação do professor-pesquisador para a versão final da atividade.

Mediação do professor- pesquisador: TEMÁTICA

Elaborar com quadro com as estrofes do poema, de modo a identificar a ideia central de cada estrofe e perceber como as partes contribuem para a construção do todo temático.

Enunciado: poema "O bicho" de Manoel Bandeira

Estrofe	Ideia central	Pergunta temática	Pergunta estilística
Vi ontem um bicho Na imundície do pátio/ Catando comida entre os detritos.		**Como o personagem é visto (físico-psicologicamente) no início do poema?**	**Explorar a relação semântica dos termos "comida" e "detritos", a considerar a condição da personagem.**

Pergunta reformulada, versão 5:

TEMÁTICA

Para o trabalho com a temática, vamos compreender como as partes do poema foram organizadas e de que forma contribuem para consolidar o conteúdo temático.

Quadro 2[58]- Enunciado: poema "O bicho" de Manoel Bandeira.

Estrofe	Ideia central	Pergunta temática	Pergunta estilística
BLOCO I **Vi** ontem um bicho Na imundície do pátio/ **Catando** comida entre os detritos.		Como a personagem é vista (físico-psicologicamente) no início do poema?	Explore a relação semântica dos termos "comida" e "detritos", a considerar a condição da personagem.
BLOCO II Quando **achava** alguma coisa, Não **examinava** nem **cheirava**: **Engolia** com voracidade.		Qual comportamento da personagem é observado no poema?	Os advérbios são termos que modificam o sentido do verbo, do adjetivo ou de um outro advérbio. No caso do trecho, os advérbios "não" e "nem" reforçam qual compreensão da atitude da personagem?
BLOCO III O bicho não **era** um cão, Não **era** um gato, **Não era** um rato.		Nesta estrofe, há o descarte de algumas suposições prováveis sobre a identidade do ***bicho***. A sua hipótese levantada na atividade de pré-leitura foi descartada? Explique.	A repetição do advérbio de negação "**não"** evidencia o descarte das inúmeras suposições de identidade da personagem. Se reescrevermos a estrofe utilizando os termos *nem/ ou* de modo a evitar a repetição do advérbio nos dois últimos casos e responda: Há alteração de sentido ou de efeito dramático? Explique.
BLOCO IV O bicho, meu Deus, era um homem.		A identidade da personagem é finalmente revelada. Qual sentimento do eu-lírico é notado com a revelação? Por quê?	O uso do vocativo "***meu Deus"*** é naturalmente utilizado, em nosso contexto cultural, como indicação de espanto, medo, pena e outros sentimentos. O efeito de sentido alteraria se trocássemos tal vocativo pela interjeição "**nossa**"? Por quê?

[58] Esta numeração diz respeito à ordem proposta dentro das atividades de leitura, não a ordem adotada no enunciado Tese.

Após a nossa intervenção, a professora reconheceu a importância de trabalharmos a temática sem desvinculá-la do contexto extraverbal a que está relacionada. Para isso, seguiu a orientação de organizar um quadro, de modo a identificar o elo entre as estrofes da música e, por inferência, identificar a ideia central de cada parte, a acionar os elementos estilísticos e temáticos próprios da Linguística de Texto para cumprirem essa tarefa. Houve o reconhecimento dos valores sociais expresso pelos verbos, substantivos e advérbios no contexto do poema, ao recuperar discussões empreendidas no curso de formação continuada.

Inicialmente, a professora reconheceu e apontou como a temática pode ser trabalhada. No momento em que destacou os verbos presentes na primeira estrofe: "**Vi** ontem um bicho/ Na imundície do pátio/ **Catando** comida entre os detritos", percebe a condição físico-social desse personagem, no início da narrativa. As formas verbais 'vi' e 'catando' indicam, respectivamente, a posição de observador do eu-lírico e a ação sôfrega executada pelo personagem. Por esse ângulo temático, vemos como a seleção e a articulação dos mecanismos linguísticos estão diretamente relacionadas ao contexto extraverbal do enunciado, pois a posição do autor do poema implica a denúncia da fome, a demonstrar que estrita relação da língua com o social, pois o "enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo do enunciado" (Bakhtin, 2016[1979], p. 59).

Estrategicamente, para compreender o todo temático, a docente, mobiliza as partes do poema, levando o aluno a identificar a ideia central de cada parte, de modo a realizar com o todo, por meio de pergunta temática e estilística, isto é, sem perder de vista o estudo dos recursos da língua e conexão deles com o contexto de produção do enunciado. Na segunda estrofe, por exemplo, "Quando **achava** alguma coisa/ Não **examinava** nem **cheirava**/ **Engolia** com voracidade", ao propor o estudo dos advérbios 'não' e 'nem', enquanto palavras reforçativas de sentido, a arquitetura narrativa revela ao aluno a descrição de como o personagem age em situação de fome extrema, os advérbios marcam a não preocupação em averiguar o que era achado. Os verbos em negrito indicam uma avaliação social da realidade da personagem, as docentes passam a compreendê-la e avaliá-la da mesma forma. No momento da leitura, essa seleção verbal, reverbera nitidamente esse cenário desolador e a entonação produzida age como fio condutor de sentido ao vincular a palavra aos comportamentos humanos, isto é, a entonação "é o elemento que vincula a palavra ao contexto extraverbal" (Volóchinov, 2019[1926], p. 129).

Outro ponto bem explorado pela professora-participante está na última estrofe do poema: "O bicho, meu Deus, era um homem". Na pergunta estilística, exploramos o papel do

vocativo (Meu Deus!) para a produção de sentido, no momento em que revelamos a identidade do ‘bicho’. Com o fito de avaliar a expressividade alcançada pelo uso do vocativo, questionamos se a troca pela interjeição ‘Nossa!’, manteria a intenção do autor. Certamente, durante a leitura expressiva em voz alta, os alunos perceberiam a mudança, ainda que a palavra sugerida estivesse correta do ponto de vista gramatical. Na sequência, a pergunta temática, ao revelar a identidade do personagem, notamos o espanto, reforçado pelo uso do vocativo, ou seja, essa atividade busca implementar uma mudança no trabalho com as formas gramaticais da língua, a resultar uma ampliação do arcabouço estilístico do aprendente e pode “revelar-se nele a individualidade do autor, ou seja, [passará] a soar a sua própria entonação viva” (Bakhtin, 2013[1940], p. 40).

A docente recuperou os aspectos temáticos, discursivos e valorativos para justificar a elaboração das atividades a respeito da temática. Assim, a professora-participante passou a compreender que os enunciados não podem ser mobilizados à parte de formas típicas, os gêneros, pois, na percepção de Medviédev (2019[1928]), elas abrangem uma orientação interna, ou seja, sua dimensão composicional, seu estilo verbal e, não menos importante, seu tema; além de incorporar uma orientação externa: “[...] as circunstâncias temporais, espaciais, ideológicas que orientam o discurso e o constituem” (Brait; Pistori, 2012, p. 382). Dito isso, a docente reconheceu que a atividade não analisa tais orientações de forma separada, pois, se assim o fosse, perderia o caráter valorativo do todo e sobressairia uma abordagem centrada nos aspectos cognitivos e estruturais, em vez de trabalhar a compreensão dessa atuação discursiva completa.

É por essa razão que perdemos a essência social do estudo da linguagem, ao ensinarmos língua sem considerar aspectos valorativos, ideológicos, uma vez que a palavra não representa uma significação estanque, mas se configura com o propósito de exaurir a noção de temática em dado campo de atuação da linguagem. De fato, em uma perspectiva dialógica para o ensino, os conhecimentos dos sujeitos-aprendentes ampliam-se na medida em que reconhecem e empregam de forma consciente os recursos linguísticos-textuais-discursivos e, na extensão, tendem a alcançar a produção valorada de discursos, bem como ocorre nas atividades aqui analisadas, a partir de uma abordagem valorativa de aspectos manifestados na materialidade verbal.

Nessa direção, a docente alcançou o nível de percepção axiológica ampliada, a considerar os seguintes pontos: 1) acionou elementos do contexto social presentes na narrativa, a considerar o tom de denúncia do poema em relação à fome; 2) trabalhou os juízos de valor postos na materialidade textual e o vínculo com o extralinguístico, pois a relação dos termos

‘comidas’ e ‘detritos’, na primeira estrofe, por exemplo, revela a existência da fome decorrente à desigualdade social e essas escolhas lexicais dialogam diretamente com a realidade vivenciada por muitos brasileiros; 3) ainda explorou a entonação, seja pelas escolhas linguísticas estudadas, seja pela intencionalidade do autor em denunciar uma realidade conflitante, seja pelo próprio conteúdo eleito para imprimir e organizar a forma de avaliação social do sujeito. Por isso, há o trabalho de percepção axiológica nas atividades de leitura e estabelecimento das relações dialógicas com a temática em questão, ao refletirem sobre o processo de produção de sentidos em uma atividade de leitura (Angelo; Fuza; Menegassi, 2022), fator primordial para a ampliação da consciência socioideológica (Volóchinov, 2018[1929]). No Quadro 57, consta a síntese pormenorizada da questão 2.

Quadro 57- Síntese pormenorizada da questão 2 em caráter colaborativo de produção

<table>
<tr><th colspan="4">Atividades Colaborativas– Questão 2)</th></tr>
<tr><td>Questão extraída do Bloco “Temática”, versão 1</td><td colspan="3">2) Sobre o tema tratado no poema, responda:
a) Ao ler o título do poema pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente? b) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê?
c) Nas duas últimas estrofes, qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Por quê? Considerando toda a narrativa, qual tema o poema denúncia?”.</td></tr>
<tr><td>Nível de Percepção Axiológica</td><td>Atividade Colaborativa- Versão Inicial

Percepção axiológica preambular</td><td>Atividade Colaborativa- Versão 3

Percepção axiológica preambular</td><td>Atividade Colaborativa- Versão Final

Percepção axiológica ampliada</td></tr>
<tr><td>Elementos teórico-metodológicos considerados na elaboração das atividades</td><td colspan="3">1) A compreensão de que a temática está vinculada ao extraverbal e ao verbal.
2) O compromisso de explicar, ainda que preliminarmente, a relação dos recursos linguísticos com o acabamento estilístico com enunciado.
3) As docentes reconhecem o mapeamento valorativo impresso nos recursos da língua.</td></tr>
<tr><td>Dificuldades para a elaboração das atividades e os elementos a serem aperfeiçoados.</td><td colspan="3">1) A importância dos encontros colaborativos para auxiliar as docentes quanto às dificuldades em reconhecer a valoração marcada nos recursos expressivos.
2) A implementação didático-pedagógica do material em situação de ensino;
3) O reconhecimento do tema, enquanto elemento constitutivo do gênero do discurso, e da camada apreciativa que o reveste.</td></tr>
</table>

Fonte: autores da pesquisa (2024).

Após a análise do primeiro item da segunda atividade, encaminhamos para as reflexões da questão 4, cujo foco de análise reside no trabalho com as relações dialógicas implicadas na produção do enunciado. O item reflete sobre a relevância de compreender o contexto amplo e imediato de produção e de recepção do enunciado, pois tais informações acarretam

determinadas escolhas linguísticas e, consequentemente, marcam posições valorativas do enunciador. Dessa forma, é fundamental compreender o todo enunciativo para implementá-lo no trabalho de leitura valorada, afinal, pois, segundo Bakhtin (2011[1979], p. 334), "os gêneros do discurso são modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva".

Com base nas observações analíticas iniciais, caracterizamos os níveis de percepção axiológica:

1) **Percepção axiológica ampliada**: o trabalho indissociável dos três elementos axiológicos;
2) **Percepção axiológica intermediária:** o trabalho de dois ou três elementos axiológicos sem asseverar o papel integrativo deles na construção do enunciado.
3) **Percepção axiológica preambular:** o trabalho de um ou dois elementos axiológicos de forma sedimentar na construção do enunciado.

No Quadro 58, apresentamos o processo de percepção axiológica à questão 4, do bloco Dimensão Dialógica e Axiológica que, na sequência, passa a ser analisado.

Quadro 58- Caracterização da compreensão valorada na questão 4

Item analisado foi extraído do bloco "Dimensão Dialógica e Axiológica" da atividade de leitura valorada					
Escola/ Grupo/ Professor	**Questão 4 – Versão Inicial**	**Nível de percepção axiológica**	**Mediação colaborativa do professor-pesquisador**	**Questão 4[59]- Versão 3**	**Nível de percepção axiológica**
Escola Andiroba / Grupo 2/ Professora P3	4-Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda a) Após a leitura do poema, quais discursos podem ser recuperados explícita ou implicitamente?	Percepção axiológica preambular	Imagino que essa parte seja a dimensão dialógica e axiológica da atividade. Observação: Promova esses elos do texto com a situação histórica evidenciada, além de acionar as escolhas linguísticas e os valores subjacentes a tais, a recuperar trechos do próprio poema. Vamos fazer uma incursão para reconhecimento dos valores sociais presentes no poema. Por exemplo, tente usar uma imagem de um lixão, o texto visual explora o extraverbal.	8- O poema revela uma preocupação do eu-lírico. Qual trecho comprova isso? 8.1- A realidade do Rio de Janeiro em 1947 condiz com o tema tratado no poema? Explique. 8.2 Leia as manchetes para guiar a reflexão a seguir: **Manchete 1**: Mesmo antes de 5 de julho, episódios de violência devido à inflação e à fome já explodiam no país. Na manchete do jornal Última Hora de 3 de julho de 1962, saques em Niterói (RJ). ★ AURO PERANTE A CAMARA: COMBATE A INFLAÇÃO Niterói: Polícia Massacrou Inocentes na Repressão ao Saque EXPLODE A REVOLTA NAS FILAS DA FOME! Ultima Hora Fonte: Canal jornalístico: BBC News Brasil.	Percepção axiológica ampliada

[59] É importante esclarece novamente a razão da numeração das questões, a cada atividade colaborativa, variar. Essa mudança se deve ao fato de ocorrer, naturalmente, inclusões, alterações e supressões de tópicos na composição do trabalho.

				Manchete 2: **FOME NÃO ESPERA** **Pessoas dormem na fila para ganhar ossinho em Cuia** *Fonte:https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/vdeo-pessoas-dormem-na-fila-para-ganhar-ossinho-em-cuiab/676575* As manchetes acima fazem uma abordagem histórica das desigualdades sociais no Rio de Janeiro. Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda: a) A manchete ***"Explode a revolta nas filas da fome! "*** sugere qual realidade no Rio de Janeiro nessa época? Ao comparar com a manchete mais atual "Fome não espera – pessoas dormem na fila para ganhar ossinho", esse tema é valorado de que forma? b) Ao observar que o contexto do poema se aproxima ao contexto da manchete, o que os dois textos apresentam em comum? Por quê? 8.3- O poema, ao denunciar um problema, é predominantemente social. No contexto brasileiro, esse tipo de literatura é pertinente? Marque a resposta correta: ( ) O poema é pouco pertinente, visto que no contexto brasileiro a situação de fome já está ultrapassada. ( ) O poema é pertinente, visto que ainda se observa casos extremos de violência contra os moradores de rua. ( ) O poema é relevante em nosso país, uma vez que as desigualdades sociais marcadas pela pobreza ainda se fazem muito presentes.	

				( ) O poema é interessante, mas não relevante, visto que a literatura não impacta socialmente em uma mudança efetiva.	

Mediação colaborativa do professor- pesquisador	**Nível de percepção axiológica**	**Questão 4- Versão Final**
As considerações adotadas ampliaram a questão e conseguiu trabalhar o tópico das relações dialógicas e axiológicas manifestadas no enunciado em análise. Sugiro que faça uma revisão linguístico-textual.	Percepção axiológica ampliada	10- Ao considerar a realidade social do autor, o que teria motivado Manoel Bandeira a escrever o poema *O Bicho*? 10.1- O poema revela uma preocupação do eu-lírico. Qual trecho comprova isso? 10.2- A realidade do Rio de Janeiro em 1947 condiz com o tema tratado no poema? Explique. 10.3- Leia as manchetes para guiar a reflexão a seguir: **Manchete 1:** "Mesmo antes de 5 de julho, episódios de violência devido à inflação e à fome já explodiam no país. Na manchete do jornal Última Hora de 3 de julho de 1962, saques em Niterói (RJ)". Canal jornalístico: BBC News Brasil ★ AURO PERANTE A CAMARA: COMBATE À INFLAÇÃO Niterói: Polícia Massacrou Inocentes na Repressão ao Saque EXPLODE A REVOLTA NAS FILAS DA FOME! Última Hora Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62272917. Acesso 14 jun 2023.

		Manchete 2: **FOME NÃO ESPERA** **Pessoas dormem na fila para ganhar ossinho em Cuia** Fonte:https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/vdeo-pessoas-dormem-na-fila-para-ganhar-ossinho-em-cuiab/676575. Acesso 14 jun 2023. As manchetes acima fazem uma abordagem histórica das desigualdades sociais no Rio de Janeiro. Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda: a) A manchete ***"Explode a revolta nas filas da fome! "*** sugere qual realidade no Rio de Janeiro nessa época? Ao comparar com a manchete mais atual "Fome não espera – pessoas dormem na fila para ganhar ossinho", esse tema é valorado de que forma? b) Ao observar que o contexto do poema se aproxima ao contexto da manchete, o que os dois textos apresentam em comum? Por quê? 8.3- O poema, ao denunciar um problema, é predominantemente social. No contexto brasileiro, esse tipo de literatura é pertinente? Marque a resposta correta: ( ) O poema é pouco pertinente, visto que no contexto brasileiro a situação de fome já está ultrapassada. ( ) O poema é pertinente, visto que ainda se observa casos extremos de violência contra os moradores de rua. ( ) O poema é relevante em nosso país, uma vez que as desigualdades sociais marcadas pela pobreza ainda se fazem muito presentes. ( ) O poema é interessante, mas não relevante, visto que a literatura não impacta socialmente em uma mudança efetiva.

Fonte: autores da pesquisa (2024).

Ao observar a cronologia das atividades produzidas pela professora P3, inicialmente, a docente demonstra o nível de percepção axiológica preambular, pois acionou, ainda que preliminarmente, apenas o contexto extraverbal do enunciado trabalhado, sem correlacionar o fato de que as relações dialógicas impressas no gênero podem ser vinculadas aos aspectos axiológicos. Ao questionar os alunos sobre "quais discursos podem ser recuperados, após a leitura do poema?", a professora refletiu parte do discurso teórico mobilizado durante o primeiro ciclo do curso de formação, tal observação implica o processo de compreensão teórico-metodológica trabalhado nesta Tese. Ainda que mencione a existência dos valores, conforme o comando da questão "Considerando suas concepções, opiniões e valores", na primeira fase de elaboração das atividades, a docente não congregou uma reflexão dos aspectos valorativos e entonacionais, especialmente, os discursos de outrem que contribuiriam para a constituição do projeto de dizer do autor do poema e, mais tarde, a compreensão do aluno.

Por abordar um tema de interesse social – a fome, a questão 4 oportuniza o debate dialógico, pois a produção do poema não se revela como um compilado de signos unívocos e abstratamente definidos, mas como um posicionamento valorativo do autor diante da realidade, o qual dialoga com outros posicionamentos já existentes. Essa foi a tônica da orientação colaborativa, sugerimos à docente recuperar os elos com a situação ampla de produção do enunciado, de modo a compreender como as escolhas linguísticas e os valores subjacentes à produção contribuiriam com a temática estudada. Após a revisão, a professora em formação conseguiu avançar consideravelmente, cujo processo expomos na sequência.

> **Pergunta Inicial**: "4-Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda.
> -Após a leitura do poema, quais discursos podem ser recuperados explícita ou implicitamente?"
>
> **Mediação do professor-pesquisador:** Imagino que essa parte seja a dimensão dialógica e axiológica da atividade. Identifique essa seção para promover os do texto com a situação histórica evidenciada, além de acionar as escolhas linguísticas e os valores subjacentes a tais, a recuperar trechos do próprio poema. Vamos fazer uma incursão para reconhecimento dos valores sociais presentes no poema. Usar uma imagem de um lixão, o texto visual explora o extraverbal.
>
> **Pergunta reformulada, versão 3**:
>
> 8- O poema revela uma preocupação do eu-lírico. Qual trecho comprova isso?
> 8.1- A realidade do Rio de Janeiro em 1947 condiz com o tema tratado no poema? Explique.
>
> 8.2 Leia as manchetes para guiar a reflexão a seguir:

Manchete 1: Mesmo antes de 5 de julho, episódios de violência devido à inflação e à fome já explodiam no país. Na manchete do jornal Última Hora de 3 de julho de 1962, saques em Niterói (RJ).

★ AURO PERANTE A CAMARA: COMBATE À INFLAÇÃO

Niterói: Polícia Massacrou Inocentes na Repressão ao Saque

EXPLODE A REVOLTA NAS FILAS DA FOME!

1 Populares, desesperados com a falta de gêneros de primeira necessidade, saquearam armazéns e mercearias no centro de Niterói.
2 Cansados de uma permanência inútil nas "filas do desespero", os populares haviam antes procurado o Governador, que culpou a COAP pela crise.
3 Choques embalados da Polícia atacaram o povo, massacrando inocentes. (Leia nas págs. 2 e 12)

ANO XII — Niterói, Têrça-Feira, 3 de Julho de 1962 — N.º 897

Ultima Hora

CRUZEIROS

Fonte: Canal jornalístico: BBC News Brasil. Acesso 14 jun 2023.

Manchete 2: FOME NÃO ESPERA

Pessoas dormem na fila para ganhar ossinho em Cuia

Fonte:https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/vdeo-pessoas-dormem-na-fila-para-ganhar-ossinho-em-cuiab/676575. Acesso 14 jun 2023.

As manchetes acima fazem uma abordagem histórica das desigualdades sociais no Rio de Janeiro. Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda:

a) A manchete ***"Explode a revolta nas filas da fome! "*** sugere qual realidade no Rio de Janeiro nessa época? Ao comparar com a manchete mais atual "***Fome não espera – pessoas dormem na fila para ganhar ossinho***", esse tema é valorado de que forma?

b) Ao observar que o contexto do poema se aproxima ao contexto das manchetes, o que os dois textos apresentam em comum? Por quê?

8.3- O poema, ao denunciar um problema, é predominantemente social. No contexto brasileiro, esse tipo de literatura é pertinente? Por quê? Marque a resposta correta:

> ( ) O poema é pouco pertinente, visto que no contexto brasileiro a situação de fome já está ultrapassada.
> ( ) O poema é pertinente, visto que ainda se observa casos extremos de violência contra os moradores de rua.
> ( ) O poema é relevante em nosso país, uma vez que as desigualdades sociais marcadas pela pobreza ainda se fazem muito presentes.
> ( )O poema é interessante, mas não relevante, visto que a literatura não impacta socialmente em uma mudança efetiva, ao tratar dessa temática de forma literária.

Ao atender as orientações, durante o processo colaborativo de refacção, a professora ampliou de forma significativa sua compreensão valorada, pois acionou os elementos axiológicos para a composição da atividade de leitura, a perceber os diferentes tons valorativos dados aos recursos expressivos selecionados para reflexão e o papel do contexto socio-histórico na composição estilística e temática do enunciado. Isso porque, na primeira versão, o aluno é questionado sobre quais outros discursos poderiam ser recuperados, após ler o poema. Ou seja, o conhecimento de mundo do aluno é considerado no processo de compreensão do todo enunciativo. Consideramos, então, a possibilidade de interpretar o discurso com as lentes da vida, pois, Bakhtin (2015 [1930-1963], p. 56), em *O discurso no romance*, "1. Todo discurso se constitui/se orienta nos discursos já ditos sobre o objeto [...] 3. Todo discurso é internamente dialogizado (heterogêneo) – é uma articulação de múltiplas vozes sociais", ou seja, essa dialogicidade integra a própria língua e está presente em diferentes graus em todos os campos da palavra e da vida.

Já na terceira versão, a docente ampliou a compreensão do conteúdo temático do gênero poema, ao convocar duas manchetes inscritas em uma linha temporal distinta, mas mantém o lugar de produção do enunciado – a cidade do Rio de Janeiro. De fato, esse recurso auxiliaria a manifestar a vontade de dizer do falante, a qual converge em sua própria avaliação diante do tema. Esse ponto justifica o nível de percepção axiológica ampliada da docente. Além disso, ao confrontar a chamada das duas manchetes, na questão 8.2- a), a docente faz o aprendente refletir sobre a severa e recorrente realidade ocasionada pela fome. As marcas avaliativas são bem explícitas nos títulos das manchetes: "Explode a revolta nas filas da fome! / Fome não espera – pessoas dormem na fila para ganhar ossinho". O olhar atento da professora, ao fazer a seleção desse gênero do campo jornalístico-midiático para promover relações dialógicas em situação de aprendizagem vai ao encontro de várias possibilidades de reflexão. É possível percebermos as escolhas lexicais feitas para a manutenção temática, os verbos 'explodir' e 'esperar' descrevem o cenário desolador provocado pela fome, bem como ocorre no poema "o bicho [...] catando comida entre os detritos". Ao reconhecer o uso adequado desses elementos coesivos, a docente percebeu que o texto ganha legibilidade, pois, esses recursos, para Marcuschi

(2012[1983], p. 12), “dão conta da sequência superficial do texto, isto é, [são] mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer [...] relações de sentido”. Portanto, essas escolhas podem ser analisadas sob o prisma dialógico, como ocorreu na questão 8.3, pois o aluno acaba valorando o conteúdo temático em análise.

Quanto ao aspecto valorativo, há indicação do juízo de valor por parte do aluno, ao ser confrontado sobre a pertinência do tema, tal reflexão está ligada ao raciocínio das questões anteriores. Isso porque, na passagem da segunda manchete, por exemplo, “Fome não espera – pessoas dormem na fila para ganhar ossinho”, o autor já traz indícios da crise enfrentada no país que culmina na fome, que é compreendida e avaliada como um problema social fruto da desigualdade. Ao selecionar, no âmbito linguístico, a expressão vocativa “Fome não espera” imprime a força entonacional da avaliação de denúncia para tal situação, que, devido ao extraverbal, não pode ser entendida de forma figurativa, ainda que o problema seja marcado por um substantivo abstrato, a dor de não ter o que comer é concreta.

Mais adiante, ao selecionar, na materialidade verbal, o termo ‘ossinho’, é possível reconhecer a carga valorativa ao sufixo ‘–inho’, a partir do contexto, este não pode ser entendido com um simples afixo de diminutivo, mas como um morfema que expressa indignação, pois o sujeito precisa submeter-se a tão pouco para sobreviver, mesmo que ‘durma na fila’. Assim, para finalizar essa parte da análise, o autor-criador, por meio da forma verbal intransitiva ‘dormir’, expressa uma posição axiológica, trazendo à tona no discurso veiculado na manchete, o fato de a fome impedir o sono tranquilo, o verbo foi empregado eufemisticamente para indicar a necessidade de permanência dessas pessoas, na fila de doação de ossos. Nesse momento, manifestamos a entonação, a considerar a intencionalidade e as seleções feitas pelo autor da manchete.

O trabalho empreendido pela professora foi bastante significativo, pois revelou a possibilidade concreta de abordar os elementos axiológicos nas atividades de leitura, conforme reforçou a docente, durante o momento de colaboração com o professor-pesquisador: “Se olhar as minhas atividades, para essas aqui. Nossa! Não que o que eu fazia estava errado, mas esse olhar dialógico provoca o aluno a refletir, me provoca também. Olha como os aspectos da axiologia são vistos no texto! É trabalhoso, mas muito possível”. Certamente, o depoimento desta professora indica o cumprimento do objetivo geral desta Tese.

Tal reflexão é possível porque o Dialogismo permite perceber a reação do enunciador em relação aos outros discursos em função dos quais molda seu dizer. Essa reação também é manifestada em função da dimensão axiológica do enunciado, pois o sujeito está sempre

valorando a realidade em função daquele para quem enuncia, na intenção de negociar sentidos confrontados na interação, como fez a professora em formação. Dessa forma, Volóchinov (2018[1929]) afirma que a palavra, vista como signo verbal, carrega toda a vida ideológica social. Assim, a postura axiológica da professora foi revelada, a partir do momento em que selecionou determinados signos e os organizou de tal modo, a fazer eclodir ideologias com as quais comungava e a configurou na atividade de leitura valorada.

Em razão do trabalho já desenvolvido na terceira versão da atividade, na sequência colaborativa, recomendamos apenas a revisão textual da proposta e os ajustes do formato do trabalho para o encaminhamento. Com efeito, a professora dialogou com a concepção interacionista de linguagem e com as nuances dialógicas aqui defendidas, ao produzir o debate em torno da dimensão dialógica e axiológica do gênero poema. Isso porque, tendo as relações dialógicas como cerne dos estudos da linguagem, Bakhtin (2011[1979]) propõe aspectos que permitem convocar as ideologias mobilizadas nos enunciados e, assim, perceber as axiologias neles efetivadas. Seria, portanto, essa a principal função da análise aqui empreendida, partir das relações lógicas e ampliar para a compreensão dialógica, a reconhecer os aspectos axiológicos para analisar a cadeia enunciativa.

Destacamos ainda, no primeiro momento de elaboração da atividade, como problema a ser superado, a dificuldade de estabelecer elos com os discursos da situação ampla de enunciação, uma demanda que requer discussão técnica em um processo permanente de formação continuada. No quadro 59, explicitamos a síntese pormenorizada da questão 4.

Quadro 59- Síntese pormenorizada da questão 4 em caráter colaborativo de produção

Atividades Colaborativas– Questão 4			
Questão extraída do Bloco "Dimensão Dialógica e Axiológica".	4-Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda: a) Após a leitura do poema, quais discursos podem ser recuperados explícita ou implicitamente?		
Nível de percepção axiológica	Atividade Colaborativa- Versão Inicial **Percepção Axiológica Preambular**	Atividade Colaborativa- Versão 3 **Percepção Axiológica Ampliada**	Atividade Colaborativa- Versão Final **Percepção Axiológica Intermediaria**
Elementos teórico-metodológicos considerados na elaboração das atividades	1) A percepção de que há discursos no contexto social amplo que auxiliam a compreensão do enunciado imediato. 2) O entendimento preliminar de que os recursos da língua constroem valores sociais mobilizados no enunciado. 3) O reconhecimento de que os aspectos linguístico-gramaticais refratam valores sociais, quando compreendidos na relação do verbal e do extraverbal.		

Dificuldades para a elaboração das atividades e os elementos a serem aperfeiçoados.	1) A dificuldade de estabelecer elos com os discursos da situação ampla de enunciação; 2) A compreensão da forma com a valoração marcada pela materialidade linguística está intimamente ligada ao extraverbal.

Fonte: autores da pesquisa (2024).

A última questão selecionada para este processo analítico é a questão 12, que integra o bloco ‘Marcas de Valoração’: “Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda: a) Qual adjetivo na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual de igual valor? O significado é alterado nesta troca?”. O item 12 reflete a noção de que, por meio da língua e de seus recursos expressivos, marcam-se os valores construídos socialmente (Volóchinov, 2013[1926]). Com base nas análises iniciais, caracterizamos dois níveis de percepção axiológica:

1) **Percepção axiológica intermediária:** o trabalho de dois ou três elementos axiológicos sem asseverar o papel integrativo deles na construção do enunciado.
2) **Percepção axiológica preambular:** o trabalho de um ou dois elementos axiológicos de forma sedimentar na construção do enunciado.

No Quadro 60, explicitamos as atividades colaborativas da professora à questão 4) que passam a ser analisadas na sequência.

Quadro 60- Caracterização da percepção axiológica referente à questão 12)

Item analisado foi extraído do bloco "Marcas de Valoração" da atividade de leitura valorada					
Escola/ Grupo/ Professor	**Questão 12 – Versão Inicial**	**Nível de percepção axiológica**	**Mediação colaborativa do professor-pesquisador**	**Questão 12 - Versão 3**	**Nível de percepção axiológica**
Escola Andiroba / Grupo 2/ Professora P3	12-Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda: a) Qual termo nominal na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual de igual [semelhante] valor? O significado é alterado nesta troca?	Percepção axiológica preambular	Ao sugerir a troca, leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade. Considere ainda o valor impresso na escolha desse recurso linguístico. Observe que a palavra, enquanto signo ideológico, é carregada de axiologia.	12-Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda: a) Qual termo nominal na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual de semelhante valor? O significado é alterado nesta troca? Leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade.	Percepção axiológica intermediária
Mediação colaborativa do professor-pesquisador		**Nível de percepção axiológica**		**Questão 12- Versão Final**	
É importante deixar clara a reflexão de que pelos recursos linguísticos marcam-se valores individuais, construídos socialmente. Há um contexto histórico subjaz essa produção.		Percepção axiológica intermediária		15- Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda: a) Qual termo nominal na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual outro de semelhante valor? O efeito de sentido é alterado nesta troca? Leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade.	

Fonte: autores da pesquisa (2024).

A professora apresentou o nível de percepção axiológica preambular, na primeira versão da atividade, pois, ainda que timidamente, refletiu sobre as mudanças de sentido e de valor na alteração da expressão ‘na imundície’. Porém, não materializou explicitamente a valoração atribuída ao termo, o que sugeriu um estágio inicial de percepção axiológica sobre a natureza valorativa do adjunto adverbial de lugar, ou seja, ainda é um processo em fase de ampliação e de implementação, até por se tratar de um saber novo apresentado e discutido, especialmente, no 1º Ciclo de formação (incursão teórica).

Tratar sobre o conceito de valor e realizar exercícios de análise sobre as marcas das valorações sociais exaradas pelos recursos expressivos foram, sem dúvida, alguns dos objetivos do curso de formação docente. Durante a elaboração das atividades, observamos a frequente dificuldade de compreender a noção de valor e a manifestação desta por meio dos recursos da língua, o que amparamos pela demanda de um processo inferencial específico e o trabalho com os enunciados pela ótica do contexto extraverbal e, principalmente, das axiologias sociais nele refletivas e refratadas. Certamente, esse tipo de atividade não fazia parte da rotina pedagógica da docente, mas, segundo a própria professora, esta é uma formação necessária: “Estudar a teoria de Bakhtin foi mais na época da graduação, poder revisitar essa teoria e ter contato com outros estudos está sendo desafiador. Ver isso tudo em torno do ensino é muito bom”. Isto é, o trabalho empreendido nesta Tese firma grande relevância social, bem como prevê a área de concentração do Programa de Pós-Graduação: ensino de língua e literaturas. Aqui, reafirmamos que esta pesquisa é sobre a linguagem em contato direto com a vida.

As lacunas observadas neste estágio de produção colaborativa (Desgagné, 2007) são comuns e passíveis de compreensão, pois é um processo de formação continuada. Tal ocorrência demandou uma mediação constante e ativa do professor-formador. Nesse sentido, sustentamos a caracterização do nível de percepção axiológica preambular ainda pelo fato de a professora não ter recuperado indícios do contexto social de produção do enunciado, a confrontar os discursos já-ditos com o texto em análise. Além disso, não explorou a entonação como elemento avaliador da palavra em uso (Bakhtin, 2011[1979]), a suscitar possíveis relações dialógicas com discursos que circulam no meio social, os quais são abordados no corpo de enunciado. Com o objetivo de demonstrar detidamente o processo de percepção axiológica da docente, segue a transcrição da primeira para a terceira versão da atividade, bem como orientação analítica adotada para explicar tais mudanças.

> **Pergunta Inicial:** 12- Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda:

> a) Qual termo nominal na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual de igual [semelhante] valor? O significado é alterado nesta troca?
>
> **Mediação do professor-pesquisador:** Ao sugerir a troca, leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade. Considere ainda o valor impresso na escolha desse recurso linguístico. Observe que a palavra, enquanto signo ideológico, é carregada de axiologia.
>
> **Pergunta Reformulada, na versão 3**: 12- Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda:
>
> a) Qual termo nominal na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual de semelhante valor? O valor social é alterado nesta troca? Leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade.

Após a nossa intervenção, a professora demonstrou o nível de percepção axiológica intermediário. Houve o reconhecimento do valor social expresso por meio da expressão 'na imundície', ao elaborar um item para questionar o aluno quanto à possibilidade de alteração do termo e as implicações do valor social no uso da expressão, ao recuperar discussões realizadas previamente no curso de formação continuada.

Esse processo de substituição auxilia o aluno a refletir sobre as escolhas feitas para a configuração do projeto de dizer do autor. Tal orientação já foi descrita por Bakhtin (2013[1945], p. 39-40), em suas aulas sobre a expressividade contida na supressão de conjunções, o estudioso descreve distintos ângulos refratados por seus alunos, ao comentar: "[...] ao verificar os trabalhos feitos em casa e em sala de aula, eu chamava a atenção para todos os casos em que foi conveniente a substituição da subordinação com conjunção pela sem conjunção e fazia uma modificação estilística consequente nos cadernos dos alunos". De fato, esse exercício de substituição prevê o reconhecimento dos recursos expressivos e o modo como eles são revestidos de valor, sendo a interação o único meio pelo qual alcançamos a consciência socio-histórica e ideológica dos aprendentes.

Ao propor uma reflexão sobre o papel do adjunto adverbial de lugar 'na imundície' vinculando-o à avaliação social, a professora reconheceu a importância de se trabalhar as dimensões verbais e sociais do enunciado (Rodrigues, 2001). Esse reconhecimento sustenta o nível de percepção axiológica adotado pela docente, pois o estudo dos recursos expressivos deve ser conectado aos aspectos da situação interativa. Quanto a essa questão, Koch (2008, p. 25) faz a ressalva de que "[...] é possível considerar as unidades linguísticas isoladamente, mas, tal análise é insuficiente e é preciso levar em conta outra coisa exterior, isto é, o contexto". Tal compreensão é ampliada no Dialogismo, isso porque, no caso da língua, as valorações podem

ser analisadas à luz da relação estilo-gramática, que permite a análise de axiologias ou valorações e entonações mobilizadas no estilo verbal dos gêneros (Bakhtin, 2011[1979]).

Ao constituir a consciência de que a entonação é elemento avaliador da palavra em uso (Bakhtin, 2011[1979]), a docente, na questão analisada, promoveu o exercício da leitura expressiva que conclame o tom de incredulidade, a considerar a condição sub-humana retratada no poema. Porém, no comando da questão "Leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade", o aprendente não é conduzido a refletir que a entonação utilizada, no ato da leitura, emite juízo de valor que, por sua vez, recorre ao contexto extraverbal, pois a manifestação dessas sensações/desse tom emotivo-volitivo ocorre em situações da vida concreta. Durante a mediação colaborativa, a docente reconheceu a importância desse elemento e a necessidade de melhor apropriação teórico-metodológica: "É fundamental olhar para isso, a forma como o ler, ele tá avaliando [...] preciso estudar mais para usar nas minhas futuras atividades". Apesar de não haver nenhuma orientação explícita, na questão, admitimos que a compreensão do termo direciona o aluno a recordar uma realidade, infelizmente, comum a muitos alunos da rede pública: a fome. Na verdade, a questão não explora o aspecto valorativo, apesar de ser o elemento a conferir o caráter de expressividade na leitura.

Na sequência, transcrevemos a última etapa de composição da atividade.

> **Pergunta Reformulada, na versão 3**: 12) Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda:
> a) Qual adjetivo na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual de semelhante valor? O significado é alterado nesta troca? Leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade.
>
> **Mediação do professor-pesquisador**: É importante deixar clara a reflexão de que pelos recursos linguísticos, marcam-se valores individuais, construídos socialmente. Há um contexto histórico subjaz essa produção.
>
> **Pergunta Reformulada, na versão 5:** 15) Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda:
>
> b) Qual adjetivo na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual outro de semelhante valor? O efeito de sentido é alterado nesta troca? Leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade.

Mesmo após um novo movimento colaborativo, a professora manteve no nível de percepção axiológica intermediária, pois ainda precisava implementar claramente o vínculo que o extraverbal tem diante do enunciado e, consequentemente, reconhecer que isso interfere nas escolhas linguísticas explícitas na materialidade verbal do texto. Essa observação reforça o fato de se trabalhar com os elementos axiológicos de forma indissociável, ainda que o/a professor/a

eleja um deles para enfatizar o estudo. De fato, na presente questão, seria possível reconhecer o contexto histórico do poema, perceber qual o papel social do autor, sua intenção discursiva e as escolhas feitas para elaboração do dizer. A expressão adverbial percebida no todo discursivo faz conexão com as relações dialógicas, pois tal recurso manifesta avaliação específica em um meio social determinado. Dessa forma, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno em dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante do diálogo social (Bakhtin, 2017[1919-1921]).

Em linhas gerais, a professora demostrou reconhecer que, por meio da língua em uso, valores sociais são marcados e indicou, ainda que precocemente, como isso ocorreu com o termo ‘na imundície’. Para tanto, estabeleceu relações dialógicas às atividades de leitura anteriores ao processo final, a sinalizar a interação com a palavra do outro (Bakhtin, 2011[1979], a refratá-la em seu próprio discurso. Por essa razão, os debates e a interação, ocorridas nos encontros presenciais e *on-line*, foram primordiais para auxiliar no desenvolvimento formativo da professora. No entanto, como já mencionado, a docente não ampliou a explicação do uso do recurso expressivo, por meio do reconhecimento das questões socioculturais que firmam a construção valorativa da utilização da expressão adverbial ‘na imundície’, a docente não avançou na identificação dos discursos, dos papéis sociais dos sujeitos, das relações de poder que engendram à valoração expressa, aspectos a serem explorados em outros momentos formativos, por isso a análise não é tão taxativamente rigorosa, afinal, há uma processo de apropriação teórica e implementação didático-pedagógica por parte das professoras em formação.

Em síntese, na questão 12, predominou o nível de percepção axiológica intermediária. Como aspecto teórico contemplado, a docente reconheceu a importância de trabalhar com os valores sociais, marcados na expressão ‘na imundície’, a cumprir o objetivo pretendido por esse item: possibilitar, ainda que inicialmente, a reflexão sobre a natureza valorativa da linguagem, a partir de análise dos recursos expressivos em uma situação de interação discursiva concreta, mesmo sem recuperar os aspectos sociais próprios do discurso. No percurso formativo da docente, revelamos o reconhecimento dos valores sociais, pautando-nos em discussões anteriores, sustentando o seu discurso na palavra de outrem, a revelar a importância do trabalho com os elementos axiológicos nas atividades de leitura. Como aspecto a ser melhorado, apontamos a necessidade de desenvolver habilidades para o reconhecimento dos valores sociais, a considerar o contexto sociocultural que atravessa o enunciado, bem como a ampliação dos aspectos sociais e históricos indicadores da valoração expresso no enunciado.

A síntese analítica consta no Quadro 61.

Quadro 61- Síntese pormenorizada da questão 12 em caráter colaborativo de produção.

Atividades Colaborativas– Questão 12			
Questão extraída do Bloco "Marcas de Valoração"	12-Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda: b) Qual termo nominal na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual de igual [semelhante] valor? O significado é alterado nesta troca?		
Nível de percepção axiológica	Atividade Colaborativa- Versão Inicial **Percepção axiológica preambular**	Atividade Colaborativa- Versão 3 **Percepção axiológica intermediaria**	Atividade Colaborativa- Versão Final **Percepção axiológica intermediária**
Elementos teórico-metodológicos considerados na elaboração das atividades	1) O reconhecimento de que os aspectos linguístico-gramaticais refratam valores sociais, quando compreendidos na relação do verbal com o extraverbal. 2) O entendimento preliminar de que os recursos da língua constroem valores sociais mobilizados no enunciado. 3) A entonação como elemento materializador da atitude avaliativa do falante.		
Dificuldades para a elaboração das atividades e os elementos a serem aperfeiçoados.	1) A dificuldade de reconhecer a entonação, enquanto elemento constituinte do extraverbal do enunciado. 2) O reconhecimento das relações de sentido exaradas no uso dos recursos expressivos em decorrência do contexto de produção.		

Fonte: autores da pesquisa (2024).

Após a análise do processo de percepção axiológica das docentes, a partir dos recortes analíticos desta pesquisa, na próxima subseção, intentamos cumprir o quinto objetivo específico desta Tese: refletir sobre as perspectivas e dificuldades para a ampliação interacionista e dialógica das atividades de leitura valorada, no contexto de formação continuada com as docentes e, consequentemente, para sua efetivação na sala de aula.

4.2.3 Perspectivas e dificuldades na compreensão valorada sobre as ALV

A considerar o quinto objetivo específico desta Tese: refletir sobre as perspectivas e dificuldades para a ampliação interacionista e dialógica das atividades de leitura valorada, no contexto de formação continuada com as docentes e, consequentemente, para sua efetivação na sala de aula, no primeiro ciclo de formação, as docentes participaram de uma incursão teórica sobre princípios das concepções interacionista e dialógica de linguagem, a considerar a prática de leitura em situações de ensino. O material do curso foi pensando para que as docentes pudessem ter base para compreender o aporte teórico a ser utilizado na pesquisa, seja pela

seleção dos textos dos autores originais, seja pelo contato com o material dos explicadores da teoria do Círculo de Bakhtin. A partir da análise do processo desenvolvido na primeira parte do estudo, foi possível indicar as perspectivas e as dificuldades para a ampliação do processo de percepção axiológica nas atividades de leitura por meio da abordagem eleita.

A primeira perspectiva traçada faz referência ao fato de as atividades de leitura possibilitarem a compreensão inicial dos aspectos teórico-metodológicos da ALV, a combinar algumas orientações do interacionismo e do dialogismo, em especial, quanto à produção de sentidos, à relação estilística no acabamento do enunciado e ao reconhecimento dos valores sociais.

Mesmo diante do período intenso de cobranças das avaliações do SAEB, as docentes empenharam-se no processo de reflexão nas atividades participadas, produziram sentidos, avaliaram as estratégias, opinaram na constituição do cronograma, ou seja, desempenharam uma postura ativa frente aos estudos dos enunciados mobilizados. Por essa razão, indicamos que as atividades de leitura se constituem como um instrumento propiciador da compreensão inicial do processo de produção de sentidos e do reconhecimento dos valores. Essa percepção revela a importância da formação continuada que tematize o debate em torno das atividades de leitura, por meio de vivências efetivas de linguagem. Assim, caminhamos para a ampliação da consciência socioideológica das docentes. Afinal, a língua realiza-se em situações concretas de interação discursiva, conforme defende Bakhtin (2011[1979]).

De um lado, há a BNCC pautando o trabalho com as práticas de linguagem – leitura, análise linguística/semiótica, oralidade e produção de texto voltadas ao ensino de língua, além da necessidade de implementar esse debate na formação continuada dos professores e das professoras. Do outro lado, o fazer acadêmico desta Tese vai ao encontro dessa demanda, pois o procedimento adotado no primeiro ciclo de formação possibilitou a compreensão inicial[60] dos pressupostos do Interacionismo e do Dialogismo que pautaram o trabalho com a ALV delineado neste estudo.

A contribuição para o desenvolvimento das habilidades de leitura para a produção de sentido e reflexão dos valores sociais configura a segunda perspectiva do trabalho realizado. Entendemos que o curso desempenhou papel crucial para guiar esse processo formativo à luz dos pressupostos interacionistas e dialógicos. Não basta apenas reconhecer a importância do

[60] Justificamos o fato de ser uma compreensão inicial, ora por ser a primeira fase da incursão teórica da Tese e essa ampliação depende diretamente do estudo e da discussão teórica sobre as noções desenvolvidas, o que se configura uma dificuldade evidenciada ao longo do trabalho. Ora, ainda, porque a formação desenvolvida, para algumas professoras, configura a primeira sobre o tema abordado.

trabalho com a leitura, nem tampouco reconhecer as concepções de linguagem e de leitura subjazem o trabalho docente, é mister que o docente domine e medeie as estratégias de ensino adequadas e as abordagens teórico-metodológicas para o desenvolvimento das habilidades necessárias à análise e reflexão da língua em uso nas aulas de Língua Portuguesa.

Uma terceira perspectiva possível diz respeito à inserção das professoras-participantes em práticas de reflexão sobre a língua, a partir de um trabalho colaborativo e mediado pelo professor-formador. Destacamos que todo o processo do curso formativo ocorreu de forma colaborativa, a tornar as professoras em formação coparticipes ajudou a garantir o engajamento e a troca de experiências e reflexões importantes para o percurso formativo. Dito isso, é factível dizer que as formações continuadas nas redes de ensino poderiam adotar essa configuração de trabalho colaborativo, a propiciar a ampliação da percepção axiológica das docentes por meio das interações.

O papel do trabalho colaborativo nesta Tese pode ser a quarta perspectiva, pois, por seu caráter coparticipativo, a pesquisa colaborativa é bastante pertinente para desenvolver a formação continuada de professores, bem como foi implementado por este estudo. Como defende Horikawa (2008), o trabalho colaborativo aponta para a latente necessidade de mobilizar discursos cada vez mais polifônicos, em que sejam reconhecidas as vozes sociais trazidas pelos docentes participantes. A autora ressalta que, no processo teórico-prático, há sempre a mediação do sujeito e do contexto, que não podem ser desconsiderados, inclusive, nesta Tese, tomamos esses aspectos durante todo percurso teórico-metodológico implementado.

Ao pontuar a pertinência desse tipo de pesquisa no ambiente escolar, Ibiapina (2008, p. 114-115) ressalta que "[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações, compreendendo-as por meio da reflexão crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas [...]", o que legitimou a participação voluntária e a responsabilidade das professoras em formação, durante todo percurso formativo descrito nesta pesquisa. Logo, a relação entre teoria e prática, seus agentes e o contexto foram fundamentais para que o trabalho colaborativo aqui empreendido fosse efetivo.

Ainda sobre essa questão, destacamos outra premissa do trabalho colaborativo: a autonomia dos envolvidos (Bortoni-Ricardo, 2011). Embora o termo colaborativo remeta à participação conjunta, na pesquisa colaborativa, a autonomia do pesquisador e do professor é bastante considerada, pois o processo exige constante avaliação das práticas e produção do conhecimento, o que pode implicar a mudança de condutas, adequação de atividades previstas etc. Esse movimento foi perceptível durante as rodas dialógicas, no momento de refacção das

atividades, por exemplo. A pesquisa colaborativa, portanto, congrega duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão potencializa a pesquisa científica e a formação docente, estreitando o contato entre a academia e a escola básica.

Paralelo ao contexto de perspectivas, há dificuldades observadas no processo de compreensão valorada, ainda no primeiro ciclo do curso, sendo uma delas: a necessidade de ampliar as discussões teórico-metodológicas no contexto de formação continuada. Por mais que a organização do curso tenha sido pautada em vivências efetivas de práticas de linguagem e o estudo dos textos teóricos sempre auxiliado com materiais complementares, ainda assim é fundamental que a formação teórica seja ainda mais consistente, passível de blocos de revisão e mais exemplificações acerca dos conceitos balizadores da ALV, por meio do estudo da literatura sobre o tema. Essa foi uma dificuldade evidenciada no contexto de formação continuada das professoras envolvidas, uma questão passível de estudo científico. Dessa feita, intentamos oportunizar novos momentos formativos voltados à ampliação teórica e metodológica, adaptados conforme o público específico de formação.

Apesar de as professoras-participantes serem formadas em Licenciatura Plena em Letras, a não participação em cursos de formação continuada (curso de pós-graduação ou de extensão) ou ainda a ausência de leitura de material técnico voltado às questões de linguagem, impossibilitou o trabalho didático-pedagógico avançar, tal cenário oportunizou o desenvolvimento da ALV em sala de aula. Ainda que as atividades de leitura do segundo ciclo de formação objetivassem desenvolver a compreensão da concepção de linguagem e de leitura pelo viés interacionista e dialógico, cujo foco recai no entendimento da produção de sentidos e do reconhecimento das valorações sociais, acreditamos que a falta de formação específica e continuada sobre essas temáticas é uma dificuldade para compreender noções básicas do construto teórico adotado nesta Tese, a exemplo, a dimensão axiológica da linguagem.

A terceira dificuldade, correlacionada às anteriores, faz referência à necessidade de um trabalho pontual quanto à ampliação das perguntas inferenciais, nas atividades de leitura, pois esse tipo de exercício demanda a consideração do contexto extraverbal, aspecto axiológico base desta Tese. Já no primeiro ciclo, as docentes tiveram acesso a atividades de leitura, em que foi possível perceber a dificuldade para reconhecer o papel do contexto extraverbal, isto é, reconhecer as questões históricas, ideológicas e valorativas próprias do enunciado tão necessárias para o reconhecimento dos valores sociais, marcados pelos recursos expressivos. Por vezes, a análise desses recursos ficou detida ao material verbal, tal processo de compreensão

necessitou de nossa intervenção colaborativa constante, para que a relação com o extraverbal fosse realizada, principalmente, com enfoque nas características dos gêneros discursivos.

Portanto, advogamos a Tese de que o caminho metodológico traçado nesta pesquisa, a partir dos alguns pressupostos do Interacionismo, cuja teoria linguística sustentadora é a Linguística de Texto, e nuances do Dialogismo, favoreceu o processo de compreensão axiológica das docentes nas atividades de leitura, bem como suscitou as dificuldades e perspectivas, para que a prática de leitura se efetive no contexto de formação dos Anos Finais/EF.

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Uma das peculiaridades do enunciado, segundo Bakhtin (2011[1979]), é a alternância de sujeitos, isto é, durante o momento da interação é fundamental ter a passagem de um enunciador a outro, para que este enuncie. Durante todo o percurso acadêmico do pesquisador desta Tese, inúmeras vezes, fora oportunizada a passagem do enunciado e o confronto dialógico com muitas outras vozes constituiu, ainda constitui, o eu-pesquisador, autor deste trabalho. Este projeto de dizer é atravessado, orgulhosamente, por muitas outras vozes, outras valorações.

Em linhas gerais, esta Tese contribui para o contexto de ensino de Língua Portuguesa e, especialmente, para que a leitura, vista como prática de linguagem obrigatória desse componente curricular (Brasil, 2017), seja trabalhada de forma efetiva em contexto de sala de aula. No entanto, as dificuldades para a concretização das ALV são inúmeras, destacamos: a ausência de uma formação continuada, sólida e exequível aos professores dos Anos Finais/EF acerca dos aspectos teórico-metodológicos balizadores desse eixo de ensino.

O contexto da pesquisa, Ensino Fundamental Anos Finais, revela o desafio da formação leitura dos alunos, pois estes ainda não consolidaram uma leitura crítica e reflexiva diante da palavra e do mundo. Por isso, o compromisso firmado nesta pesquisa: orientar a formação do professor para a construção de atividades de leitura valorada. Esse cenário é indicado pelas experiências do professor-formador e das professoras em formação, bem como os índices de proficiências apontados nas avaliações em larga escala (SAEB, SISPAE), por essa razão instigou a temática deste estudo: a Leitura no contexto de EF/ Anos Finais e da formação docente e, também, o formato da investigação do trabalho: uma pesquisa qualitativa de cunho colaborativo.

Como resposta a essa demanda investigativa, elaboramos um curso de formação continuada sobre ALV, cuja base teórica ancoramos nos pressupostos do Interacionismo e do Dialogismo. Foram participantes da pesquisa: o professor-pesquisador e as 4 docentes que atuam na rede municipal de ensino do município de Mãe do Rio-PA, a ressalvar que uma das docentes desistiu, no meio do curso, por questões de saúde familiar, como já descrito na seção metodológica. De forma consensual e dialogada, as formações ocorreram presencialmente, em uma escola pública da rede, e de forma remota, a inserir as professoras participantes em vivências efetivas de ALV, a partir da abordagem teórica discutida no curso. O objeto de investigação emana das compreensões axiológicas das professoras do EF/Anos Finais sobre a leitura em perspectivas interacionista e dialógica, explicitadas em enunciados concretos, oriundas das atividades de leitura produzidas na formação.

Dito isso, sistematizamos o percurso analítico em três momentos específicos de análise. O primeiro diz respeito ao objetivo específico 1, o segundo, aos objetivos 2, 3 e 4, por fim, o terceiro momento contemplou o objetivo específico 5, os quais serão recuperados para sistematizar os resultados obtidos na pesquisa. Assim, como objetivos específicos, o estudo buscou (1) identificar as concepções de linguagem e de leitura trabalhadas pelas professoras; (2) compreender os aspectos teórico-metodológicos considerados, assim como aqueles a serem ampliados, no fluxo de execução das ALV, em situação de formação continuada; (3) produzir atividades de leitura marcadas pelos níveis de percepção axiológica desenvolvidos na pesquisa; (4) caracterizar o processo de compreensão valorada das docentes aos exercícios realizados, durante os ciclos do curso de formação continuada; (5) refletir sobre as perspectivas e dificuldades para a ampliação interacionista e dialógica das atividades de leitura valorada, no contexto de formação continuada com as docentes e, consequentemente, para sua efetivação na sala de aula.

Na primeira etapa do curso de formação continuada, as docentes participaram de uma inserção teórica, cujo propósito foi auxiliar as professoras em formação quanto à compreensão dos estudos teóricos do Círculo de Bakhtin utilizados nesta pesquisa. Este momento foi fundamental para que as professoras revistassem ou mesmo conhecessem essa teoria. A cada encontro discutíamos um texto teórico com auxílio de materiais complementares (fichas de resumo, resenhas, *handout*, mapas mentais), com o fito de melhor conduzir a compreensão das professoras nesse sentido. A considerar a pesquisa dialógica, os registros feitos pelas professoras e pelo pesquisador foram acionados durante a análise das atividades, no sentindo de dar maior visibilidade às apreciações do público pesquisado.

Antes de iniciar o curso, as professoras responderam um questionário sociocultural para mapeamento das informações sobre a formação pessoal e profissional. Além disso, ocorreu um período de observação das aulas dessas docentes para aproximar o estudo do *lócus* de pesquisa. Esses instrumentos permitiram contemplar o primeiro objetivo específico: identificar as concepções de linguagem e de leitura trabalhadas pelas professoras, estas, por sua vez, defendem o trabalho da linguagem como interação social.

De modo geral, o primeiro ciclo do curso se configurou um importante instrumento para a ampliação de compreensão sobre a ALV, pois inserimos as professoras em vivências efetivas de estudo e análise sobre a língua, por meio dos estudos teóricos e as atividades de leitura apresentadas no segundo ciclo. Esse outro momento oportunizou às professoras o contato direto com propostas de leitura em perspectiva interacionista e dialógica. Assim, observamos que as

professoras compreendiam, ainda que de forma preliminar, os aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos nas atividades de leitura, de modo a revelar, na condição de ponto a ser ampliado/melhorado, a compreensão do enunciado concreto, com o enfoque nos recursos linguísticos vinculados à dimensão extraverbal do enunciado.

Na última etapa do curso, as professoras participantes produziram uma sequência de atividade de leitura, por meio de um trabalho colaborativo e orientado pelo professor-formador, selecionaram o gênero, o enunciado e enfoque axiológico a serem adotados nas produções, que foram produzidas em cinco fases, a contemplar desde as atividades de pré-leitura até o estudo das marcas de valoração. A partir dos princípios orientadores e dos níveis de percepção axiológicas, resguardadas as especificidades de cada, as docentes passaram a reconhecer a língua como um produto social e que se realiza na interação entre os sujeitos. Além de compreender que a atividade de leitura é uma atividade linguística que pode se valer dos recursos da língua para a produção de sentidos. As docentes revelaram compromisso de trabalhar a leitura, a partir dos elementos axiológicos, com o foco no extraverbal do enunciado e o fato de que o processo de produção de sentidos e o reconhecimento dos valores foi pautado por um trabalho colaborativo entre professores em formação e professor-pesquisador.

Nesse sentido, as professoras em formação demonstraram diferentes níveis de percepção axiológica, a depender da progressão das atividades elaboradas. Reconhecemos que a base do trabalho produzido foi o debate e os exemplos explorados na formação, o que sinaliza um movimento de constituição discursiva da palavra alheia a indicações da palavra própria (Bakhtin, 2011[1979]). A considerar a proposta apresentada no curso, as docentes assumiram e demarcaram seus projetos de dizer, a apontar os objetivos e os encaminhamentos possíveis. De fato, o processo de formação foi contínuo e fundamentado, por isso o cuidado em abordar com maior ênfase a relação dos recursos expressivos com o aspecto axiológico na constituição do enunciado.

Com base no processo analítico desenvolvido, foi possível cumprir o segundo, o terceiro e o quarto objetivos específicos, respectivamente: produzir as atividades de leitura pelas balizas dos elementos axiológicos; compreender os aspectos teórico-metodológicos considerados, assim como aqueles a serem ampliados, no fluxo de execução das ALV, em situação de formação continuada e caracterizar o processo de compreensão valorada das docentes aos exercícios realizados, durante os ciclos do curso de formação continuada. Para tanto, as perspectivas e as dificuldades foram sequenciadas e discutidas quanto à participação das

professoras, ora como aprendizes, na participação de práticas de leitura, ora como professoras dos Anos Finais produzindo as atividades de leitura solicitadas.

Contemplamos o quinto objetivo específico na última seção de análise, qual seja: refletir sobre as perspectivas e dificuldades para a ampliação interacionista e dialógica das atividades de leitura valorada, no contexto de formação continuada com as docentes e, consequentemente, para sua efetivação na sala de aula. Nesse sentido, quanto à inserção das professoras em formação em práticas de leitura valorada, apontamos as seguintes perspectivas de reflexão: (1) o trabalho colaborativo e mediado pelo professor-formador como estratégia relevante para a ampliação dos níveis de percepção axiológica das professoras; (2) as atividades de leitura elaboradas propiciaram a compreensão inicial dos aspectos teórico-metodológicos das AVL, a partir dos escopos teóricos do Interacionismo e do Dialogismo, especialmente sobre a produção de sentidos e o reconhecimento dos elementos axiológicos da linguagem; (3) o desenvolvimento das habilidades de leitura para a produção de sentido e reflexão dos valores sociais impressos na materialidade verbal e no contexto extraverbal. No mesmo cenário, emergiram as dificuldades, quais sejam: (1) a necessidade de ampliar o debate em torno dos aspectos teórico-metodológicos no contexto de formação; (2) a necessidade de formação teórica consistente para guiar melhor a produção das atividades de leitura, especialmente, a relativa à concepção dialógica de linguagem; (3) a demanda em ampliar as habilidades de leitura inferencial com o foco na dimensão extraverbal do enunciado, além da compreensão do juízo de valor e da camada entonacional que reveste o enunciado.

Diante disso, o questionamento motivador da pesquisa no percurso analítico empreendido possibilitou investigarmos "como professoras do 9º ano da rede municipal de Mãe do Rio, nordeste paraense, compreendem as valorações do enunciado concreto, a partir das relações dialógicas instauradas no percurso de formação continuada docente voltado à prática de leitura?", a moldar o objetivo geral da pesquisa, a saber: compreender como os conceitos axiológicos se configuram em atividades de leitura valorada, enquanto manifestação social do complexo mundo da linguagem, de modo a ampliar a consciência socio-histórica e ideológica de professoras em contexto de formação continuada.

O nível de percepção axiológica foi materializado, principalmente, nas últimas versões das atividades de leitura, o que demonstrou o potencial e a relevância desse tipo de exercício para ampliar a consciência socioideológica das docentes. Ao mesmo tempo, indicou a necessidade de investigar como ampliar o estudo teórico no processo de formação continuada,

além de implementar mais atividades de leitura valorada que mostrem como reconhecer e refletir a relação da língua com o contexto extraverbal que a constitui.

Deveras, a hipótese desta pesquisa foi confirmada, pois inserir as professoras em percurso e vivências efetivas das ALV (Atividades de Leitura Valorada), elas produziram sentidos valorativos ao enunciado, por meio da produção de atividades de leitura, e consolidaram as compreensões linguístico-discursivas, por meio de atividades epilinguísticas que, por consequência, demandam o estudo dos elementos da materialidade textual, ainda que houvesse dificuldades para a organização analítica do recurso expressivo e o vínculo com o contexto extraverbal do enunciado. Logo, ratificamos a Tese de que a abordagem da prática de leitura pelo viés interacionista e dialógico de linguagem permite as docentes do 9º ano compreensões valorativas no nível textual-discursivo, a instigar a ampliação da consciência socio-histórica e ideológica das professoras, sendo refratada e refletiva nas escolhas teórico-metodológicas do fazer docente.

Diante disso, jogamos luz para a contribuição social da pesquisa, pois, as docentes e o pesquisador refletem sobre suas práticas e passam a reacentuar os objetivos de ensino e de estudo incorporados a sua atuação escolar, ao passo que afetará diretamente os alunos e os pares com os quais convivemos na seara da educação básica. Além disso, estimamos que, enquanto ato responsivo e responsável, o estudo apresentou grande contribuição acadêmica para a formação de professores, sobretudo, quanto às questões axiológicas voltadas ao ensino de leitura. Por isso, ocorrerá a divulgação desta pesquisa[61], tanto no âmbito acadêmico, por meio de publicações em periódicos, participação em eventos acadêmicos, curso de extensão em parceria com a Secretária de Educação; tanto no meio social, por meio da propositura, junto ao Conselho Municipal de Educação, para criação do Centro de Formação Permanente (CEFOP) no município de Mãe do Rio- PA, cujo objetivo será assegurar a formação continuada dos professores e das professoras da rede. No que tange aos profissionais de Língua Portuguesa, o foco será no trabalho com as práticas de linguagem em perspectiva dialógica, como o delineado nesta Tese.

Certamente há lacunas a serem preenchidas, com base na percepção do pesquisador sobre o percurso desta pesquisa, explorar as axiologias sociais relacionando-as a outros gêneros discursivos diferentes do mundo do narrar, bem como o alcance desses estudos a outras práticas de linguagem. De fato, é preciso retornar às análises feitas pelo próprio Círculo de Bakhtin, por

[61] Alguns recortes da Tese já foram divulgados em periódicos científicos, a revelar a adesão de outros pesquisadores pelo estudo empreendido. Segue o link de acesso a um dos artigos, publicado na revista Diálogos (UFMT): https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/15309.

exemplo (Bakhtin, 2013[1940), e procurar os caminhos possíveis para sistematizações metodológicas para o contexto prático da realidade educacional dos professores de LP.

Nossas ponderações convergem para a não separação das práticas de linguagem no processo de ensino e de aprendizagem de LP, mas que sinalizem os modos pelos quais as propostas de leitura dialógica associem as demais práticas, como princípio axiológico orientador. Nitidamente cada prática congrega vários pressupostos que a consolida, no entanto, pelo viés dialógico, não pautamos tais orientações de forma estanque, pelo contrário, é preciso olhar o todo enunciativo em análise e compreendê-lo na vida desse sujeito social.

Cabe ainda, na conclusibilidade deste enunciado, responder um ator social indicado na introdução deste Tese, meu avô. Ele orgulhosamente dizia que queria ter um neto doutor, pois considerava bonito estudar, ser inteligente. Ao cumprir o desejo dele, manifesto a importância de chegar a esse estágio acadêmico e, ainda assim, saber dialogar com as pessoas com menor escolaridade (como o caso do vovô), mas de um conhecimento de mundo grandioso. Esses saberes (o da vida e da palavra) unem-se para refratar e refletir em nossas condutas éticas e responsivas diante do professor-pesquisador que me constituo continuamente.

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P.; FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In:* ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e Ensino de Língua.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022b, p. 371-418.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A leitura em Sala de Recursos Multifuncionais. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022a, p. 237-272.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In:* ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e Ensino de Língua.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022b, p. 13-84.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 14, p. 201-221, 2011.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAKHTIN, M. M. A personagem e seu enfoque pelo autor na obra de Dostoiévski. *In:* BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018 [1963], p. 52-86.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal.** Prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In*: BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 7ª ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 2014 [1924], p. 13-70.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução: MIOTELLO, V.;

BAKHTIN, M. M. **Problemas na Poética de Dostoiésvski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018 [1963].

BAKHTIN, M. M. **Questões de Estilística no Ensino de Língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1940-1960].

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1975].

BAKHTIN, M. M. **Problemas da obra de Dostoiévski**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório e posfácio de Shiela Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018[1929].

BEAUGRANDE, R. A, & DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

BENTES, A. C. Linguística textual. *In:* MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012. p. 245 - 287.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M**. O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo, 2011.

BRAIT, B. (Org). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v. 56, n. 2, 2012.

BRAIT, B; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. *In:* BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin –** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum** – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 9/3/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CZEREVATY, P. C.; ANGELO, C. M. P. Entonações valorativas no documentário Doméstica. **Revista Interfaces**, v. 10, p. 157-167, 2019.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

CONTI, Daiane de Macedo Costa. **Etnografia e educação**: uma meta-análise. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CÔRREA, M. L. G. As perspectivas etnográficas e discursivas no ensino da escrita: o exemplo de textos universitários. **Revista da Abralin**, v. eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte, 2011. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1115/1038. Acesso em 01 jan 2024.

COSTA, L. R. **A questão da ideologia no Círculo de Bakhtin:** e os embates no discurso de divulgação científica da Revista Ciência Hoje. Cotia: Ateliê Editorial, 2017.

COSTA, L. R. Filosofia da linguagem e ideologia no Círculo de Bakhtin. 2018. **A Palo Seco - Escritos de Filosofia e Literatura**, São Crístovão, n. 11, p. 7-17, Jan-Dez/2018. Disponível em: https://gefelit.net/apaloseco/A_Palo_Seco_n.11_p07_Luiz_Rosalvo_Costa.pdf. Acesso em 26 set. 2023.

DAUSTER, T.; TOSTA, S.; ROCHA, G. Introdução. *In*: DAUSTER, T.; TOSTA, S.; ROCHA, G. (Orgs). **Etnografia e Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 15-22.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem.** Brasília, DF: UNB, 1996. p. 69-75.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v6n2/13912.pdf. Acesso: 2 jan. 2020.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. ***Revista Educação em Questão***, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, ago. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443. Acesso: 2 jan. 2021.

DIONÍSIO, M. T. **A questão do valor na linguagem para (o círculo) Bakhtin**. 2010. 88f. Dissertação (Mestrado em Letras) –Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3714/1/tese_3564_Disserta%c3%a7ao%20Maril%c3%a9ia%20Ten%c3%b3rio%20Dion%c3%adsio.pdf. Acesso em: 16 de out 2023.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. *In:* MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FARACO, C. A. Aulas 06, 07, 08 e 09. **Curso Bakhtin**: linguagem e cultura, 2021. Disponível em: https://ead.abralin.org/login/index.php. Acesso em 08 set. 2023.

FARACO, C. A. Autor e Autoria. *In:* BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 37-60.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofia. **Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso**, São Paulo, v. 12, p. 45–56, 2017.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educarem Revista**. Curitiba, v. 15, s. p. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8VCXMk7KTXMTNrkZdKYcrP/?format=pdf&lang=pt >. Acesso em: 08 de agosto de 2022.

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, A. F. R. de. **Palavra**: signo ideológico. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/freitas-antonio-palavra signo.html> . Acesso em: 12 agosto 2022.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil.** 2010. 113f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2010.

FUZA, A. F. OHUSCHI, M. C. G. MENEGASSI, J. R. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. *In*: FUZA, A. F. OHUSCHI, M. C. G. MENEGASSI, J. R. (Orgs). **Interação e Escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2020, p. 11-32.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. *In:* FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 11-32.

GASPAROTTO, D.; MENEGASSI, J. R. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Revista Perspectiva**, Florianopólis, v. 34, n. 3. p. 948-973, 2016.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In.* GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006[1984], p. 41-48.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos Da Escola**, v. *9*, *n.* 17, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587. Acesso em 23 de jun. 2023.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 [1991].

GOMES, F. A. **A vindicação do axiológico**: uma leitura da filosofia da linguagem em Valentin N. Volóchinov. 2022. 216f. Tese (Programa de Pós-graduação em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

GUSMÃO, N. M. Antropologia e Educação origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 43, p. 8-25, 1997.

HEINE, L. B.; SALES, M. C. C. R. Enunciado metamorfoseado: contribuições de Bakhtin e Volochínov para estudo do cartaz de Rosie. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020. p. 265-281. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6566. Acesso em 20 set. 2023.

HEINE, L. *et al.* **O texto no livro didático**: reflexões e sugestões. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2014.

HEINE, L. *et al*. Por que uma nova fase da linguística textual? **Letras em Revista,** Teresina, v. 8, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/45. Acesso em: 20 ago. 2023.

HEINE, L.; SOUZA, I.; SALES, M. O Texto em discussão: reflexões sobre uma nova fase na Linguística Textual. *In:* **Inquietações do texto e do discurso**: interpelações, debates e embates. HEINE [et al] (Org). 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/31815. Acesso em 12 de out. 2023.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber, 2008.

KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V. Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. *In:* LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação. Pelotas, RS: Educat, 1999. p. 13-37. **Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

MACIEL, L. V. de C. **Para entender os gêneros do discurso**. Araraquara: Letraria, 2022.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, p. 425-446, 2011.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. *In:* BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 115-131.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto:** o que é e como se faz?. São Paulo: Parábola Editorial, 2012[1983].

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA. M. (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-227

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua & & Letras**, *[S. l.]*, v. 10, n. 18, p. p. 147–170, 2000. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257. Acesso em: 4 ago. 2023.

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

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. *In:* MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 87-108.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. *In:* GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **Leitura:** aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010a, p. 35-60.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In:* MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010b. p. 167-189.

MENEGASSI, J. R. O leitor e o processo de leitura. *In*: Greco, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs). **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá, PR: Eduem, 2010c, p. 35-59.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2010d, p. 15-40.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A. A leitura dialógica em fábulas. *In:* FRANCO. N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da. **Estudos dialógicos da linguagem:** reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editora, 2020, p. 187-212.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M.; FUZA, A. F. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. *In:* FUZA, A. F.; OHUSCHU, M. G.; MENEGASSI, J. R. **Interação e escrita no ensino de língua.** Campinas, Pontes Editora, 2020, p. 99-118.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In:* BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA-LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. *In*: (Org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada***:* um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p, 35-48.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente***:* Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente***:* Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

OLIVEIRA, A. **Etnografia para Educadores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2023.

OLIVEIRA, R. C. de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PAIXÃO, S. V. da; MENEGASSI, R. J. Um estudo sobre o conceito axiológico de entonação no gênero discursivo publicação do Facebook. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 13, n. 2, p. 17–31, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24395. Acesso em: 5 jul. 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará** – Etapa Ensino Médio. Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia**:** aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**. v. 23, n. 49, p. 149-176, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006. pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

PERFEITO, A. M. Concepção de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. *In:* SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa.** Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-79.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 41, n. 2, 2019. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/44773> Acesso em: 19 jul. 2023.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCKWELL, Elsie. **Etnografia e a teoria na pesquisa educacional**. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1986. p. 31-54.

RODRIGUES, T. R. B. **Análise dialógica dos discursos de mulheres negras em eventos de leitura**: construção de sentidos e identidades. 2021. 230f. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico**: cronotopo e dialogismo. 2001. 347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso** on-line. v. 4, n. 2, jan./jun., 2004. Disponível em: http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/08.htm). Acesso em 22 mar 2023.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e a análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 15, n. 12, p. 44-60, 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561. Acesso em 1 jul 2020.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/ roxane_rojo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L, BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RUIZ, T. M. B. **A posição axiológica do Jornal escolar O colegial (1945-50) acerca das práticas de leitura**. 253f. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SALES, M. C. C. R. **Violência contra a mulher:** uma análise das vozes axiológicas nas redações do Enem 2015. 2022. 106f. Tese (Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SALES, M. C. C. R. **Construção de sentidos em livros didáticos**: uma abordagem dialógico-textual. 2016. 117f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26313. Acesso em 12 set. 2023.

SANTANA, W. K. F. Heterodiscursividade e Axiologia no primeiro capítulo do Cântico Dos Cânticos. *In*: SINALP - Simpósio Nacional de Literatura Popular, 2017, João Pessoa. Cultura Popular e Cosmopolitismo - Simpósio Nacional de Literatura Popular. **Anais**. João Pessoa: Mídia Editora, 2017. v. 1. p. 6-247.

SANTOS, L. W. dos. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras,** v. 10, p. 1-20, 2021.

SANTOS, L. W. dos.; CASTANHEIRA, D. Linguística de Texto e Leitura: Propostas didáticas e reflexões para o ensino. *In:* ANGELO, C. M.; FUZA, A. F.; MENEGASSI, J. R. (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João, 2022, p. 301-330.

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores**: letramento e formação de professores. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. **Letramento:** tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, A. F. P.; ASSIS, L. M. de; FUZA, A. F. (2024). Prática de leitura e sua interface com linguística de texto e do dialogismo. **Revista Diálogos**, n. 11, v. 3, 71-95, 2024. Disponível: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/15309. Acesso: 4 mai 2024.

STAFUZZA, G. B. **Potencialidades teóricas do círculo de Bakhtin para análise de discursos verbovocovisuais.** Relatório Final do Estágio Pós-Doutoral. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

STELLA, P. R. Palavra. *In:* BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2007. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237. Acesso em: 01 fev. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação** - Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

VALENTE, A. L. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996.

VIEIRA, F. G. **Conceitos axiológicos em atividades de leitura no livro didático da EJA**. 2022. 109 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e palavra na poesia**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VOLÓCHINOV, V. O que é linguagem? Tradução de João Wanderley Geraldi. *In:* VOLÓCHINOV, V. **A construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro &João Editores, 2013 [1930], p. 131-156.

VOLÓCHINOV, V. Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. Tradução de João Wanderley Geraldi. *In*: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1926], p.71-100.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. Paraná: **Acta Scientiarum**. **Human and Social Sciences**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 7, v.1, p. 253- 269, 2012. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/bak/a/dpMJmmk3kRwrF6vhJPr4s8h/abstract/?lang=pt >. Acesso em 12 de agosto de 2022.

ZOZZOLI, R. M. D. 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.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO 1- RESUMO DO CAPÍTULO INTERAÇÃO DISCURSIVA

APÊNDICE B- ROTEIRO 2 **–** RESENHA DO TEXTO "GÊNERO DO DISCURSO" DE M. BAKHTIN

APÊNDICE C- ROTEIRO 3- AMPLIANDO AS NOÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E AS PRÁTICAS SOCIAIS

APÊNDICE D – ROTEIRO 4- MATERIAL COMPLEMENTAR PARA ALGUNS CONCEITOS

APÊNDICE E- ROTEIRO 5- COMPARATIVO DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA

APÊNDICES F - SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES PRODUZIDAS NO SEGUNDO CICLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Apêndice F1- Sequência de atividades produzidas pelas professoras A e B

Apêndice F2- Sequência de atividades produzidas pela professora C

APÊNDICE G– Material complementar à atividade colaborativa 1 – roteiro de estudo do gênero

APÊNDICE A

ROTEIRO 1- RESUMO DO CAPÍTULO INTERAÇÃO DISCURSIVA

Objetivo dessa ficha-resumo	Auxiliar o professor em formação continuada quanto à compreensão teórica das obras do Círculo de Bakhtin utilizadas neste estudo.
Texto-base para estudo	**PARTE II- Capítulo 3 do livro Marxismo e Filosofia da Linguagem** (Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem), de autoria de Valentin Volóchinov (Círculo de Bakhtin)
Ano da 2ª edição	**2018 [1929]**

FICHA BIOGRÁFICA DO VALENTIN VOLÓCHINOV

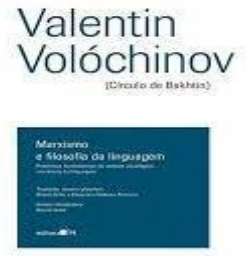
- Valentin Nikoláievitch Volóchinov foi um filósofo, músico, linguista e crítico literário russo.
- Era ligado ao Círculo de Bakhtin. E foi conhecido especialmente por sua obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem", publicada originalmente em 1929 e, por vezes, tendo a autoria atribuída a Bahktin.
- Ingressou no Instituto de História Comparada das Literaturas e Línguas do Ocidente e do Oriente (ILIAZV), em 1925. Suas discussões voltam-se à língua e à análise literária pela ótica marxista.
- Volóchinov — criador, com Bakhtin e Medviédev, de uma teoria da linguagem inovadora, focada nas relações sociais, em contraposição às abordagens formalistas ou psicologizantes em voga.
- Formou-se na Universidade de Leningrado, 1924.

Fonte: https://www.esquerdadiario.com.br/Voloshinov-a-palavra-como-arena-de-luta-de-classes. Acesso em 19 abr 2023.

- Nasceu dia 18 de junho de 1895, São Petersburgo, Rússia. Morreu no dia 13 de junho de 1936, na mesma cidade.

Perguntas orientadoras para a leitura prévia do Roteiro [62]

1) Qual a principal abordagem temática feita no texto? 2) Quais as orientações dos pensamentos filosóficos propostas no texto? 3) Elenque as principais características de cada uma delas. 4) Sugerimos a elaboração de um quadro com algumas palavras-chave, de modo a elencar quais informações sobre esses termos são apresentadas no texto. São eles: interlocutor, diálogo, palavra e ideologia. (Caso considere pertinente, acrescente outros) 5) Qual a proposta para o estudo da língua é apresentada no texto? 6) Elenque as principais características da linguagem como interação social.



FICHA RESUMO DO CAPÍTULO 3 DA OBRA MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM, 2018 [1929]

CAPÍTULO 3- A INTERAÇÃO DISCURSIVA

- O capítulo se propõe a sustentar a tese de que **o enunciado é de natureza social**. Para isso, se contrapõe as duas tendências de pensamento filosófico-linguístico: objetivismo abstrato X subjetivismo individualista. Para facilitar a leitura, vamos recapitular brevemente essas duas tendências.

SUBJETIVISMO INDIVIDUALISTA: analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (p. 148). O Círculo de Bakhtin critica essa visão, pois, segundo ele, a enunciação se dá no social.

Características do Subjetivismo Individualista	a) A língua é uma atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais;
	b) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
	c) A criação da língua é uma criação consciente, processo análogo à criação artística (p. 148);
	d) A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável.

Fonte: Autores da pesquisa, a partir de Volóchinov (2018 [1929]).

[62] As perguntas orientadoras foram entregues ao professor junto à cópia dos textos teóricos em estudo. Assim, o professor realizará a leitura guiado pelas perguntas exploratórias.

OBJETIVISMO ABSTRATO: essa tendência se vale de regras estabelecidas que o indivíduo vai levando para a sua consciência.

Características do Objetivismo Abstrato	a) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas;
	b) As leis linguísticas são objetivas, isto é, somente aprendendo a estrutura da língua, é possível organizar o pensamento. Leis objetivas a qualquer consciência subjetiva;
	c) Não há valor ideológico nas palavras. "Entre a palavra e a sua significação não existe conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística" (p. 162).
	d) A mudança histórica da língua é desprovida de sentido. "Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexões, nem motivos em comum" (p. 162).

Fonte: Autores da pesquisa, a partir de Volóchinov (2018 [1929]).

O CÍRCULO DE BAKHTIN REPELE ESSAS DUAS CONCEPÇÕES, POIS CONSIDERA A INTERAÇÃO DISCURSIVA

Sobre a expressão, o autor defende que é "algo que se formou e se definiu de algum modo no psiquismo do indivíduo e é objetivado para fora, para os outros com ajuda de alguns signos externos" (p. 202).

COMPOSIÇÃO DA EXPRESSÃO → - Expresso (interior), isto é, o conteúdo.

COMPOSIÇÃO DA EXPRESSÃO → - Objetivação exterior, isto é, a forma.

- (p. 204) "Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a Vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção".

- O ponto é: não importa qual aspecto da **expressão-enunciado** considerarmos, ele **será definido pelas condições reais do enunciado** e, antes de tudo, **pela situação social mais próxima**.

- Situação social mais próxima/ imediata= entorno social. Em situações de ensino, consideramos o gênero discursivo, a partir do contexto de produção.

PONTOS-CHAVES

QUANTO AOS INTERLOCUTORES:

- ✓ Interlocutor real (concreto na interação);
- ✓ Interlocutor virtual (existência provável);
- ✓ Superdestinatário (conjunto social, em termos hierárquicos);
- ✓ Interlocutor abstrato (fictício) não existe.

QUANTO À PALAVRA:

Nota-se a importância da orientação da palavra para o interlocutor. Isso porque, ela:

- **é um ato bilateral**, tanto de que a procede, quanto para quem se dirige;

- (p. 205) é "o produto das inter-relações do falante e do ouvinte";

- é o território comum entre o falante e o interlocutor.

A PALAVRA É MEDIAÇÃO

QUANTO AO OUVINTE POTENCIAL:

- É possível diferenciar dois campos entre os quais a vivência pode ser concebida e formada ideologicamente. Estamos falando da "Vivência do eu" e a "Vivência do nós".

- (p. 208) "a vivência do eu tende à eliminação, isto é, ela perde a sua forma ideológica à medida que se aproxima do limite", ou seja, o externo define a apropriação da linguagem.

- (p. 208) "A vivência do nós não é de modo algum uma vivência gregária primitiva: ela é diferenciada". Isso porque a diferenciação ideológica e o aumento da consciência são diretamente proporcionais aos pontos firmes e convictos da orientação social.

QUANTO À IDEOLOGIA DO COTIDIANO:

- É inquestionável o fato de estarmos constantemente permeados por ideologia.

- (p. 213) "A ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado 'consciente'".

- Os sistemas ideológicos conferem crédito ao que está escrito. Ex: ideologia candomblecista, direito ambiental.

- (p. 214) O que nos permite distinguir "várias camadas da ideologia do cotidiano. Essas camadas são determinadas pela escala social que mede a Vivência e a expressão, bem como pelas forças sociais que as orientam diretamente".

Camada inferior	Camada superior
Espaço fluido e "rapidamente mutável da ideologia do cotidiano" (p. 214). É adquirida naturalmente.	Espaço mais sólido, "contato direto com os sistemas ideológicos" (p. 215). Ocorre o que chamamos de metaconsciência (quando se pensa sobre a consciência). Ex: a produção escrita.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES A CONSIDERAR

- (p. 216, grifo meu) "A teoria da expressão que fundamenta o subjetivismo individualista deve ser dispensada por nós. **O centro organizador de qualquer enunciado**, de qualquer expressão não **está** no interior, mas no exterior: **no meio social** que circunda o indivíduo".

- (p. 216, grifo meu) "**O enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social**, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante".

- (p. 218-219, grifo meu). "**A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas** nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, **mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados**" Isto é, a interação discursiva é inegavelmente a base fundamental da língua.

QUANTO AO DIÁLOGO:

- Considerado a mais importante forma de interação;

- Vozes sociais imbricadas;

- (p. 219) "O **diálogo pode ser compreendido** de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas **como qualquer comunicação discursiva**".

- Não há necessidade uma resposta imediata, em primeira mão. A postura responsiva do outro pode ser retardada.

- (p. 220) "A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta". De fato, a língua é constituída no plano histórico da comunicação discursiva concreta, distante do sistema abstrato das formas da língua e do psiquismo individual do falante.

QUANTO À ORDEM METODOLÓGICA

O Círculo de Bakhtin nos apresenta um arranjo metodológico para estudar a língua (princípio base da proposta dos gêneros).

Situação concreta → Enunciado concreto → Gêneros Discursivos

Para o Círculo, **a ordem metodológica para a compreensão da língua**, a julgar a base de orientação sociológica, deve partir da dimensão social para as formas linguísticas. Afinal, não se pode descolar o signo da comunicação social, o processo de mudança das formas da língua reflete esse trajeto:

1) Estudo das condições concretas e sua relação com os tipos de interação discursiva;
2) Estudo dos enunciados em relação íntima com a interação da qual fazem parte, ou seja, os gêneros discursivos materializados em determinadas esferas cotidianas;
3) Estudos das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Segundo Rojo (2005), fica claro, portanto, que a ordem da análise passa pela dimensão social para o gênero e, depois, para as formas linguísticas.

"A evolução real da língua também ocorre na mesma ordem: **a comunicação social se forma,** nela se criam a comunicação e a interação verbal e nessa última se constituem as **formas dos discursos verbais** e, por fim, essa formação se reflete na mudança das formas da língua" (p. 220-221)

QUANTO ÀS CARACTERÍSTICAS DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO:

- Encarar a língua como sistema ainda é pertinente, mas essa visão não abarca a realidade concreta da língua;

- Reconhecer a língua como um processo de evolução ininterrupto;

- Compreender as leis de formação da língua como leis sociológicas em sua essência;

- Perceber a criatividade da língua, ao mesmo tempo que a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem;

- A estrutura do enunciado é puramente social.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**- problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário de Sheilla Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

APÊNDICE B

ROTEIRO 2– RESENHA DO TEXTO "GÊNERO DO DISCURSO" DE M. BAKHTIN

Objetivo dessa resenha	Auxiliar o professor em formação continuada quanto à compreensão teórica das obras do Círculo de Bakhtin utilizadas neste estudo.
Texto-base para estudo	Os gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin.
Ano da 6ª edição	**2011 [1979]**

Perguntas orientadoras para a leitura da resenha do texto "Os gêneros do discurso" de M. Bakhtin (2011 [1979]). Seguem alguns aspectos importantes para iniciar a reflexão desse encontro, a julgar seu conhecimento enciclopédico e seu conhecimento de mundo.

1) Qual a definição-base de gênero discursivo?
2) Quais os elementos são constitutivos do gênero?
3) Qual a diferença basilar entre os gêneros primários os gêneros secundários?

Passemos para o estudo do texto de referência, a partir de uma resenha.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In:* M. BAKHTIN. **Estética da Criação Verbal.** 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins, 2011, p. 261-306.

Ao considerar os estudos de gênero do discurso realizados por pesquisadores brasileiros, sem dúvida, Mikhail Bakhtin é um dos autores mais citados. No entanto, o que se observa é uma ampla diversidade conceitual e terminológica em pesquisas embasadas por sua análise dos gêneros. Acredita-se que este fato decorre da concepção não hegemônica de tal conceito, oriunda de correntes teóricas distintas. Há ainda, o aspecto das variadas interpretações e apropriações dessa noção pelos estudiosos do tema, bem como a relevância do enfoque do estudo, linguistas e antropólogos, certamente, possuem motivações divergentes em relação às pesquisas que envolvem a temática. Como material de estudo, esta resenha refere-se ao texto "Os gêneros do discurso", assinado por Bakhtin (2011 [1979]).

Para Bakhtin, os gêneros do discurso resultam em formas "relativamente estáveis" de um enunciado, determinados socio-historicamente. Segundo o autor, só nos comunicamos, seja escrita seja oralmente, por meio de gêneros do discurso. Os sujeitos possuem um incontável repertório de gêneros e, por vezes, não se atêm a isso. Até na conversa corriqueira do cotidiano,

o discurso é moldado pelo gênero em uso. Esses gêneros são concedidos, segundo Bakhtin (2011 [1979], p. 282), "quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática".

Antes de partirmos para a discussão do conceito de enunciado, noção fundamental para compreendermos o conceito de gêneros, faz-se necessária uma breve exposição sobre outros conceitos, são eles: o conceito de palavra (unidade da língua) e o conceito de oração.

Pode-se compreender que a palavra, assim como a oração, não requer ato comunicativo, não suscita uma atitude responsiva por parte do outro, ela pode ser retirada do contexto, possui ainda uma conclusibilidade abstrata e, por isso, pode não ser precisa, por não configurar o todo da comunicação. A oração em si não tem traço de autoria, logo, ao se tornar enunciado, em dada situação, passa a representar a intenção do falante. A palavra, na mesma esteira, pode ser um verdadeiro enunciado. Assim, quando presenciamos uma situação de injustiça social e dizemos: - Lamentável!, estamos atribuindo à palavra o sentido pretendido naquela enunciação, provocando nos prováveis interlocutores alguma atitude, tornando-a, a palavra, um enunciado concreto (Bakhtin, 2011 [1979]).

Ainda sobre a palavra, o autor afirma que as palavras são escolhidas a partir das especificidades do gênero discursivo utilizado no momento comunicativo, já que o gênero é uma forma típica do enunciado, a palavra incorpora esta tipicidade. Ao mirarmos o exemplo apresentado pelo autor: "Neste momento qualquer alegria é apenas amargura em mim" (2011 [1979], p. 293), a palavra "alegria" faz referência à tristeza, isto é, esta palavra reflete um sentido específico por meio do gênero, sendo interpretada pelo contexto discursivo. Esta camada estilística não é da palavra, como unidade da língua, uma vez que "alegria" faria alusão à felicidade, mas sim é o resultado do funcionamento da palavra dentro do discurso.

Bakhtin considera que a palavra não é dotada apenas de expressão típica, mas também de expressão individual. E que as palavras são incorporadas ao nosso discurso a partir de enunciados de outras pessoas, pois "essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos" (2011 [1979], p. 295). Diferente do enunciado, a palavra e a oração são desprovidas de "endereçamento", não são ditas para o outro, nem tampouco se referem a um público. Já o enunciado, que pode ser na modalidade falada ou na escrita, pressupõe um ato de comunicação social, é a unidade básica do discurso.

Há uma interação entre os sujeitos falantes, o interlocutor não exerce postura passiva, pois, ao ouvir/ler e compreender o enunciado, ele adota uma atitude responsiva, isto é, pode

haver concordâncias, discordâncias, pode completar, ampliar, redirecionar e entre outras formas de atuação ativa no ato enunciativo. Isso porque o enunciador não espera uma atitude passiva, mas um retorno, pois sua ação vai ao encontro de uma resposta, atuar sobre o outro buscando convencê-lo, influenciá-lo. Dessa maneira, dada a importância da característica, Bakhtin a considera como a principal característica do enunciado. Destaca também, que o enunciado é único, irrepetível (pode ser apenas citado), já que emerge de um discurso proferido no exato momento da interação social.

Curioso salientar é o fato de Bakhtin considerar o enunciado como resultante de uma "memória discursiva", isto é, uma estrutura repleta de enunciados que já foram proferidos em outras ambientações, outras situações comunicativas, nas quais o locutor de forma inconsciente toma por base para realizar a enunciação do momento, para construir seu discurso. De fato, a enunciação caracteriza-se pela alternância de atos de fala, numa relação dialógica, sendo a alternância uma das peculiares do enunciado. Outra especificidade do enunciado diz respeito à conclusibilidade específica, ou melhor, uma vez finalizado o turno de fala do falante, ele abre espaço para que o outro se manifeste, permitindo a possibilidade de resposta (posição responsiva).

Bakhtin aponta três fatores sobre essa conclusibilidade específica: a exaurabilidade do objeto e do sentido, o projeto discursivo do enunciador e as formas composicionais típicas do gênero e de acabamento. O primeiro elemento diz respeito ao fato de o autor dizer tudo o que queria sobre determinado objeto, isto é, houve o exaurimento do objeto. Além de exauri-lo no processo de construção de seu enunciado, houve a constituição de determinado sentido. Uma vez encerrado, o enunciado exaure certo objeto, conferindo-lhe sentido.

O segundo está relacionado à vontade de dizer do sujeito e é por meio dessa intenção verbalizada que é possível medir a conclusibilidade do enunciado, ou seja, quando o projeto discursivo foi realizado por meio do enunciado, ao enunciador cabe passar a voz para o outro, havendo a alternância de sujeitos. O terceiro fator, o mais importante para Bakhtin, está relacionado à escolha do gênero discursivo pelo sujeito, a considerar sua intenção comunicativa. Nós moldamos nosso enunciado a determinado gênero, respeitando a esfera pela qual o discurso circulará, o conteúdo temático, as condições de produção, bem como a composição dos participantes na cadeia discursiva.

Para Bakhtin, cada ato de enunciação e composto por diversas "vozes". Assim, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações destas diversas vozes, ou seja, cada discurso é composto por vários discursos, denominado pelo autor de polifonia. Estas vozes "dialogam"

dentro do discurso, não se trata apenas de uma retomada, pois este diálogo polifônico é construído histórico e socialmente. A partir deste diálogo se dá a constituição da consciência individual do falante. O autor ainda faz menção ao fato de que só pensamos graças a um contato permanente com os pensamentos alheios, pensamento este materializado no enunciado. Dessa maneira, a consciência individual é resultante de um diálogo pluriconsciente.

Um outro traço constitutivo do enunciado é o fato dele ser produzido para um interlocutor, seu endereçamento. Assim, todo enunciado tem um destinatário. Bakhtin (2011) salienta que o outro –o receptor do discurso não é necessariamente alguém pré-determinado, não concretizado, como ocorre "em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional" (2011 [1979], p. 301).

O autor ainda comenta sobre a influência que o locutor tem a respeito do destinatário sobre o estilo de discurso eleito àquela produção verbal. Assim, alguns aspectos são considerados na elaboração do enunciado, os pontos de vista do destinatário, seu grau de letramento, suas concordâncias e suas discordâncias. Fatores estes que determinarão a ativa compreensão responsiva do enunciado, isto é, da escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa em questão.

Ao entendermos, conforme a breve análise anterior, o enunciado como uma unidade discursiva intrinsicamente social que provoca atitude responsiva por parte do sujeito, lançaremos mão do raciocínio de que todo e qualquer enunciado é produzido para um destinatário, com uma intenção comunicativa pré-determinada. São essas intenções, vistas como parte das condições de produção dos enunciados, que, para o autor, determinam os usos linguísticos que originam os gêneros. Assim, o ato de fala possui distintas formas, a considerar o querer-dizer do locutor. Tais formas constituem os tipos "relativamente estáveis" de enunciados. Além disso, essa relativa estabilidade a que o autor se refere é devido ao entorno histórico e social relacionado a contextos interacionais. Dessa forma, os gêneros discursivos naturalmente vão sofrendo modificações decorrentes do momento histórico em que estão inseridos. Cada situação social origina um gênero, com suas características que lhe são próprias.

Ao cogitarmos a infinidade de situações comunicativas e que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos deduzir que também infinitos são os gêneros. Bakhtin associa a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com específicas finalidades discursivas, sendo um movimento inerente ao caráter dinâmico e heterogêneo da língua.

Essa imensa heterogeneidade fez com que o autor realizasse uma "classificação", dividindo-os em primários e secundários. Sendo os gêneros primários fortemente ligados a situações comunicativas cotidianas, imediatas, possuem vínculo imediato com a realidade concreta. São exemplos de gêneros primários: o bilhete, o diálogo espontâneo. Já os gêneros secundários, normalmente, mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais elaboradas, complexas, como o teatro, romance, artigo científico, palestra. Vale destacar que a essência dos gêneros é única, isto é, ambos são formados por fenômenos da mesma natureza, os enunciados verbais. A diferença reside essencialmente no nível de complexidade em que se apresentam. Bakhtin, porém, chama a atenção para a grande diferença entre os tipos de gêneros –primários e secundários. Para o autor, há a necessidade de fazer uma análise criteriosa para definir a natureza do gênero. O estudo dessa natureza e da diversidade dos gêneros é fundamental para as pesquisas em linguagem, pois, por meio dessas análises, os estudiosos poderão identificar os dados de suas investigações levando em conta a historicidade da informação, sobretudo, quando se pensa em situações de ensino e de aprendizagem de língua.

Bakhtin ainda considera que os gêneros secundários são formados a partir de reelaborações dos primários. Isso porque, um diálogo cotidiano relatado em um romance perde sua essência imediata e passa a incorporar em sua forma as características do universo narrativo –complexo– que lhe deu origem, em outras palavras, nesta situação específica, o diálogo transforma-se em um acontecimento literário e deixa de ser um evento cotidiano.

Didaticamente, quanto aos estudos dos gêneros discursivos, Bakhtin nos orienta a considerar alguns aspectos definidos pelo autor, a saber: o conteúdo temático (horizonte temático refere-se ao conteúdo abordado no texto, a considerar o recorte temático desenvolvido no texto em face às condições e ao contexto de produção), a estrutura composicional (plano estrutural) e o estilo (particularidades de escrita do locutor, vocabulário, estrutura fraseológicas e gramaticais). Essas características estão totalmente relacionadas entre si e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente, devido a sua construção composicional.

O autor ainda menciona o "estilo" como aspecto intimamente ligado aos gêneros do discurso, pois, por ele a individualidade do falante/escritor pode ser materializada. Mas, observa que nem sempre é possível ao sujeito representar sua individualidade estilisticamente, pois alguns gêneros requerem uma forma padronizada de linguagem, como em documentos oficiais, por exemplo. Acrescenta também que o estilo é um "epifenômeno" do enunciado, ou seja, não

se arquiteta escrever com determinado estilo, o estilo acaba sendo o produto –consequência do ato de escrita/da fala.

A estilística da língua, portanto, é uma disciplina independente e autônoma. E, por uma vez, Bakhtin refere que o estudo da estilística só seria relevante se fosse baseado na natureza dos gêneros do discurso. Congregamos com o otimismo do autor sobre ao fato de que qualquer estudo sobre a língua deve perpassar profundamente pelas modalidades dos gêneros, pois eles, pura e simplesmente, representam a língua viva, a linguagem em uso.

O autor segue sua linha dialógica indicando que a habilidade no uso dos gêneros está diretamente relacionada ao domínio desse material, ou seja, quanto maior for esse domínio, mais facilidade empregaremos de forma adequada nas situações comunicativas em que estamos inseridos. Bakhtin ressalta o fato de que apresentar amplo domínio de uma língua, algumas pessoas podem se sentem pouco potentes em algumas situações, por não dominarem os gêneros de dadas esferas. Para o autor, é a própria vivência em situações comunicativas e o contato com os diferentes gêneros do discurso que exercitam a competência linguística do produtor de enunciados. É esta competência dos interlocutores que auxilia no que é ou não aceitável em determina prática social de linguagem, sugerindo que quanto mais experiente for o sujeito, mais hábil será na distinção dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que os compõem.

APÊNDICE C

ROTEIRO 3- AMPLIANDO AS NOÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E AS PRÁTICAS SOCIAIS

Objetivo dessa ficha de perguntas	Auxiliar o professor em formação continuada quanto à compreensão teórica das obra do Círculo de Bakhtin utilizadas neste estudo.
Texto-base para estudo	Capítulo 1- Gêneros do discurso: conteúdo temático, construção composicional e estilo; Capítulo 2- Gêneros do discurso: tipos relativamente estáveis de enunciados. Ambos os textos compõem a obra "Para entender os gêneros do discurso", de Lucas Vinicio de Carvalho Maciel.
Ano da obra	**2022**

Com o objetivo de aprimorar as informações discutidas na resenha, passemos ao debate dos capítulos 1 e 2 do livro "Para entender os gêneros do discurso" (encaminhados previamente por e-mail das docentes) de Lucas Vinicio Maciel (2022). Antes, passemos as seguintes reflexões.

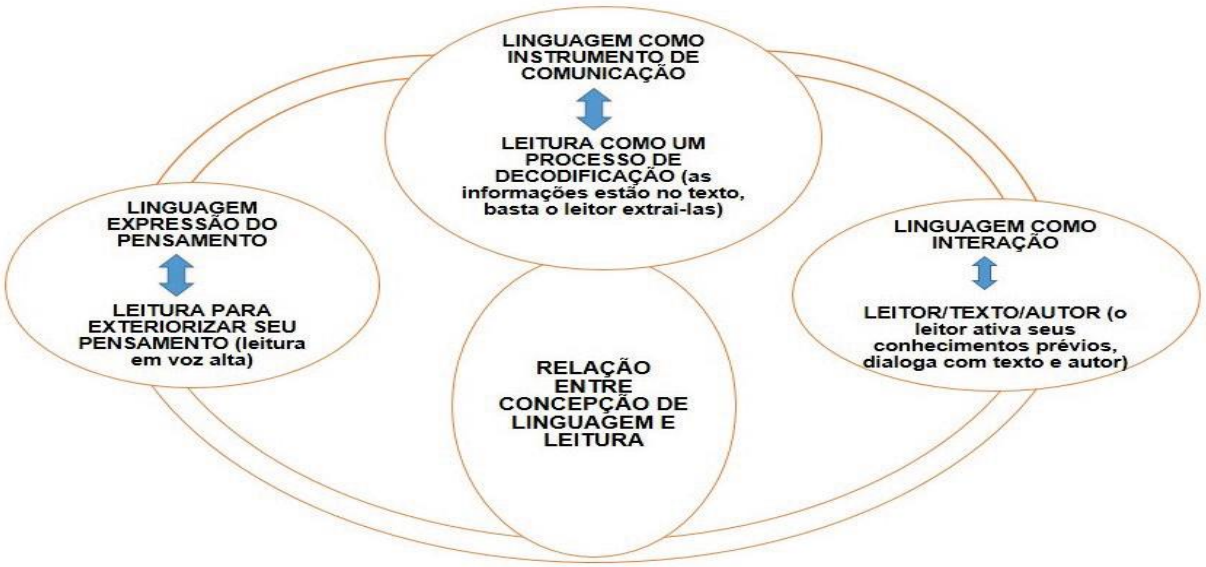
Perguntas orientadoras para a leitura dos capítulos sugeridos.

Maciel (2022) toma por base a definição de Bakhtin (2016, [1979]) para dizer que os gêneros discursivos são constituídos por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Na percepção desse comentador da obra do Círculo, o que seriam exatamente esses elementos? Vamos fazer um quadro para construirmos esse conceito de forma colaborativa, depois comparar com que o autor discute.

1) Como Maciel exemplifica os gêneros primários e secundários?
2) Para Maciel, o que seria a heterogeneidade funcional dos gêneros do discurso?

Após as reflexões e debates com as respostas das docentes, passemos para o questionário seguinte para nova discussão.

1) Considerando suas práticas de sala de aula, como a leitura é concebida, isto é, a quais concepções de linguagem você está mais filiada? Observe a imagem a seguir para auxiliar em sua resposta.



Fonte: BATISTA-SANTOS; FERREIRA, 2017.

2) João Wanderley Geraldi (1984) foi um dos precursores na discussão da centralidade do texto nas aulas de língua portuguesa. Aponte uma contribuição dos pesquisadores na década de 80 para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa?

3) Segundo o autor, a estrutura composicional é um dos elementos constitutivos do gênero, seria um equívoco rotular textos apenas como “narrativos”, “descritivos” ou “dissertativos”?

4) É fato que o trabalho com os gêneros não deve priorizar apenas os aspectos estruturais. Dessa forma, como devemos abordá-los em situações de ensino?

5) Como se agrupam os gêneros a partir da proposta de Bakhtin? Analise os exemplos apresentados por Lucas e diga se é relevante considerar a diversidade de gêneros em situações de ensino.

6) Em vários momentos a BNCC (2018), enquanto documento orientador, faz referência ao trabalho como os gêneros, é possível compreender que o ensino de língua avançou, deixando o foco na forma/estrutura da língua e compreendendo-a como uma prática social? Comente sobre essa questão.

7) Quais os motivos de se tomar os gêneros como objeto de ensino e de aprendizagem?

8) Pensando nas situações de ensino e de aprendizagem de língua, conclua, com suas palavras, respondendo à questão “Por que entender os gêneros do discurso”?

APÊNDICE D

ROTEIRO 4- MATERIAL COMPLEMENTAR PARA ALGUNS CONCEITOS

Ao considerar a complexidade para compreender a obra do Círculo de Bakhtin, a partir dos textos discutidos, neste curso de formação, elaboramos esse glossário com alguns conceitos discutidos pelos autores. O objetivo é facilitar a consulta a esses termos e ampliar a compreensão das professoras em formação.

1-**Dimensão axiológica e dialógica**- todo texto é formado por uma dimensão dialógica e axiológica, isto é, ele mantém relações com outros enunciados e, de certa forma, reproduz, questiona e cria valorações sociais. Em outras palavras, a **dimensão dialógica** diz respeito à relação do enunciado com outros discursos que já existem e motivaram a construção o texto. Já a **dimensão axiológica** refere-se aos valores que são refratados (base de confronto) e refletidos (postos) no texto. Sendo que os **valores sociais** são marcados pelos elementos linguístico-discursivos.

2- **Valores sociais** são as **avaliações/apreciações** e os **juízos de valor** que as pessoas constituem a respeito dos indivíduos, dos assuntos, daquilo que existe na sociedade. Os valores são inerentes à arena de interlocução e, mesmo que não tenhamos nítida consciência desse movimento, a todo instante exercemos a refração (indagação) e reflexão (construção) de valores. Por exemplo, ao ir ao cinema e escolher uma sessão de filme e não uma outra, já se marca um juízo de valor. Nossas escolhas constituem valores que constituem nossa identidade individual.

3- **Dimensão verbal**- corresponde às características do gênero discursivo, isto é, o estilo, o tema e a composição estrutural, assim como as marcas de valorações expressas pelos elementos linguístico-textuais-discursivos.

4- **Marcas de valoração**- são as escolhas linguísticas (marcas estilísticas, a construção dos períodos e o léxico) que refletem e refratam os valores existentes na sociedade. A gramática da língua reconhece a descrição do fenômeno linguístico com base nas características morfológicas, sintáticas e semânticas. Esses conhecimentos são o ponto de partida para relacioná-los com os sentidos (ligados sempre ao tema) e aos valores sociais. A exemplo, a gramática normativa orienta que os adjetivos servem para caracterizar um substantivo, dando-o atribuições. A partir desse princípio, é possível analisar quais sentidos e valores produzidos

no enunciado na utilização de adjetivos. É crucial considerar as escolhas linguísticas a serviço de um propósito comunicativo e significam no todo do enunciado concreto.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2º d. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

QUADRO SÍNTESE DOS CONCEITOS DE LEITURA NO ENSINO

Conceito	Teoria linguística sustentadora	Característica da leitura	Característica do texto	Papel do leitor
Estruturalismo	Estruturalismo	Ler é decodificar. Ler é localizar informações no texto.	Material concreto que permite a quem escreve partilhar com quem lê seus conhecimentos, informações, ideias, intenções, crenças, e ideologias, aspectos a serem decodificados e captados pelo leitor.	Decodificar, localizar, identificar, reconhecer informações do texto para organizá-las.
Cognitivismo	Linguística Cognitiva	Ler é atribuir significados ao texto.	Componente da leitura que fornece elementos para o leitor atribuir significados ao texto.	Atribuir significados ao texto.
Interacionista	Linguística Cognitiva, Estruturalismo, Psicolinguística, Pragmática, Linguística de Texto, Dialogismo.	A leitura é um processo de interação entre texto e leitor. A leitura é uma atividade de produção de sentidos.	Elemento que permite a constituição da interação leitor-texto-autor.	Construir e produzir sentidos a partir da interação com o texto e seu autor.
Discursivo	Análise do Discurso de orientação francesa	Processo discursivo em que se inserem autor e leitor,	Lugar de jogo de sentidos, de funcionamento	Produzir sentidos, a considerar a materialidade do texto, os sujeitos e a

		sócio e historicamente determinados e ideologicamente constituídos.	da discursividade.	história, a partir de condições de produção, formação discursiva, memórias discursivas.
Dialógico	Dialogismo	Atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados.	Materialização de vozes e relações sociais estabelecidas.	Produzir sentidos valorativos ao enunciado.

Fonte: Angelo; Menegassi (2022, p. 73)

APÊNDICE E

ROTEIRO 5- COMPARATIVO DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA

PROPOSTA 1: ATIVIDADE DE LEITURA A PARTIR DOS DESCRITORES DO SISPAE 2022

Bloco de identificação da Atividade	
Objetivo da atividade	Desenvolver habilidades de procedimentos de leitura e de coerência e coesão no processamento do texto.
Objeto do conhecimento	Articuladores lógico-semânticos do texto, a partir da leitura do texto narrativo.
Habilidades trabalhadas	D1-Localizar as informações explícitas no texto; D2- Estabelecer relações entre as partes do texto de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D6- Inferir uma informação implícita em um texto; D15- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Leia o texto base a seguir para responder as questões solicitadas.

Palavras mágicas

Você conhece palavras mágicas
Capazes de abrir portas
E de fazer com que as pessoas
Ajam sempre com alegria?
Que palavras você conheceria
Faladas em todas as línguas
Por adultos e por crianças
Por alunos e professores
E que são cheias de valores? […]
Que só dizem as pessoas
Que têm uma boa educação.
Você conhece estas palavras? […]
Por favor e obrigado.
Viu como elas são simples?
Você pode usá-las sempre […]
O importante é você entender
Que sem essas palavras mágicas
Não existe humildade
E que você sempre deve usá-las
Seja qual for a sua idade.

XAVIER, Misael. Palavras mágicas. *In:* **Poemas para crianças de todas as idades**. Natal-RN: Editora 5S, 2020.

1) Após a leitura, responda as questões seguintes:
a) Qual seria a temática abordada nessa narrativa?
b) Como o eu-lírico chama atenção do leitor para o início da narrativa?

2) A expressão que dá título ao poema em estudo, deixa clara a posição do eu-lírico em relação a determinados comportamentos humanos, isto é, diz respeito

a) À falta de educação de algumas pessoas.
b) Ao problema de ser mal-educado com as pessoas.
c) À necessidade de ser educado com tudo e com todos.
d) À frequente educação nos ambientes escolares e familiares.

3) No trecho "Viu como **elas** são simples?", a palavra destacada substitui

a) Crianças.
b) Línguas.
c) Palavras.
d) Pessoas.

4) No trecho "E que são cheias de **valores**?", o termo em destaque faz referência a
a) valores sociais.
b) valores emocionais.
c) valores matemáticos.
d) valores comportamentais.

5) Observe o trecho "Ajam **sempre** com alegria?", o termo em destaque exprime ideia de
a) Adição.
b) Conclusão.
c) Temporalidade.
d) Oposição.

PARA O PROFESSOR REFLETIR...

Você consegue perceber quais práticas de linguagens são trabalhadas nesta atividade?
Qual concepção de linguagem o elaborador se deteve?
Considerando o trabalho com o gênero discursivo poema, foi possível explorar quais objetos de conhecimento?
Quais os possíveis impactos desse tipo de atividade para o ensino e a aprendizagem de língua?

PROPOSTA 2: ATIVIDADE DE LEITURA COM NUANCES DIALÓGICAS

Bloco de identificação da Atividade	
Objetivo da atividade	Desenvolver habilidades de procedimentos de leitura e de coerência e coesão no processamento do texto.
Objeto do conhecimento	Articuladores lógico-semânticos do texto, a partir da leitura do texto narrativo.
Habilidades trabalhadas	D1-Localizar as informações explícitas no texto; D2- Estabelecer relações entre as partes do texto de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D6- Inferir uma informação implícita em um texto; D15- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Leia o texto base a seguir para responder as questões solicitadas.

Palavras mágicas

Você conhece palavras mágicas
Capazes de abrir portas
E de fazer com que as pessoas
Ajam sempre com alegria?
Que palavras você conheceria
Faladas em todas as línguas
Por adultos e por crianças
Por alunos e professores
E que são cheias de valores? […]
Que só dizem as pessoas
Que têm uma boa educação.
Você conhece estas palavras? […]
Por favor e obrigado.
Viu como elas são simples?
Você pode usá-las sempre […]
O importante é você entender
Que sem essas palavras mágicas
Não existe humildade
E que você sempre deve usá-las
Seja qual for a sua idade.

XAVIER, Misael. Palavras mágicas. *In:* **Poemas para crianças de todas as idades**. Natal-RN: Editora 5S, 2020.

Após a pré-leitura, a leitura propriamente dita do texto, iremos realizar atividades que compreenderão a natureza extraverbal do enunciado –as condições de produção, o contexto de produção imediato e amplo, o horizonte temático, as relações dialógicas e axiológicas e as

características do gênero discursivo poema e as marcas de valoração, conforme será detalhado na sequência.

Exercício 1- Realize o levantamento das **<u>condições de produção</u>** do texto em estudo

Condições de produção do gênero Poema "Palavras Mágicas"	
Autor: é a pessoa que elabora o texto. É preciso ir além do nome e sobrenome do autor, mas identificar o papel social exercido durante a situação de interação, de modo a identificar a representação do autor na sociedade e sua postura para tratar do assunto.	
Interlocutor: são as pessoas para quem o texto é direcionado. Atentem-se para o público alvo na situação imediata e os futuros leitores. Bem como o autor, é preciso reconhecer o papel social desse interlocutor. A interlocução está marcada no gênero e no suporte de circulação.	
Finalidade Social: é o propósito para o qual o texto foi criado, é o objetivo. Está diretamente ligado ao interlocutores e ao gênero discursivo.	
Gênero discursivo: é o formato típico do texto, definido pelas suas características composicionais, estilísticas e temáticas.	
Suporte: é o ambiente físico, meio que permite a viabilização e circulação do texto.	
Circulação social: são propriamente os ambientes onde o texto circula. Tem relação direta com as esferas de atividade humana.	

Fonte: autores da pesquisa (2023)

Para a segunda atividade, faremos o trabalho sobre o contexto de produção imediato e amplo, conforme as questões seguintes.

Exercício 2- Reconhecer os principais pontos do <u>contexto de produção</u> do gênero em estudo.

- Quanto ao **contexto imediato**:

a) Em que cidade o poema "Palavras Mágicas" foi primeiramente publicado?

b) Em que veículo de comunicação foi publicado pela primeira vez?
c) Em que ano o poema foi publicado pela primeira vez?
d) Qual a importância dessa cidade e desse veículo de comunicação no momento histórico em que a poema foi publicado?
- Quanto ao **contexto amplo**:

e) Quais foram os acontecimentos/ episódios históricos e sociais do ano em que o texto foi publicado?

Exercício 3- Com base nas atividades seguintes, vamos conhecer <u>o horizonte temático</u> abordado no poema, ou seja, a temática.

a) O poema é criado a partir de uma motivação. Qual seria o estímulo para a construção do texto "Palavras mágicas"?
b) Qual estratégia o eu-lírico utiliza, na primeira parte do poema, para chama a atenção do leitor para a temática tratada?
c) Qual a valoração dada pelo autor às "palavras mágicas"?
d) Ao fazer referência às palavras ditas pelos "adultos, crianças, alunos e professores", quais seriam as palavras "cheias de valores"?
e) Ao identificar as "palavras mágicas", quais atitudes e valores demonstrados pelo eu-lírico ao defender o uso dessas palavras no convívio social?
f) Qual o tema do poema "Palavras mágicas"?
g) Qual a relação do tema como o contexto de produção do texto?

Exercício 4- Com base nas atividades seguintes, vamos reconhecer a dimensão dialógica e axiológica.

a) Após a leitura do poema, quais discursos podem ser recuperados explícita ou implicitamente?
b) Vamos fazer uma incursão para reconhecimento dos valores sociais presentes no poema.

i. Logo no início da crônica, o eu-lírico pergunta ao leitor se ele conhece as palavras mágicas. Inicialmente, qual o valor dessa atitude?
ii. Ainda na parte inicial do poema, o eu-lírico apresenta as palavras como capazes de abrir portas e despertar alegria no outro. Quais atitudes valorativas podem ser identificadas por meio dessa apresentação?
iii. Ao caracterizar as palavras como "cheias de valores", pode-se deduzir qual apreciação por parte do eu-lírico?
iv. Segundo o eu-lírico, as pessoas que dizem essas palavras "mágicas" têm uma boa educação. Além dessa característica, quais outras seriam prováveis no perfil delas?
v. Ao revelar as palavras mágicas –por favor e obrigado–, vemos o quanto são simples. Você as usa com que frequência? Elas possuem esse "poder especial" nas suas interações sociais?
vi. Ao final do poema, nos é alertado que não há idade para usar essas palavras e elas são importantes para que haja humildade. Como essas notificações, por parte do eu-lírico, reverberam no comportamento dos leitores?

Exercício 5- Após essa movimentação da dimensão extraverbal, vamos avançar para a <u>dimensão verbal do enunciado</u>.

a) Este poema não possui **personagens** demarcados, no entanto, **o eu-lírico**, isto é, a voz que fala no poema e nem sempre essa voz equivale à do autor. Como podemos caracterizar a essa voz lírica? Registre as caracterizações textualmente marcadas e as inferenciais.
b) Agora, esquematize duas construções frasais para duas das características levantadas por você.
c) Qual o **tempo** narrativo no poema? Quais marcas linguísticas podem comprovar isso?
d) Em **espaço** ocorre na situação narrada? O espaço, se apresentado, ganha enfoque na narrativa?
e) Apresente sucintamente o **enredo** da narrativa em estudo.
f) Qual o **foco narrativo** do poema? Qual a importância deste texto ser narrado nessa pessoa discursiva?

Exercício 6- Atividades para o trabalho com <u>as marcas de valoração.</u>

6.1 No início do poema, o eu-lírico questiona: "Você conhece palavras **mágicas** capazes de abrir portas..." Por que se utilizou esse adjetivo, em vez de "encantadas", por exemplo?

6.2 Considerando o início da narrativa, é possível associar algum valor ao presente uso?

6.3 Identifique outras ocorrências de uso de sintagmas adjetivais, ao longo do poema.

6.4 Há predominância de adjetivos ou de expressões adjetivas?

6.5 Observe o seguinte excerto: "Você conhece palavras **mágicas capazes** de abrir portas e de fazer com que pessoas ajam <u>com alegria</u>? ". É consenso a importância dos adjetivos na tessitura narrativa, seja pelo uso de adjetivos, seja de expressões adjetivas, conforme ilustra o excerto. No trecho, as ocorrências adjetivais se referem ao mesmo referente? Comente.

6.6 Ainda sobre o excerto anterior, na expressão sublinhada, seria possível substituí-la por "alegremente" sem prejuízo semântico e sintático? Por que se optou pela expressão composta?

6.7 Considere outro excerto: "...só dizem as pessoas quem têm uma **boa** educação". Qual o sentido atribuído a esse trecho, considerando o todo enunciativo? Qual o valor é depreendido da atitude do eu-lírico?

6.8 Em outro excerto, temos "...viu como elas são **simples**? ". O adjetivo em destaque é empregado no sentido de simplicidade ou no sentido de pouco complexa? Essa escolha atendeu o propósito do enunciador? Sobretudo pelo destaque dado às "palavras mágicas", ao longo do texto? Comente.

6.9 Ao final do poema, o eu-lírico concorda com a importância de usar as palavras mágicas: "O que importa é você entender/ que sem essas palavras mágicas/ não existe humildade"

a) O título do poema é textualmente retomado no trecho conclusivo do texto. Que atitude valorativa se estabeleceu ao empregar o adjetivo “mágicas” para se referir às palavras e, ainda, associá-las à existência de um comportamento humilde?

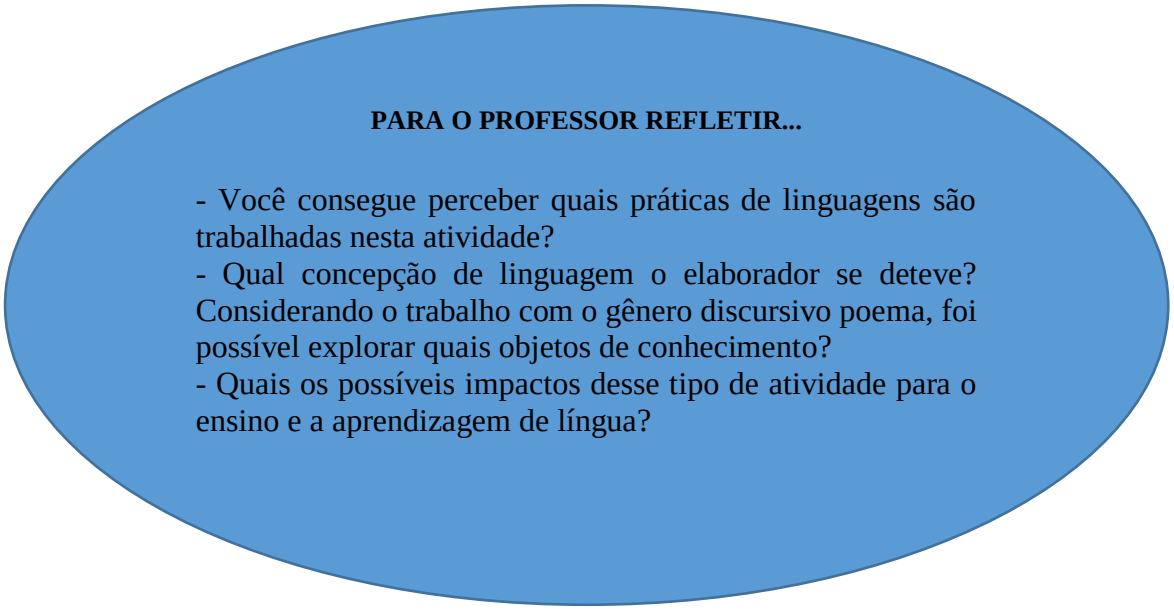
b) A sensibilização é ponto central do poema. Para tanto, quase que exclusivamente o texto é constituído por diálogos, ainda que indiretos. Qual a importância dessa escolha estrutural para o poema? Há algum valor associado a essa predileção?

6.10 Observe os versos finais do poema:

“E que você sempre deve usá-las/ seja qual for a sua idade”.

a) Como estas frases, o eu-lírico lança seu último argumento para o emprego das palavras mágicas. Considerando as relações sociais estabelecidas na narrativa, qual atitude valorativa é possível perceber nesse movimento?

b) Há outros versos que marcam essa atitude valorativa?



APÊNDICES F

SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES PRODUZIDAS NO SEGUNDO CICLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Apêndice F1- Sequência de atividades produzidas pelas professoras P1 e P2, a considerar a produção colaborativa junto ao professor formador[63].

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE DE LEITURA

Escola Castanheira- Bloco 1- Professoras participantes P1 e P2
Atividade Colaborativa- versão 1
Enunciado-base: Troca de Calçada, música composta por Marília Mendonça
Valor social: o uso da linguagem figurada e dos outros recursos linguísticos refletem a condição social das prostitutas e pessoas em situação de rua, além da postura social do indivíduo que lê/presencia tal cenário.

[É importante criar algumas perguntas de pré-leitura para que o aluno/leitor tenha contato prévio com a temática a ser explorada na presente atividade]
TEXTO 01 [é importante indicar a fonte, o local de onde retirou os textos-base, pois o leitor/aluno precisa ser situado]

Troca de Calçada (Marília Mendonça)

Se alguém passar por ela
Fique em silêncio, não aponte o dedo
Não julgue tão cedo
Ela tem motivos pra estar desse jeito
Isso é preconceito.

Viveu tanto desprezo
Que até Deus duvida e chora lá de cima
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava
[...]

[63] As atividades são dispostas conforme a progressão de produção, a partir dos ajustes e considerações feitas pelo professor-formador para ampliar a proposta de leitura. Os destaques foram feitos com a letra azul e com o fundo verde para sinalizar os aspectos discutidos com as professoras.

Compositores: Juliano Goncalves Soares, Rodrigo Ferrari, Marilia Dias Mendonca.

TEXTO 02

"Troca de Calçada" foi lançada em **29 de janeiro de 2021** como o terceiro single de Nosso Amor Envelheceu, com música e videoclipes disponibilizados na mesma data. A música foi um sucesso comercial imediato e foi a faixa de maior sucesso do trabalho. A canção foi gravada em 17 de outubro de 2020, em **Goiânia**, durante a live Vem Aí, em que foram gravadas todas as canções de "Nosso Amor Envelheceu" (2021). A música contou com produção musical de Eduardo Pepato e direção de vídeo de Fernando Trevisan (Catatau).

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO [Sugiro a criação de um quadro para esta seção]

1) Quem são compositores da música "Troca de calçada"?
2) Para quem a música foi composta?
3) Com qual finalidade a música foi escrita?
4) Qual o gênero do texto 01?
5) No texto 02, encontre [sugiro que troque o verbo "encontrar" por "identifique as seguintes informações"]:
a) Onde foi publicada a música "Troca de calçada"?
b) Ela [A música em questão] pertence a algum álbum específico da cantora?
6) Em quais ambientes [de circulação social], geralmente, esse tipo de música é mais tocado/consumido?

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Contexto imediato

7) Em qual cidade a música foi lançada? Esse lugar possui forte ligação com o gênero da música da Marília? Justifique a sua resposta!
8) Quais os compositores da música, além da Marília Mendonça? Você os conhecia?
[Recomendo mencionar o elo do momento histórico com a produção da música, lembre-se de que os enunciados estão fortemente ligados a um cronotopo bem estabelecido]

Contexto amplo

9) Qual o contexto social em que a música foi composta? Que tipo de preconceito nos leva a refletir? Na sua opinião, o que faz com que algumas pessoas cometam tais atos? Na sua opinião, isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?
[Antes de refletir sobre o tema abordado, destaque o fato de que outros acontecimentos/episódios históricos podem/tem relação com a produção da música. Talvez fosse pertinente incluir um gênero satélite para explorar melhor o contexto sócio-histórico que circunda a temática]

TEMÁTICA

10) Com base no que foi discutido, em sala, e em sua análise da música em questão, qual o tema da música e o valor imbuído nessa temática?

11) O eu-lírico assume o discurso (1ª pessoa) em determinados momentos e, em outros, o discurso é em 3ª pessoa. Na sua opinião, que efeito [valorativo] isso acarreta em quem está ouvindo a música?

[Seria interessante explorar como a temática é construída, ao longo do enunciado. Por exemplo, na segunda estrofe, há um encaminhamento de ações (a vida de desprezos, o compadecimento de Deus e os amores de quinta), poderia explorar como essa sequência constrói a temática e quais valores sociais são explicitados por meio dos recursos da língua]

Viveu tanto desprezo
Que até Deus duvida e chora lá de cima
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta

12) O texto faz referência ao "apedrejamento" às prostitutas, o qual remonta a um período bem antigo. Você consegue identificá-lo?
[Antes de avançar para a questão 11 (tópico de estilística), resgate o título da canção, procure relacioná-lo com a primeira estrofe, a considerar os sentidos explorados pelo uso da expressão "troca de calçada" e a condição inicial da personagem, além disso explore como o tema foi desenvolvido ao longo das estrofes]

DIMENSÃO DIALÓGICA E AXIOLÓGICA

13) Por que o "eu-lírico" não é nomeado? Como ele é referenciado/retomado no texto?
14) O que vocês conseguem entender com a estrofe [especifique melhor a relação de sentido de que queres evidenciar, queres recuperar outros discursos? Isso é da dimensão dialógica do texto.:

" Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou, ela vende na esquina"

15) Nos versos:

"Pra ter o corpo quente,
eu congelei meu coração".

[Explicar o papel estilístico das figuras de linguagem] Temos a figura de linguagem Metáfora. O que você consegue entender[especifique melhor a relação de sentido de que queres evidenciar,?

16) Nos versos:

"Pra esconder a tristeza,
Maquiagem à prova d'água".

A maquiagem utilizada é específica "à prova d'água". Uma [maquiagem] normal não resolveria o seu problema? [A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser "coberta com maquiagem", ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Qual valor é percebido com essa escolha fraseológica?] Justifique a sua resposta!
[Poderia questionar quais outros sentimentos são próximos à tristeza da personagem, a considerar seu estado emocional retratado na música]
[Poderia perguntar se o aluno já vivenciou/presenciou, em suas interações sociais, uma tristeza semelhante à da personagem]
[Ao final da música, há seguinte trecho: "Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava". Qual atitude é convocada ao leitor? Sugiro explorar essas axiologias [extraverbal e o juízo de valor postos neste trecho]

[Faltou inserir os exercícios do estudo do gênero (a dimensão verbal) Explore os aspectos composicionais, o estilo e o tema. As questões 17 a 20 acionam tópicos do estilo utilizado, só precisa mencionar os valores dessas escolhas lógico-discursivas para construir os enunciados]

17) No texto, os compositores conectam as orações por meio de conectivos de Adição e Adversidade. Encontre esses versos e explique as suas respectivas [sentidos].

18) A conjunção nas estrofes "se alguém passar por ela" e "Se soubesse um terço da história me abraçava". É conjunção condicional, além disso, a música oscila o tempo verbal entre presente e passado. Em que essas informações colaboram para qual entendimento no texto? [Sugiro reelaborar, de modo a explicitar que o uso dessas conjunções colaboram para a caracterização temporal das ações da personagem e quais juízos de valores são acionados a partir dessas escolhas]

19) Por que o "eu-lírico" afirmou que "Congelou o coração"? O que o levou a fazer isso? E qual a sua pretensão a partir dessa ação? [Resgatar e estrofe onde consta este verso]

20) A linguagem utilizada é informal. Por que você acha [considera] que os autores usaram esse recurso (linguagem)?

[Faltou inserir uma seção para explorar as **marcas de valoração,** destaque trechos da música e faça esse levantamento, sempre acionando as axiologias, toda escolha é carregada de valor, é axiológica.]

Escola Castanheira- Bloco 1- Professoras participantes P1 e P2
Atividade Colaborativa- versão 2
Enunciado-base: Troca de Calçada, música composta por Marília Mendonça
Valor social: o uso da linguagem figurada e dos outros recursos linguísticos refletem a condição social das prostitutas e pessoas em situação de rua, além da postura social do indivíduo que lê/presencia tal cenário.

TEXTO 01

Troca de Calçada (Marília Mendonça)

Se alguém passar por ela
Fique em silêncio, não aponte o dedo
Não julgue tão cedo
Ela tem motivos pra estar desse jeito
Isso é preconceito.

Viveu tanto desprezo
Que até Deus duvida e chora lá de cima
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava
[...]

Compositores: Juliano Goncalves Soares, Rodrigo Ferrari, Marilia Dias Mendonca.

TEXTO 02

"Troca de Calçada" foi lançada em **29 de janeiro de 2021** como o terceiro single de Nosso Amor Envelheceu, com música e videoclipes disponibilizados na mesma data. A música foi um sucesso comercial imediato e foi a faixa de maior sucesso do trabalho. A canção foi gravada em 17 de outubro de 2020, em **Goiânia**, durante a live Vem Aí, em que foram gravadas todas as canções de "Nosso Amor Envelheceu" (2021). A música contou com produção musical de Eduardo Pepato e direção de vídeo de Fernando Trevisan (Catatau).

Fonte: 1 https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/b/ba/Mar%C3%ADlia_Mendon%C3%A7a_-_2021__Troca_de_Cal%C3%A7ada.jpg

QUESTÕES DE PRÉ-LEITURA

[Obs: Veja como as perguntas de pré-leitura dão o pontapé inicial do trabalho. Ajudam os alunos na contextualização do tema, no debate da aula. Mas deve inseri-las antes da leitura propriamente do enunciado]

1) Você já ouviu falar na cantora Marília Mendonça?
2) Sabe qual o Gênero Musical que está inserido as suas músicas?
3) Você já escutou alguma música da cantora? E a Música "Troca de Calçada", já ouviu?
4) Antes de escutarmos a música e fazermos discussões sobre a letra da canção, responda: Você já refletiu o título e o que ele sugere? Qual seria a relação dele com o tema da canção? Por que alguém "trocaria de calçada" ao ver outra pessoa?

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

5) Quem são compositores da música "Troca de calçada"?		
6) Para quem[Quais os interlocutores] a música foi composta [direcionada]?		
7) Com qual finalidade a música foi escrita?		
8) Qual o gênero da canção?		
09) No texto 02, identifique as seguintes informações:	a) Onde foi lançada a música "Troca de calçada"?	b) a música em questão pertence a algum álbum específico da cantora?
10) Em quais ambientes de circulação social, geralmente, esse tipo de música é mais consumido?		

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Contexto imediato

11) Em qual cidade a música foi lançada? Esse lugar possui forte ligação com o gênero da música da Marília? Justifique a sua resposta.

12) Quais os compositores da música, além da Marília Mendonça? Você os conhecia?

Contexto amplo

Texto 03

No ano de 2021, vivenciamos um período histórico conhecido como a Pandemia do Novo Corona vírus. O qual era mortal e altamente contagioso, o que limitou a vida das pessoas em vários aspectos (igreja, trabalho, parque, cinema, shows e outros espaços). Essa restrição ficou conhecida como *lockdown* (confinamento). A sociedade teve que se reinventar. As escolas experimentaram as aulas

remotas, os [trabalhos], o *Home office* (o que intensificou a desigualdade, pois muitos brasileiros e brasileiras trabalham de maneira informal e não poderiam trabalhar em *Home Oficce*) e os shows às Lives. E é nesse contexto que vários artistas lançaram algumas músicas e/ou rememoravam seus grandes sucessos. Inclusive, no ano anterior 2020, Marília Mendonça bateu o recorde de 3,3 milhões de *views* em sua live. Record superado apenas dois anos depois.
Outro assunto é válido ressaltar, segundo o Datafolha, 2021, com o confinamento, a Violência contra a mulher diminui nas ruas e aumentou dentro de casa, dados apontam um aumento de 50%. Realidade o [a] qual foi denunciada por várias pessoas, inclusive artistas em suas transposições poéticas. É nesse universo feminino que as músicas de Marília são potencializadas, criando um "Divisor de águas" para o Gênero Musical que a cantora fora lançada, o Sertanejo. Com o advento de Marília, as mulheres desse gênero que cantavam sobre mulheres, "De mulher para mulher[64]" pertenciam ao Feminejo. O que a deu o título de "a rainha da sofrência", por isso, é comum encontramos fotos sua usando uma coroa [poderia trazer uma nova imagem dela]

(Artigo de opinião produzido pela professora Mônica Aleixo para esta atividade, 2023)

[Obs: Excelente o uso de textos autorais na atividade, sua voz é materializada na interação discursiva com os alunos.]

Com base no que foi exposto anteriormente, responda:

13) Qual o contexto social em que a música foi composta? Por que ela foi lançada em uma Live e não em um show convencional?

14) A música 'Troca de calçada" faz-nos refletir sobre o universo feminino em seus vários aspectos (a falta de empatia das pessoas, os julgamentos preconceituosos, a solidão, o abandono e etc.) Segundo a letra da canção, que tipo de preconceito nos leva a refletir [quais tópicos são passíveis de reflexão]? Em sua compreensão, o que faz com [o que leva/motiva] algumas pessoas cometam tais atos? Você acredita que isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?

TEMÁTICA

[Fazer um quadro com cada estrofe da canção, de modo a identificar a ideia central e as perguntas referente a esses tópicos]
15) Com base no que foi discutido, em sala, e em sua análise da música em questão, qual o tema da música?
[poderia colocar aqui as alternativas]

16) Depois de discutirmos sobre alguns aspectos da canção e do seu título "Troca de calçada", a sua primeira impressão sobre a música permanece?

17) Nos versos "Se alguém passar por **ela**/ fique em silêncio, não aponte o dedo/ Não julgue tão cedo/ ela tem motivos pra estar/ desse jeito/ Isso é preconceito." e nos versos "Pra ter o corpo quente **eu** congelei o coração/ pra esconder a tristeza/ maquiagem à prova d'água/ Hoje você me vê assim e troca de calçada..." A partir dos termos em destaque, nota-se a oscilação das pessoas do discurso -a 3ª e a 1ª pessoa. Ora temos um distanciamento, ora uma aproximação do eu-lírico. Você acredita que esse [como esse] recurso linguístico contribuiu para uma empatia do público com a voz do "eu" na canção?

[Aqui, poderia explorar melhor o conteúdo temático, questionando os alunos sobre os seguintes aspectos:
- Qual o sentido posto na expressão destacada na estrofe seguinte?

Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

[64] Fragmento da música "Supera", do Álbum "Todos os cantos", 2019.

Por que a pessoa com que o eu-lírico conversa é direcionada a mudar de calçada?
Como a voz do narrador valora o amor?]

[Na segunda estrofe, há um encaminhamento de ações (a vida de desprezos, o compadecimento de Deus e os amores de quinta), poderia explorar como essa sequência constrói a temática e quais valores sociais são explicitados]

Viveu tanto desprezo
Que até Deus duvida e chora lá de cima
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta

18) O texto faz referência ao "apedrejamento" às prostitutas, o qual remonta a um período de leitura bíblica. Você consegue identificá-lo?

DIMENSÃO DIALÓGICA E AXIOLÓGICA

19) Por que o "eu-lírico" não é nomeado? Como ele é referenciado/retomado no texto? [Sugiro colocar essa questão para a seção temática]

20) Nos versos:

"Pra ter o corpo quente,
eu congelei meu coração".

a) Sabendo que metáfora é uma figura de linguagem utilizada para comparar-se dois conceitos sem se utilizar de expressões que indiquem que uma comparação está sendo feita, o que você consegue entender com [quais sentidos podem ser acionados ao usar à] a expressão "Congelei o coração"?
b) Ainda sobre os versos acima, temos outra figura de linguagem: o paradoxo, que consiste em apresentar ideias opostas. Você consegue identificá-las? [Poderia elencar alternativas]

21) Nos versos:

"Pra esconder a tristeza,
Maquiagem à prova d'água".

A maquiagem utilizada é específica "à prova d'água". Uma maquiagem normal não resolveria o seu problema? A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser "coberta com maquiagem", ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Justifique a sua resposta!

22) Ao final da música, há o seguinte trecho: "Hoje você me vê assim e troca de calçada. Mas se soubesse um terço da História me abraçava e não me apedrejava" [Qual atitude é convocada ao leitor, a de julgamento (apedrejamento) ou a de empatia? Poderia elencar alternativas]

23) No texto, os compositores conectam [relacionam] as orações por meio de conectivos de Adição e Adversidade. Encontre esses versos e explique os seus respectivos sentidos. [É importante explorar a forma como esses usos linguísticos contribuem para a construção temática, por exemplo. Não podemos nos limitar a "mera identificação" desses elementos]

[OBS: Ainda percebi a ausência de uma seção que trate do estudo do gênero, trouxe aqui um quadro para auxiliar nessa elaboração específica.
Vamos lá!!

24 – Reconheça os principais elementos que constituem esse gênero.
a) Estrutura composicional (elementos da narrativa)

Personagens:
Tempo da narrativa:
Espaço da narrativa:
Enredo:
Foco narrativo: narrador observador, isto é, em 3ªpessoa.
b) Tema (situação cotidiano e recorte temático);

Situação cotidiana:
Recorte temático
c) Estilo (presença de humor, linguagem cotidiana, etc.).

25) A linguagem utilizada é informal. Por que você considera que os autores usaram esse recurso (linguagem)? [Poderia elencar alternativas]
[Faltou inserir uma seção para explorar as **marcas de valoração,** destaque trechos da música e faça esse levantamento, sempre acionando as axiologias, toda escolha é carregada de valor, é axiológica.

26) Segundo o texto 03, a Marilia Mendonça era considerada a rainha da sofrência. Qual objeto simbólico ratifica esse título?

27) Segundo a figura 02, qual relação da imagem com o título da música?

[Comentário Geral: A partir das recomendações da 1ª atividade colaborativa, sua produção de exercício avançou alguns aspectos, tens um texto muito rico a ser explorado. Atente-se para a inclusão da seção sobre o estudo do gênero e a seção sobre as marcas de valoração, de modo a acionar tanto nos elementos extraverbais quanto na materialidade textual, que também carregar valor social.

Seguem outras novas orientações para o material seguir com o refinamento.]

Escola Castanheira- Bloco 1- Professoras participantes P1 e P2
Atividade Colaborativa- versão 3
Enunciado-base: Troca de Calçada, música composta por Marília Mendonça
Valor social: o uso da linguagem figurada e dos outros recursos linguísticos refletem a condição social das prostitutas e pessoas em situação de rua, além da postura social do indivíduo que lê/presencia tal cenário.

QUESTÕES DE PRÉ-LEITURA

1) Você já ouviu falar na cantora Marília Mendonça?
2) Em qual Gênero Musical as suas músicas estão inseridas?
3) Você já escutou alguma música da cantora? E a Música "Troca de Calçada", já ouviu?
4) Antes de escutarmos a música e fazermos discussões sobre a letra da canção, responda: Ao ler o título, o que ele sugere? Qual seria a relação dele com o tema da canção? Por que alguém "trocaria de calçada", ao ver outra pessoa?

TEXTO 01

Troca de Calçada (Marília Mendonça)

Se alguém passar por ela
Fique em silêncio, não aponte o dedo
Não julgue tão cedo
Ela tem motivos pra estar desse jeito
Isso é preconceito.

Viveu tanto desprezo
Que até Deus duvida e chora lá de cima
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava
[...]

Compositores: Juliano Goncalves Soares, Rodrigo Ferrari, Marilia Dias Mendonca.

TEXTO 02

Fonte: 2 https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/b/ba/Mar%C3%ADlia_Mendon%C3%A7a_-_2021__Troca_de_Cal%C3%A7ada.jpg

"Troca de Calçada" foi lançada em **29 de janeiro de 2021** como o terceiro single de Nosso Amor Envelheceu, com música e videoclipes disponibilizados na mesma data. A música foi um sucesso comercial imediato e foi a faixa de maior sucesso do trabalho. A canção foi gravada em 17 de outubro de 2020, em **Goiânia**, durante a live Vem Aí, em que foram gravadas todas as canções de "Nosso Amor Envelheceu" (2021). A música contou com produção musical de Eduardo Pepato e direção de vídeo de Fernando Trevisan (Catatau).

Queridos (as) alunos (as), partiremos, neste momento, para apreciação da música. Acompanhe a letra com bastante atenção, pois ela será o nosso objeto de análise e estudo.
[Encaminhamento: A música oscila entre o grave e o agudo. Quando narrada em 3º pessoa, ela é entoada no grave, sugere um tom de aveludamento, próprio da voz de Marília. No momento em que chega ao refrão, passa do grave para o agudo, a pessoa do discurso muda para a 1ª e ganha potência. O tom se assemelha ao choro, lamento, ao deixar em evidência a voz do 'eu'. Quais valores podem ser acionados ao recorrer a esse jogo discursivo?]

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

5) Quem são compositores da música "Troca de calçada"?		
6) Quem são os interlocutores da canção?		
7) Com qual finalidade a música foi escrita?		
8) Qual o gênero da canção?		
09) No texto 02, identifique as seguintes informações:	a) Em qual dispositivo ou plataforma a música "Troca de calçada" foi lançada?	b) A música em questão pertence a algum álbum específico da cantora?
10) Em quais ambientes de circulação social, geralmente, esse tipo de música é mais consumido?		

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Contexto imediato

11) Em qual cidade a música foi lançada? Esse lugar possui forte ligação com o gênero da música da Marília? Justifique a sua resposta!

12) Quais os compositores da música, além da Marília Mendonça? Você os conhecia?

Contexto amplo

Texto 03

No ano de 2021, vivenciamos um período histórico conhecido como a Pandemia do Novo Corona vírus. O qual era mortal e altamente contagioso, o que limitou a vida das pessoas em vários aspectos (igreja, trabalho, parque, cinema, shows e outros espaços). Essa restrição ficou conhecida como *lockdown* (confinamento). A sociedade teve que se reinventar. As escolas experimentaram as aulas remotas, os trabalhos, o *Home office* (o que intensificou a desigualdade, pois muitos brasileiros e brasileiras têm como sustento o trabalho informal e não poderiam desenvolvê-los nesse formato) e os shows, às *Lives.* E, é nesse contexto, que vários artistas lançaram algumas músicas e/ou rememoravam seus grandes sucessos. Inclusive, no ano anterior 2020, Marília Mendonça bateu o recorde de 3,3 milhões de *views* em sua live. Record superado apenas dois anos depois.

Outro assunto é válido ressaltar, segundo o Datafolha, 2021, com o confinamento, a Violência contra a mulher diminui nas ruas e aumentou dentro de casa, dados apontam um aumento de 50%. Realidade a qual foi denunciada por várias pessoas, inclusive artistas em suas transposições poéticas. É nesse universo feminino que as músicas de Marília são potencializadas, criando um "Divisor de águas" para o Gênero Musical que a cantora fora lançada, o Sertanejo. Com o advento de Marília, as mulheres desse gênero que cantavam sobre mulheres, "De mulher para mulher[65]" reconheceram-se como pertencentes ao *Feminejo*. O que a deu o título de "a rainha da sofrência", por isso, é comum encontrarmos fotos sua usando uma coroa.

(Artigo de opinião redigido pela profa. Mônica Aleixo, 2023)

Figura 2Figura 1 Retirada de: https://yt3.googleusercontent.com

Com base no que foi exposto anteriormente, responda:

13) Qual o contexto social em que a música foi composta? Por que ela foi lançada em uma Live e não em um show convencional?

14) A música 'Troca de calçada" faz-nos refletir sobre o universo feminino em seus vários aspectos (a falta de empatia das pessoas, os julgamentos preconceituosos, a solidão, o abandono e etc.). Segundo a letra da canção, quais tópicos são passíveis de reflexão? Em sua compreensão, o que motiva algumas pessoas a cometerem tais atos?

TEMÁTICA

[Para o trabalho com a temática, vamos compreender como as partes da letra da música foram organizadas e de que forma contribuem para consolidar o todo temático.]

Enunciado: música "Troca de calçada" de Marília Mendonça			
Estrofes	**Ideia central**	**Pergunta temática**	**Pergunta estilística**
BLOCO I Se alguém **passar** por ela **Fique** em silêncio, não **aponte** o dedo Não **julgue** tão cedo Ela **tem** motivos pra	xxxx	Como a personagem é vista (físico/psicologicamente), na primeira estrofe da canção?	O pronome 'isso' desempenha uma função de elemento anafórico, pois faz retomada a um referente já dito. Qual retomada é feita e qual a

[65] Fragmento da música "Supera", do Álbum "Todos os cantos", 2019.

estar desse jeito Isso [é] preconceito.			função desse recurso linguístico? R: xxxxxxxxxx
BLOCO II Viveu tanto desprezo Que até Deus duvida e chora lá de cima Era só uma menina Que dedicou a vida a amores de quinta			
BLOCO III É claro que ela já sonhou em se casar um dia Não estava nos planos ser vergonha pra família Cada um que passou levou um pouco da sua vida E o resto que sobrou, ela vende na esquina			
BLOCO IV Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água Hoje você me vê assim e troca de calçada Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara			
BLOCO V É claro que ela já sonhou em se casar um dia Não estava nos planos ser vergonha pra família Cada um que passou levou um pouco da sua vida E o resto que			

sobrou, ela vende na esquina			

15) Com base no que foi discutido, em sala, e na análise da letra da canção, qual o tema da música?
a) paixão
b) empatia [social]
c) amores proibidos
b) história de vida da cantora Marília Mendonça

16) Depois de discutirmos sobre alguns aspectos da canção e do seu título "Troca de calçada", a sua primeira impressão sobre a música permanece?

17) Por que o "eu-lírico" não é nomeado? Como ele é referenciado/retomado no texto?

18) Leia os versos a seguir e responda:

Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

a) Qual o sentido expresso no trecho destacado na seguinte estrofe?

b) Por que a pessoa com quem o eu-lírico conversa é direcionada a mudar de calçada?

c) Como a voz do narrador valora o amor?

29) Em um país, como o Brasil, lugar de onde o eu-lírico fala, a prostituição e a exploração sexual são terrenos férteis, pois a desigualdade social é uma das realidades dos brasileiros. Os dados mostram que, a cada 24 horas, 320 crianças e adolescentes no Brasil são explorados sexualmente, contudo esse número pode ser ainda maior, já que 7 a cada100 casos são denunciados. Em uma escala mundial, o Brasil ocupa o 2º lugar no ranking de exploração sexual infantil.

(Dados retirados do *site:* Childfundbrasil.org.br)

Podemos perceber nos versos abaixo que estão ligados às questões acima mencionadas. Leia-os com atenção:

Viveu tanto desprezo
Que até Deus duvida e chora lá de cima
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta

a) Podemos perceber uma sequência de ações (a vida de desprezo; o compadecimento de Deus e os amores de quinta). Você acredita que essas vivências podem ter contribuído para a pessoa ter se encaminhado à prostituição? Justifique a sua resposta.

b) Quando o eu-lírico diz "era só uma menina", não especifica a idade, mas podemos inferir que se trata de uma jovem ou ainda, uma adolescente. Essa constatação de jovens e adolescentes ligados à prostituição está dentro das estatísticas apontadas pelo *site* Childfundbrasil sobre exploração sexual. Em qual parte do texto retirado do site podemos ratificar essa afirmação?

c) A expressão popular “quinta categoria” é muito utilizada no cotidiano. Ela significa inferioridade, inútil, desprezível e etc. Quando o eu-lírico diz no verso “viveu amores de quinta” está se referindo a que tipo de experiências amorosas?

20) O texto faz referência ao “apedrejamento” às prostitutas, o qual remonta a um período de leitura bíblica. Você consegue identificá-lo?

DIMENSÃO DIALÓGICA E AXIOLÓGICA

21) Com base nos versos em destaque, responda os itens a seguir:

> “Pra ter o corpo quente,
> eu congelei meu coração”.

c) A metáfora é uma figura de linguagem em que há a transferência de significado de uma palavra para outra, por meio de uma comparação não explícita. No caso da expressão “Congelei o coração”, quais sentidos são acionados? [Poderia criar alternativas aqui]

d) Ainda sobre os versos acima, temos outra figura de linguagem: o paradoxo, que consiste em apresentar ideias opostas. Identifique-as:

( ) corpo / coração
( ) eu / meu
( ) quente / congelei
( ) ter / meu

22) Nos versos:

> “Pra esconder a tristeza,
> Maquiagem à prova d’água”.

A maquiagem utilizada é específica: “à prova d’água”. Uma maquiagem comum não resolveria o problema? A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser “coberta com maquiagem”, ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Justifique a sua resposta.
[Tente correlacionar o sentido atribuído à maquiagem para perceber o valor implicado pelo eu-lírico , diante à situação vivenciada pela personagem]

23) Existem várias pessoas em situações de vulnerabilidade nas ruas em nosso país, estado e cidade. Há pessoas dependentes químicas, alcoólatras, abandonadas pelas famílias, ligadas à prostituição e infinitas [outras] situações. O que temos feito para ajudar essas pessoas? Será que apenas “Trocamos de calçada” como o eu-lírico da música?

24) Se você encontrasse hoje, na calçada, uma pessoa em situação de vulnerabilidade social, qual seria a sua reação? Você acredita que a Música “Troca de calçada”, interpretada por Marília Mendonça, contribui para a reflexão das pessoas acerca de situações de abandono, seja pela família seja pelo Estado?]

ESTUDO DO GÊNERO

25) Agora, reconheça os principais elementos que constituem [o gênero em estudo].

a) Estrutura composicional (elementos da narrativa)

Personagens: _____
Tempo de narrativa: _____
Espaço da narrativa: _____
Enredo: _____
Foco narrativo: _____

b)Tema
Situação cotidiana: _____
Recorte temático: _____

e) Estilo
A linguagem utilizada é informal. Por que você considera que os autores usaram esse recurso?

( ) Para aproximar os interlocutores da canção;
( ) Para aproximar o público-alvo [de quê?] e torná-la mais cotidiana;
( ) Porque os compositores apenas conhecem esse tipo de linguagem;
( )Porque os compositores da música queriam chamar atenção apenas para a linguagem.

26) Segundo o texto 03, a Marilia Mendonça era considerada a "Rainha da Sofrência". Qual objeto simbólico ratifica esse título?

27) Segundo a figura 02, qual relação da imagem com o título da música?

MARCAS DE VALORAÇÃO

28) Ao final da música, há o seguinte trecho: "Hoje você me vê assim e / troca de calçada. / Mas se soubesse um terço da história me / abraçava / e não me apedrejava". Qual atitude é convocada ao leitor?

a) à troca de calçada
b) ao de apedrejamento
c) ao congelamento do coração
d) ao da empatia, quando fala do abraço.

29) Nos versos "Se alguém passar por **ela**/ fique em silêncio, não aponte o dedo/ Não julgue tão cedo/ ela tem motivos pra estar/ desse jeito/ Isso é preconceito. " E nos versos "Pra ter o corpo quente **eu** congelei o coração/ pra esconder a tristeza/ maquiagem à prova d'água/ Hoje você me vê assim e troca de calçada..." A pessoa do discurso oscila entre a 3ª e a 1ª pessoa. Ora temos um distanciamento, ora uma aproximação do eu-lírico. Como esse recurso linguístico contribuiu para uma empatia do público com a voz do "eu" na canção?

30) Observe o trecho:

Hoje você me vê assim **e** troca de calçada **Mas** se soubesse um terço da história, me abraçava **E** não me apedrejava

Sabemos que tradicionalmente os conectivos “e” e “mas” em maior ocorrência são utilizados para acrescentar ideias e opor sentidos, respectivamente. Contudo, na canção, esses recursos linguísticos extrapolam as suas conceituações. Eles são usados para relacionar vivências e [ampliar a construção] temática da música. Com base [nessa informação e no trecho em destaque,] marque V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas.

a) ( ) O conectivo aditivo “e”, além de acrescentar informações (na primeira ocorrência), retifica a última ação do personagem que dialoga com o eu-lírico.
b) ( ) O conectivo “mas” extrapola a ideia de oposição e introduz a ideia [o argumento] mais forte da estrofe. Destacando o tema da música, a empatia por meio da ação do abraço.
c) ( ) O conectivo “ e” no último verso da estrofe acima introduz uma ideia de oposição, contrariando a do 1º verso que é meramente de adição.
d) ( ) O conectivo “mas” [expressa ideia] de adversidade também apresenta ideia de adição, uma vez que está entre os conectivos aditivos “e”.

31) No verso “amar dói muito mais do que o nojo na sua cara” fica expresso a percepção do nojo das pessoas com relação ao eu-lírico. Você acredita que o nojo tem relação com o preconceito? Justifique a sua resposta.

Escola Castanheira- Bloco 1- Professoras participantes P1 e P2
Atividade Colaborativa- versão 4
Enunciado-base: Troca de Calçada, música composta por Marília Mendonça
Valor social: o uso da linguagem figurada e dos outros recursos linguísticos refletem a condição social das prostitutas e pessoas em situação de rua, além da postura social do indivíduo que lê/presencia tal cenário.

QUESTÕES DE PRÉ-LEITURA

1) Você já ouviu falar na cantora Marília Mendonça?
2) Em qual gênero musical as músicas dela estão inseridas?
3) Você já escutou alguma música da cantora? E a Música "Troca de Calçada", já ouviu?
4) Antes de escutarmos a música e fazermos discussões sobre a letra da canção, responda: Ao ler o título, o que ele sugere? Qual seria a relação dele com o tema da canção? Por que alguém "trocaria de calçada", ao ver outra pessoa?

TEXTO 01

Troca de Calçada (Marília Mendonça)

Se alguém passar por ela
Fique em silêncio, não aponte o dedo
Não julgue tão cedo
Ela tem motivos pra estar desse jeito
Isso é preconceito.

Viveu tanto desprezo
Que até Deus duvida e chora lá de cima
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava
[...]

Compositores: Juliano Goncalves Soares, Rodrigo Ferrari, Marilia Dias Mendonca.

TEXTO 02

Fonte: 3 https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/b/ba/Mar%C3%ADlia_Mendon%C3%A7a_-_2021__Troca_de_Cal%C3%A7ada.jpg

"Troca de Calçada" foi lançada em **29 de janeiro de 2021** como o terceiro single de Nosso Amor Envelheceu, com música e videoclipes disponibilizados na mesma data. A música foi um sucesso comercial imediato e foi a faixa de maior sucesso do trabalho. A canção foi gravada em 17 de outubro de 2020, em **Goiânia**, durante a live Vem Aí, em que foram gravadas todas as canções de "Nosso Amor Envelheceu" (2021). A música contou com produção musical de Eduardo Pepato e direção de vídeo de Fernando Trevisan (Catatau).

[MOMENTO DA ESCUTA]

Queridos (as) alunos (as), partiremos, neste momento, para apreciação da música. Acompanhe a letra com bastante atenção, pois ela será o nosso objeto de análise e estudo. Para tanto, atenção ao encaminhamento:

[Qual a primeira impressão ao ouvir a música?]

A música oscila entre o grave e o agudo. Quando narrada em 3º pessoa, ela é entoada no grave, sugere um tom de aveludamento, próprio da voz de Marília. Contudo, no momento em que chega ao refrão, passa do grave para o agudo. A pessoa do discurso muda para a 1ª e ganha potência. O tom se assemelha ao choro, lamento, ao deixar em evidência a voz do 'eu'. Quais valores podem ser acionados ao recorrer a esse jogo discursivo?

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

5) Quem são compositores da música "Troca de calçada"?		
6) Quem são os interlocutores da canção?		
7) Qual o objetivo desse gênero?		
8) Com qual finalidade [discursiva] a música foi escrita?		
9) Qual o gênero da canção?		
10) No texto 02, identifique as seguintes informações:	a) Em qual dispositivo ou plataforma a música "Troca de calçada" foi lançada?	b) A música em questão pertence a algum álbum específico da cantora?
11) Em quais ambientes de circulação social, geralmente, esse tipo de música é mais consumido?		

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Contexto imediato

12) Em qual cidade a música foi lançada? Esse lugar possui forte ligação com o gênero da música da Marília? Justifique a sua resposta.

13) Quais os compositores da música, além da Marília Mendonça? Você conhecia o trabalho desses outros profissionais?

Contexto amplo

Texto 03

No ano de 2021, vivenciamos [uma grave crise sanitária global – Pandemia do Novo Corona vírus], o grau de letalidade e o rápido contágio desafiaram a ciência. e limitou a vida das pessoas em vários aspectos (igreja, trabalho, parque, cinema, shows e outros espaços). Essa restrição ficou conhecida como *lockdown* (confinamento). A sociedade teve que se reinventar. As escolas experimentaram as aulas remotas, os trabalhos, o *Home office* (o que intensificou a desigualdade, pois muitos brasileiros e brasileiras têm como sustento o trabalho informal e não poderiam desenvolvê-los nesse formato) e os shows, às *Lives.* Nesse contexto, vários artistas lançaram algumas músicas e/ou rememoravam seus grandes sucessos. Inclusive, no ano anterior 2020, Marília Mendonça bateu o recorde de 3,3 milhões de *views* em sua *live*. Recorde superado apenas dois anos depois pelo streamer Casimiro durante a exibição da partida de futebol (Brasil e Suiça)

Outro assunto a ressaltar, segundo o Datafolha, em 2021, com o confinamento, a violência contra a mulher diminui nas ruas e aumentou dentro de casa, dados apontam um aumento de 50%. Realidade a qual foi denunciada por várias pessoas, inclusive artistas em suas transposições poéticas. É nesse universo feminino que as músicas de Marília são potencializadas, criando um "Divisor de águas" para o Gênero Musical que a cantora fora lançada, o Sertanejo. Com o advento de Marília, as mulheres desse gênero que cantavam sobre mulheres, "De mulher para mulher[66]" reconheceram-se como pertencentes ao *Feminejo*[Caberia uma nota de rodapé explicando ao aluno o sentido desse neologismo, de modo a encaminhar claramente o próximo período]. O que a deu o título de "a rainha da sofrência", por isso, é comum encontrarmos fotos sua usando uma coroa.

(Artigo de opinião redigido pela profa. Mônica Aleixo, 2023)

Figura 3Figura 1 Retirada de: https://yt3.googleusercontent.com

Com base no que foi exposto [nos textos 1, 2 e 3,] responda:

14) Qual o contexto social em que a música foi composta? Por que ela foi lançada em uma *Live* e não em um show convencional?

[Antecipe essas questões para essa seção]

27) Segundo o texto 03, a Marilia Mendonça era considerada a "Rainha da Sofrência". Qual objeto simbólico ratifica esse título?

28) Segundo a figura 02, qual a relação da imagem com o título da música?

15) A música 'Troca de calçada" faz-nos refletir sobre o universo feminino em seus vários aspectos (a falta de empatia das pessoas, os julgamentos preconceituosos, a solidão, o abandono e etc.). Segundo a letra da canção, quais tópicos são passíveis de reflexão? Em sua compreensão, o que motiva algumas

[66] Fragmento da música "Supera", do Álbum "Todos os cantos" [de Marília Mendonça,] 2019.

pessoas a cometerem tais atos? Você acredita que isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?

TEMÁTICA

Para o trabalho com a temática, vamos compreender como as partes da letra da música foram organizadas e de que forma contribuem para consolidar o [conteúdo] temático.

Enunciado: música "Troca de calçada" de Marília Mendonça			
Estrofes	**Ideia central**	**Pergunta temática**	**Pergunta estilística**
BLOCO I Se alguém **passar** por ela **Fique** em silêncio, não **aponte** o dedo Não **julgue** tão cedo Ela **tem** motivos pra estar desse jeito **Isso é** preconceito.		Como a personagem é vista (físico/psicologicamente), na primeira estrofe da canção? R:	O pronome 'isso' desempenha uma função de elemento anafórico, pois faz retomada a um referente já dito. Qual retomada é feita e qual a função desse recurso linguístico? R:
BLOCO II **Viveu** tanto **desprezo** Que até Deus **duvida** e **chora lá de cima** **Era** só uma menina Que **dedicou** a vida a amores de quinta		O "desprezo" é um sentimento de repulsa, desdém ou falta de apreço por alguém. Você acredita que esse sentimento ruim pode ser convertido em empatia e solidariedade? Na sua compreensão, a sociedade seria melhor se as pessoas tentassem ajudar umas às outras ao invés de desprezá-las? R:	O Advérbio ou Locução Adverbial modificam [o sentido] de verbos, adjetivos e outros advérbios. Como é o caso da expressão grifada no Bloco II (lá de cima). Com base nisso, marque abaixo a circunstância que se relaciona ao verbo "chorar" ( ) Lugar ( ) Modo ( ) Tempo ( ) Intensidade

BLOCO III **<u>É claro</u>** que ela já **sonhou** em se **casar** um dia Não **estava** nos planos ser vergonha pra família **<u>Cada um que passou levou um pouco da sua vida</u>** E o resto que **sobrou**, ela **vende** na esquina		Nesse trecho da música podemos perceber que a menina, antes, até tentou se "encaixar" nos padrões de uma sociedade patriarcal e religiosa, como a nossa, que supervaloriza o casamento. Para ser "aceita" e respeitada. Contudo, não conseguiu. Os versos grifados no Bloco III "Cada um que passou levou um pouco da sua vida" estão ligados às vivências dela. Na sua compreensão, quem seriam essas pessoas? De que forma "levou um pouco de sua vida"? R:	Algumas palavras possuem significados parecidos, por isso podem ser substituídas sem perder o sentido do texto. Com base nisso, a expressão "É claro" pode ser trocada por qual das palavras abaixo? ( ) Branco ( ) Iluminado ( ) Evidente ( ) Brilhante
BLOCO IV Pra **ter** o corpo quente, **<u>eu</u> congelei <u>meu</u>** coração Pra **esconder** a tristeza, maquiagem à prova d'água Hoje você **<u>me</u> vê** assim e troca de calçada Só que **amar dói** muito mais do que o nojo na sua cara		Numa tentativa de dar protagonismo às pessoas que são ignoradas pela sociedade (no caso do enunciado, as prostitutas), os autores da canção narram a história sob o ângulo do "eu-lírico" que tantas vezes fora desprezado. Na sua compreensão, esse recurso permite que o público tivesse mais empatia com as pessoas nessa situação?	As pessoas do discurso se definem pelo seu posicionamento frente ao ato comunicativo. Podemos perceber na música como um todo que essas pessoas do discurso oscilam. Porém, no Bloco IV, no fragmento, uma pessoa ganha destaque. Qual? ( ) 1ª pessoa do singular ( ) 2ª pessoa do singular ( ) 3ª pessoa do singular

16) Com base no que foi discutido, em sala, e na análise da letra da canção, qual o tema da música?
a) paixão
b) empatia social
c) amores proibidos
d) história de vida da cantora Marília Mendonça

17) Depois de discutirmos sobre alguns aspectos da canção e do seu título "Troca de calçada", a sua primeira impressão sobre a música permanece?

18) Releia os versos:

"Se alguém passar por **ela**/ fique em silêncio, não aponte o dedo/ Não julgue tão cedo/ ela tem motivos pra estar/ desse jeito/ Isso é preconceito. " E nos versos "Pra ter o corpo quente **eu** congelei o coração/ pra esconder a tristeza/ maquiagem à prova d'água/ Hoje você me vê assim e troca de calçada [...]" [Conforme os destaques nos versos, percebemos que a pessoa do discurso oscila entre a 3ª do singular e a 1ª pessoa do singular]. Ora temos um distanciamento, ora uma aproximação do eu-lírico. Como o uso desse recurso linguístico contribuiu para que o público com a voz do "eu" na canção [valore uma postura de empatia?]

19) Por que o "eu-lírico" não é nomeado? Como ele é referenciado/retomado no texto?

20) Leia os versos e responda:

Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

a) Qual o sentido expresso no trecho destacado na seguinte estrofe?
[Obs: pode colocar alternativas aqui]

b) Por que a pessoa com quem o eu-lírico conversa é direcionada a mudar de calçada?
[Obs: pode colocar alternativas aqui]

c) Como a voz do narrador valora o amor?

21) Em um país, como o Brasil, lugar de onde o eu-lírico fala, a prostituição e a exploração sexual são terrenos férteis, pois a desigualdade social é a realidade de muitos brasileiros. Os dados mostram que, a cada 24 horas, 320 crianças e adolescentes no Brasil são explorados sexualmente, contudo esse número pode ser ainda maior, já que há subnotificações. Em uma escala mundial, o Brasil ocupa o 2º lugar no *ranking* de exploração sexual infantil.

(Dados retirados do *site:* Childfundbrasil.org.br)

Podemos perceber nos versos que estão ligados às questões mencionadas [no comando da questão 20]. Leia-os com atenção:

Viveu tanto desprezo
Que até Deus duvida e chora lá de cima
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta

a) Há uma sequência de ações (a vida de desprezo; o compadecimento de Deus e os amores de quinta). Você acredita que essas vivências podem ter contribuído para a pessoa ter se encaminhado à prostituição? Justifique a sua resposta.

b) Quando o eu-lírico diz "era só uma menina", não especifica a idade, mas podemos inferir que se trata de uma jovem ou ainda, uma adolescente. Essa constatação de jovens e adolescentes ligados à prostituição está dentro das estatísticas apontadas pelo *site* Childfundbrasil sobre exploração sexual. Em qual parte do texto retirado do site podemos ratificar essa afirmação?

DIMENSÃO DIALÓGICA E AXIOLÓGICA

22) Com base nos versos em destaque, responda os itens:

> "Pra ter o corpo quente,
> eu congelei meu coração".

a) A metáfora é uma figura de linguagem em que há a transferência de significado de uma palavra para outra, por meio de uma comparação não explícita. No caso da expressão "Congelei o coração", quais sentidos são acionados?

( ) O "eu-lírico" rejeitou outros amores.
( ) O "eu-lírico" fez transplante de coração.
( ) O "eu-lírico" foi para um lugar frio e arejado.
( ) O "eu-lírico" passou a encarar a vida e os amores com frieza.

b) Ainda sobre os versos, temos outra figura de linguagem: o paradoxo, que consiste em apresentar ideias opostas. Identifique-as:

( ) ter / meu
( ) eu / meu
( ) corpo / coração
( ) quente / congelei

c) A expressão popular "quinta categoria" é muito utilizada no cotidiano. Ela significa inferioridade, inútil, desprezível e etc. Quando o eu-lírico diz no verso "viveu amores de quinta", a expressão ganha um sentido. A que tipo de experiências amorosas o eu-lírico está se referindo?

23) No texto há uma relação intertextual ao fazer referência ao "apedrejamento" às prostitutas, a qual remonta uma compreensão bíblica, segundo Evangelho de João. Você consegue identificar esse trecho na letra da música?

24) Nos versos:

> "Pra esconder a tristeza,
> Maquiagem à prova d'água".

[Nos versos, percebemos o uso de uma] maquiagem utilizada é específica: "à prova d'água". Uma maquiagem comum não resolveria o problema? A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser "coberta com maquiagem", ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Explique como esse sentimento é valorado pelo eu-lírico.

25) [Poderia trazer aqui o trecho uma manchete jornalística para fazer esse resgate de vozes sociais, a apontar o tema]. Existem várias pessoas em situações de vulnerabilidade nas ruas em nosso país. Há pessoas dependentes químicas, alcoólatras, abandonadas pelas famílias, ligadas à prostituição e outras situações. O que temos feito para ajudar essas pessoas? Será que apenas "Trocamos de calçada" como o eu-lírico da música?

26) Se você encontrasse hoje, na calçada, uma pessoa em situação de vulnerabilidade social, qual seria a sua reação? Você acredita que a Música "Troca de calçada", interpretada por Marília Mendonça, [de que forma a ela contribuiria para a reflexão das pessoas acerca de situações de abandono, seja pela família seja pelo Estado?]

ESTUDO DO GÊNERO

27) Agora, reconheça os principais elementos que constituem o gênero em estudo.

a) Estrutura composicional (elementos da narrativa)

Personagens	
Tempo de narrativa	
Espaço da narrativa	
Enredo	
Foco narrativo	

b) Tema

Situação cotidiana: _____
Recorte temático: _____

d) Estilo

Por ser uma música de ampla divulgação, a linguagem utilizada é informal. Por que você considera que os autores usaram esse recurso?

( ) Para aproximar os interlocutores da canção;
( ) Para aproximar o público-alvo da música e torná-la mais conhecida;
( ) Porque os compositores apenas conhecem esse tipo de linguagem;
( ) Porque os compositores da música queriam chamar atenção apenas para a linguagem.

MARCAS DE VALORAÇÃO

28) Ao final da música, há o seguinte trecho: "Hoje você me vê assim e / troca de calçada. / Mas se soubesse um terço da história me / abraçava / e não me apedrejava". Qual atitude é convocada ao leitor?

a) à troca de calçada
b) ao de apedrejamento
c) ao congelamento do coração
d) ao da empatia, quando fala do abraço.

29) Releia os versos:

"Se alguém passar por **ela**/ fique em silêncio, não aponte o dedo/ Não julgue tão cedo/ ela tem motivos pra estar/ desse jeito/ Isso é preconceito. " E nos versos "Pra ter o corpo quente **eu** congelei o coração/ pra esconder a tristeza/ maquiagem à prova d'água/ Hoje você me vê assim e troca de calçada [...]" [Conforme os destaques nos versos, percebemos que a pessoa do discurso oscila entre a 3ª do singular e a 1ª pessoa do singular]. Ora temos um distanciamento, ora uma aproximação do eu-lírico. Como o uso desse recurso linguístico contribuiu para que o público com a voz do "eu" na canção [valore uma postura de empatia?]

30) Observe o trecho:

Hoje você me vê assim **e** troca de calçada **Mas** se soubesse um terço da história, me abraçava **E** não me apedrejava

Sabemos que tradicionalmente os conectivos "e" e "mas", em maior ocorrência, são utilizados para acrescentar ideias e opor sentidos, respectivamente. Contudo, na canção, esses recursos linguísticos extrapolam as suas conceituações tradicionais. Eles são usados para relacionar vivências e ampliar a construção temática da música. Com base nessas informações e no trecho em destaque, marque V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas.

a) ( ) O conectivo aditivo "e", além de acrescentar informações (na primeira ocorrência), retifica a última ação do personagem que dialoga com o eu-lírico.
b) ( ) O conectivo "mas" extrapola a ideia de oposição e introduz o argumento mais forte da estrofe. Destacando o tema da música, a empatia por meio da ação do abraço.
c) ( ) O conectivo " e" no último verso da estrofe introduz uma ideia de oposição, contrariando o sentido aditivo do 1º verso.
d) ( ) O conectivo "mas" expressa ideia de adversidade, além de apresentar ideia de adição, uma vez que está entre os conectivos aditivos "e".

31) No verso "amar dói muito/ mais do que o nojo na sua cara" fica expresso a percepção do nojo das pessoas com quem o eu-lírico se relacionava. [Você acredita que o nojo tem relação com o preconceito? Como o eu-lírico valora esse sentimento, a julgar o contexto de interação?] Justifique a sua resposta.

Escola Castanheira- Bloco 1- Professoras participantes P1 e P2
Atividade Colaborativa- versão final
Enunciado-base: Troca de Calçada, música composta por Marília Mendonça
Valor social: o uso da linguagem figurada e dos outros recursos linguísticos refletem a condição social das prostitutas e pessoas em situação de rua, além da postura social do indivíduo que lê/presencia tal cenário.

QUESTÕES DE PRÉ-LEITURA

1) Você já ouviu falar na cantora Marília Mendonça?
2) Em qual gênero musical as músicas dela estão inseridas?
3) Você já escutou alguma música da cantora? E a Música "Troca de Calçada", já ouviu?
4) Antes de escutarmos a música e fazermos discussões sobre a letra da canção, responda: Ao ler o título, o que ele sugere? Qual seria a relação dele com o tema da canção? Por que alguém "trocaria de calçada", ao ver outra pessoa?

TEXTO 01

Troca de Calçada (Marília Mendonça)

Se alguém passar por ela
Fique em silêncio, não aponte o dedo
Não julgue tão cedo
Ela tem motivos pra estar desse jeito
Isso é preconceito.

Viveu tanto desprezo
Que até Deus duvida e chora lá de cima
Era só uma menina
Que dedicou a vida a amores de quinta

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava

É claro que ela já sonhou em se casar um dia
Não estava nos planos ser vergonha pra família
Cada um que passou levou um pouco da sua vida
E o resto que sobrou, ela vende na esquina

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, maquiagem à prova d'água
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

Pra ter o corpo quente, eu congelei meu coração
Pra esconder a tristeza, salto 15 e minissaia
Hoje você me vê assim e troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava
[...]

Compositores: Juliano Goncalves Soares, Rodrigo Ferrari, Marilia Dias Mendonca.

TEXTO 02

Fonte: 4 https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/b/ba/Mar%C3%ADlia_Mendon%C3%A7a_-_2021__Troca_de_Cal%C3%A7ada.jpg

"Troca de Calçada" foi lançada em **29 de janeiro de 2021** como o terceiro single de Nosso Amor Envelheceu, com música e videoclipes disponibilizados na mesma data. A música foi um sucesso comercial imediato e foi a faixa de maior sucesso do trabalho. A canção foi gravada em 17 de outubro de 2020, em **Goiânia**, durante a live Vem Aí, em que foram gravadas todas as canções de "Nosso Amor Envelheceu" (2021). A música contou com produção musical de Eduardo Pepato e direção de vídeo de Fernando Trevisan (Catatau).

MOMENTO DA ESCUTA

Queridos (as) alunos (as), partiremos, neste momento, para apreciação da música. Acompanhe a letra com bastante atenção, pois ela será o nosso objeto de análise e estudo. Para tanto, atenção ao encaminhamento:

Qual a primeira impressão ao ouvir a música?

A música oscila entre o grave e o agudo. Quando narrada em 3º pessoa, ela é entoada no grave, sugere um tom de aveludamento, próprio da voz de Marília. Contudo, no momento em que chega ao refrão, passa do grave para o agudo. A pessoa do discurso muda para a 1ª e ganha potência. O tom se assemelha ao choro, lamento, ao deixar em evidência a voz do 'eu'. Quais valores podem ser acionados ao recorrer a esse jogo discursivo?

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

5) Quem são compositores da música "Troca de calçada"?	
6) Quem são os interlocutores da canção?	
7) Qual o objetivo desse gênero?	
8) Com qual finalidade discursiva a música foi escrita?	
9) Qual o gênero da canção?	

10) No texto 02, identifique as seguintes informações:	a) Em qual dispositivo ou plataforma a música "Troca de calçada" foi lançada?	b) A música em questão pertence a algum álbum específico da cantora?
11) Em quais ambientes de circulação social, geralmente, esse tipo de música é mais consumido?		

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Contexto imediato

12) Em qual cidade a música foi lançada? Esse lugar possui forte ligação com o gênero da música da Marília? Justifique a sua resposta.

13) Quais os compositores da música, além da Marília Mendonça? Você conhecia o trabalho desses outros profissionais?

Contexto amplo

Texto 03

No ano de 2021, vivenciamos uma grave crise sanitária global – Pandemia do Novo Corona vírus, o grau de letalidade e o rápido contágio desafiaram a ciência. e limitou a vida das pessoas em vários aspectos (igreja, trabalho, parque, cinema, shows e outros espaços). Essa restrição ficou conhecida como *lockdown* (confinamento). A sociedade teve que se reinventar. As escolas experimentaram as aulas remotas, os trabalhos, o *Home office* (o que intensificou a desigualdade, pois muitos brasileiros e brasileiras têm como sustento o trabalho informal e não poderiam desenvolvê-los nesse formato) e os shows, às *Lives.* Nesse contexto, vários artistas lançaram algumas músicas e/ou rememoravam seus grandes sucessos. Inclusive, no ano anterior 2020, Marília Mendonça bateu o recorde de 3,3 milhões de *views* em sua *live*. Recorde superado apenas dois anos depois pelo streamer Casimiro durante a exibição da partida de futebol (Brasil e Suiça)

Outro assunto a ressaltar, segundo o Datafolha, em 2021, com o confinamento, a violência contra a mulher diminui nas ruas e aumentou dentro de casa, dados apontam um aumento de 50%. Realidade a qual foi denunciada por várias pessoas, inclusive artistas em suas transposições poéticas. É nesse universo feminino que as músicas de Marília são potencializadas, criando um "Divisor de águas" para o Gênero Musical que a cantora fora lançada, o Sertanejo. Com o advento de Marília, as mulheres desse gênero que cantavam sobre mulheres, "De mulher para mulher[67]" reconheceram-se como pertencentes ao *Feminejo*[68]. O que a deu o título de "a rainha da sofrência", por isso, é comum encontrarmos fotos sua usando uma coroa.

(Artigo de opinião redigido pela profa. Mônica Aleixo, 2023)

Figura 4Figura 1 Retirada de: https://yt3.googleusercontent.com

Com base no que foi exposto nos textos 1, 2 e 3, responda:

[67] Fragmento da música "Supera", do Álbum "Todos os cantos" de Marília Mendonça, 2019.

[68] O *Feminejo* é um subgênero da música sertaneja que enfatiza as mulheres a partir das composições que tematizam o ponto do vista feminino (Retirado de: https://pt.m.wikipwdia.org).

14) Qual o contexto social em que a música foi composta? Por que ela foi lançada em uma *Live* e não em um show convencional?

15) Segundo o texto 03, a Marilia Mendonça era considerada a "Rainha da Sofrência". Qual objeto simbólico ratifica esse título?

16) Segundo a figura 02, qual a relação da imagem com o título da música?

17) A música 'Troca de calçada" faz-nos refletir sobre o universo feminino em seus vários aspectos (a falta de empatia das pessoas, os julgamentos preconceituosos, a solidão, o abandono e etc.). Segundo a letra da canção, quais tópicos são passíveis de reflexão? Em sua compreensão, o que motiva algumas pessoas a cometerem tais atos? Você acredita que isso é uma escolha pessoal ou reflexo de uma sociedade excludente e desigual?

TEMÁTICA

Para o trabalho com a temática, vamos compreender como as partes da letra da música foram organizadas e de que forma contribuem para consolidar o conteúdo temático.

Enunciado: música "Troca de calçada" de Marília Mendonça			
Estrofes	**Ideia central**	**Pergunta temática**	**Pergunta estilística**
BLOCO I Se alguém **passar** por ela **Fique** em silêncio, não **aponte** o dedo Não **julgue** tão cedo Ela **tem** motivos pra estar desse jeito **Isso é** preconceito.		Como a personagem é vista (físico/psicologicamente), na primeira estrofe da canção? R:	O pronome 'isso' desempenha uma função de elemento anafórico, pois faz retomada a um referente já dito. Qual retomada é feita e qual a função desse recurso linguístico? R
BLOCO II **Viveu** tanto **desprezo** Que até Deus **duvida** e **chora lá de cima** **Era** só uma menina Que **dedicou** a		O "desprezo" é um sentimento de repulsa, desdém ou falta de apreço por alguém. Você acredita que esse sentimento ruim pode ser convertido em empatia e solidariedade? Na sua compreensão, a sociedade seria melhor se as pessoas tentassem ajudar umas às	O Advérbio ou Locução Adverbial modificam o sentido de verbos, adjetivos e outros advérbios. Como é o caso da expressão grifada no Bloco II (lá de cima). Com base nisso, marque abaixo a circunstância que se relaciona ao verbo "chorar" ( ) Lugar

vida a amores de quinta		outras ao invés de desprezá-las? R:	( ) Modo ( ) Tempo ( ) Intensidade
BLOCO III **<u>É claro</u>** que ela já **sonhou** em se **casar** um dia Não **estava** nos planos ser vergonha pra família **<u>Cada um que passou levou um pouco da sua vida</u>** E o resto que **sobrou**, ela **vende** na esquina		Nesse trecho da música podemos perceber que a menina, antes, até tentou se "encaixar" nos padrões de uma sociedade patriarcal e religiosa, como a nossa, que supervaloriza o casamento. Para ser "aceita" e respeitada. Contudo, não conseguiu. Os versos grifados no Bloco III "Cada um que passou levou um pouco da sua vida" estão ligados às vivências dela. Na sua compreensão, quem seriam essas pessoas? De que forma "levou um pouco de sua vida"? R:	Algumas palavras possuem significados parecidos, por isso podem ser substituídas sem perder o sentido do texto. Com base nisso, a expressão "É claro" pode ser trocada por qual das palavras abaixo? ( ) Branco ( ) Iluminado ( ) Evidente ( ) Brilhante
BLOCO IV Pra **ter** o corpo quente, **<u>eu congelei meu</u>** coração Pra **esconder** a tristeza, maquiagem à prova d'água Hoje você **<u>me</u> vê** assim e troca de calçada Só que **amar dói** muito mais do que o nojo na sua cara		Numa tentativa de dar protagonismo às pessoas que são ignoradas pela sociedade (no caso do enunciado, as prostitutas), os autores da canção narram a história sob o ângulo do "eu-lírico" que tantas vezes fora desprezado. Na sua compreensão, esse recurso permite que o público tivesse mais empatia com as pessoas nessa situação?	As pessoas do discurso se definem pelo seu posicionamento frente ao ato comunicativo. Podemos perceber na música como um todo que essas pessoas do discurso oscilam. Porém, no Bloco IV, no fragmento, uma pessoa ganha destaque. Qual? ( ) 1ª pessoa do singular ( ) 2ª pessoa do singular ( ) 3ª pessoa do singular

18) Com base no que foi discutido, em sala, e na análise da letra da canção, qual o tema da música?
a) paixão.
b) empatia social.
c) amores proibidos.

d) história de vida da cantora Marília Mendonça.

19) Depois de discutirmos sobre alguns aspectos da canção e do seu título “Troca de calçada”, a sua primeira impressão sobre a música permanece?

20) Por que o “eu-lírico” não é nomeado? Como ele é referenciado/retomado no texto?

21) Leia os versos e responda:

> Hoje você me vê assim e troca de calçada
> Só que amar dói muito mais do que o nojo na sua cara

a) Qual o sentido expresso no trecho destacado na seguinte estrofe?

( ) Amor.
( ) Amizade.
( ) Julgamento.
( ) Solidariedade.

b) Por que a pessoa com quem o eu-lírico conversa é direcionada a mudar de calçada?
( ) porque não a conhecia.
( ) porque era da sua família.
( ) porque devia dinheiro a ela.
( ) por causa do preconceito.

c) Como a voz do narrador valora o amor?

22) Leia as considerações no quadro seguinte:

> Em um país, como o Brasil, lugar de onde o eu-lírico fala, a prostituição e a exploração sexual são terrenos férteis, pois a desigualdade social é a realidade de muitos brasileiros. Os dados mostram que, a cada 24 horas, 320 crianças e adolescentes no Brasil são explorados sexualmente, contudo esse número pode ser ainda maior, já que há subnotificações. Em uma escala mundial, o Brasil ocupa o 2º lugar no *ranking* de exploração sexual infantil.
> (Dados retirados do *site:* Childfundbrasil.org.br)

Podemos perceber nos versos que estão ligados às questões mencionadas no comando da questão 20. Leia-os com atenção:

> Viveu tanto desprezo
> Que até Deus duvida e chora lá de cima
> Era só uma menina
> Que dedicou a vida a amores de quinta

a) Há uma sequência de ações (a vida de desprezo; o compadecimento de Deus e os amores de quinta). Você acredita que essas vivências podem ter contribuído para a pessoa ter se encaminhado à prostituição? Justifique a sua resposta.

b) Quando o eu-lírico diz “era só uma menina”, não especifica a idade, mas podemos inferir que se trata de uma jovem ou ainda, uma adolescente. Essa constatação de jovens e adolescentes ligados à prostituição está dentro das estatísticas apontadas pelo *site* Childfundbrasil sobre exploração sexual. Em qual parte do texto retirado do site podemos ratificar essa afirmação?

DIMENSÃO DIALÓGICA E AXIOLÓGICA

23) Com base nos versos em destaque, responda os itens:

> “Pra ter o corpo quente,
> eu congelei meu coração”.

a) A metáfora é uma figura de linguagem em que há a transferência de significado de uma palavra para outra, por meio de uma comparação não explícita. No caso da expressão “Congelei o coração”, quais sentidos são acionados?
( ) O “eu-lírico” rejeitou outros amores.
( ) O “eu-lírico” fez transplante de coração.
( ) O “eu-lírico” foi para um lugar frio e arejado.
( ) O “eu-lírico” passou a encarar a vida e os amores com frieza.

b) Ainda sobre os versos, temos outra figura de linguagem: o paradoxo, que consiste em apresentar ideias opostas. Identifique-as:

( ) ter / meu
( ) eu / meu
( ) corpo / coração
( ) quente / congelei

c) A expressão popular “quinta categoria” é muito utilizada no cotidiano. Ela significa inferioridade, inútil, desprezível e etc. Quando o eu-lírico diz no verso “viveu amores de quinta”, a expressão ganha um sentido. A que tipo de experiências amorosas o eu-lírico está se referindo?

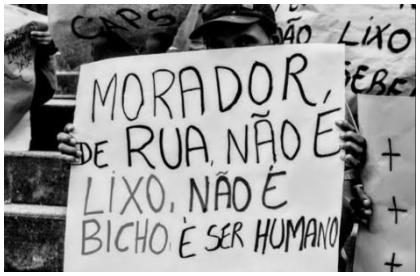
24) Releia os versos:

> “Pra esconder a tristeza,
> Maquiagem à prova d’água”.

Nos versos, percebemos o uso de uma maquiagem utilizada é específica: “à prova d’água”. Uma maquiagem comum não resolveria o problema? A tristeza a que se refere o eu-lírico é de caráter físico, a ponto de ser “coberta com maquiagem”, ou é uma tristeza que se amplia ao psicológico? Explique como esse sentimento é valorado pelo eu-lírico.

25) No texto há uma relação intertextual ao fazer referência ao “apedrejamento” às prostitutas, a qual remonta uma compreensão bíblica, segundo Evangelho de João. Você consegue identificar esse trecho na letra da música?

26) Veja as figuras seguintes para responder à questão.



Fonte: http:\\ponte.org\a-pandemia-e-a-ppulacao-em-situacao-de-rua\

Fonte: http:\\ponte.org\a-pandemia-e-a-populacao-em-situacao-de-rua\

Fonte: http:\\ponte.org\a-pandemia-e-a-populacao-em-situacao-de-rua\

Como percebemos nas imagens acima, existem várias pessoas em situações de vulnerabilidade nas ruas em nosso país. Há pessoas dependentes químicas, alcoólatras, abandonadas pelas famílias, ligadas à prostituição e outras situações. O que temos feito para ajudar essas pessoas? Será que apenas “Trocamos de calçada” como o eu-lírico da música?

27) Se você encontrasse hoje, na calçada, uma pessoa em situação de vulnerabilidade social, qual seria a sua reação? Você acredita que a Música “Troca de calçada”, interpretada por Marília Mendonça, de que forma contribuiria para a reflexão das pessoas acerca de situações de abandono, seja pela família seja pelo Estado?

ESTUDO DO GÊNERO

28) Agora, reconheça os principais elementos que constituem o gênero em estudo.

a) Estrutura composicional (elementos da narrativa)

Personagens	
Tempo de narrativa	
Espaço da narrativa	
Enredo	
Foco narrativo	

b) Tema

Situação cotidiana: _____

Recorte temático: _____

c) Estilo

Por ser uma música de ampla divulgação, a linguagem utilizada é informal. Por que você considera que os autores usaram esse recurso?

( ) Para aproximar os interlocutores da canção;

( ) Para aproximar o público-alvo da música e torná-la mais conhecida;
( ) Porque os compositores apenas conhecem esse tipo de linguagem;
( ) Porque os compositores da música queriam chamar atenção apenas para a linguagem.

MARCAS DE VALORAÇÃO

29) Ao final da música, há o seguinte trecho: "Hoje você me vê assim e / troca de calçada. / Mas se soubesse um terço da história me / abraçava / e não me apedrejava". Qual atitude é convocada ao leitor?
a) à troca de calçada.
b) ao de apedrejamento.
c) ao congelamento do coração.
d) ao da empatia, quando fala do abraço.

30) Observe o trecho:

Hoje você me vê assim **e** troca de calçada
Mas se soubesse um terço da história, me abraçava
E não me apedrejava

Sabemos que tradicionalmente os conectivos "e" e "mas", em maior ocorrência, são utilizados para acrescentar ideias e opor sentidos, respectivamente. Contudo, na canção, esses recursos linguísticos extrapolam as suas conceituações tradicionais. Eles são usados para relacionar vivências e ampliar a construção temática da música. Com base nessas informações e no trecho em destaque, marque V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas.

a) ( ) O conectivo aditivo "e", além de acrescentar informações (na primeira ocorrência), retifica a última ação do personagem que dialoga com o eu-lírico.
b) ( ) O conectivo "mas" extrapola a ideia de oposição e introduz o argumento mais forte da estrofe. Destacando o tema da música, a empatia por meio da ação do abraço.
c) ( ) O conectivo " e" no último verso da estrofe introduz uma ideia de oposição, contrariando o sentido aditivo do 1º verso.
d) ( ) O conectivo "mas" expressa ideia de adversidade, além de apresentar ideia de adição, uma vez que está entre os conectivos aditivos "e".

31) Releia os versos e ouça esse trecho da música novamente:

"Se alguém passar por **ela**/ fique em silêncio, não aponte o dedo/ Não julgue tão cedo/ ela tem motivos pra estar/ desse jeito/ Isso é preconceito." E nos versos "Pra ter o corpo quente **eu** congelei o coração/ pra esconder a tristeza/ maquiagem à prova d'água/ Hoje você me vê assim e troca de calçada [...]"

Conforme os destaques nos versos, percebemos que a pessoa do discurso oscila entre a 3ª do singular e a 1ª pessoa do singular. Ora temos um distanciamento, ora uma aproximação do eu-lírico. Como o uso desse recurso linguístico contribuiu para a produção de sentidos e para valoração de uma postura de empatia?

32) No verso "amar dói muito/ mais do que o nojo na sua cara" fica expresso a percepção do nojo das pessoas com quem o eu-lírico se relacionava. Você acredita que o nojo tem relação com o preconceito? Como o eu-lírico valora esse sentimento, a julgar o contexto de interação? Justifique a sua resposta.

Apêndice F2- Sequência de atividades produzidas pela professora P3

Escola Andiroba- Bloco 2- Professora participante P3
Atividade Colaborativa- versão 1
Enunciado-base: O bicho, poema de Manoel Bandeira.
Valor social: o uso da linguagem figurada e dos outros recursos linguísticos para refletir sobre a desigualdade social no país, cujo foco temático é a fome.

O texto seguinte foi retirado do *blog* intitulado **Rascunho: o jornal de literatura do Brasil** que não só apresenta o poema, como também uma resenha sobre o mesmo [este].

[Observações:
-Excelente escolha do gênero discursivo, tanto pela familiaridade dos alunos, quanto pela riqueza temática;
- Antes de começar a exploração das condições de produção.
Sugerimos algumas questões de pré-leitura, seja para explorar o que os alunos compreendem pelo título do poema, seja pela temática abordada, seja pela produção literária do autor, de modo acionar algumas informações extralinguísticas importantes para o processo compreensão valorada da leitura.]

Leia o poema e o recorte biográfico do autor: [enumere os textos, facilita a leitura do aluno]

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho foi um poeta, crítico literário e de arte, professor de literatura e tradutor brasileiro. É considerado como parte da geração de 1922 do modernismo no Brasil. Seu poema "Os Sapos" foi o abre-alas da Semana de Arte

Retirado do Blog: *Toda Matéria*

Retirado do site: https://rascunho.com.br/colunistas/sob-a-pele-das-palavras/o-bicho-de-manuel-bandeira/#:~:text=Datado%20de%20%E2%80%9CRio%2C%2025%2D,mais%20conhecidos%20de%20Manuel%20Bandeira.

[Seria pertinente indicar que a obra de Manoel Bandeira é bastante difundida, mas há o suporte de publicação original. O poema integra o livro de poesia Belo belo, ***publicado*** em 1948] Situe seu aluno, quanto a essa questão.]

1-De acordo com as informações presentes acima, responda as questões seguintes: [Sugiro que as condições de produção sejam postas em um quadro, é mais didático.]

a) Considerando o poema e o recorte biográfico ao lado, quem é o autor do texto?
b) Podemos inferir que o autor é muito engajado em questões sociais? Por que? [Veja a importância das atividades de pré-leitura, lá, certamente, essas questões já deveriam ser acionadas. Essa questão caberia na seção de contexto de produção imediato também]
c) 0Considerando o *site* em que o texto está publicado, responda: para quem este texto é direcionado? Explique.
d) Por que o autor escreveu este texto? Qual mensagem ele pretendia passar [abordar] para os leitores? [Essa questão caberia na seção de contexto de produção imediato]
e) Qual o gênero do texto? Por quê?

[Observação: Faltou mencionar o suporte e a circulação social do enunciado em estudo.]

2-Considerando o tempo, lugar e realidade em que o poema estava inserido quando publicado, responda:

a) Em qual cidade e em que ano o poema foi publicado [originalmente]?
b) Ao consider o ano de publicação, em qual veículo [de circulação] o poema foi publicado pela primeira vez? Por quê?
c) Qual o nome do livro em que foi publicado o poema?
d) A cidade em que o poema foi publicado reflete a realidade [socio-histórica] descrita no texto? Explique.
e) Junto aos colegas de classe, pesquise e responda: como era a realidade do Rio de Janeiro no ano em que o poema foi publicado?

3-Sobre o tema tratado no poema, responda: [Antes das perguntas pontuais, considere fazer um trabalho mais detalhado, a conduzir o aprendente a perceber como as partes do texto se articulam na construção do todo temático, além de trabalhar os recursos expressivos da língua que manifestam o valor. Um quadro ajudaria nessa organização]

h) Ao ler o título do poema pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente?
i) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê? [recupere os trechos do poema, quando citá-los, na questão]
j) Nas duas últimas estrofes, qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Por quê? [mencionar a quebra de expectativa, aliada ao uso da expressão “Meu Deus”]
k) Considerando toda a narrativa, qual tema o poema denuncia e, consequentemente, qual valor social é explorado?
l) Considerando a realidade [social] do autor, o que teria motivado Manoel Bandeira a escrever o poema *O Bicho*?
m) O poema revela uma preocupação do poeta [eu-lírico]. Qual trecho comprova isso?
n) A realidade do Rio de Janeiro em 1947 condiz com o tema tratado no poema? Explique. [[Lá nas perguntas de pré-leitura, recuperar o período histórico dessa época]

4-Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda [Imagino que essa parte seja a dimensão dialógica e axiológica da atividade]:

[Observação: Promova esses elos do texto com a situação histórica evidenciada, além de acionar as escolhas linguísticas e os valores subjacentes a tais, a recuperar trechos do próprio poema.

b) Após a leitura do poema, quais discursos podem ser recuperados explícita ou implicitamente?
c) Vamos fazer uma incursão para reconhecimento dos valores sociais presentes no poema. [usar uma imagem de um lixão, o texto visual explora o extraverbal]

a) No início do poema, sugere-se que *o Bicho* é outro animal faminto que não seja a espécie humana. Por que você concluiu isso?

b) Ao perceber que o bicho descrito no poema é uma pessoa, por que você ficou surpreso? Quais outros sentimentos vieram à tona?

c) O poema, ao denunciar um problema, é predominantemente social. Em um país como o Brasil, este tipo de poema é muito necessário [o papel social desse tipo de literatura]? Por quê?

5-Considerando o estilo e composição do poema, responda: [Imagino que aqui seja a dimensão verbal do gênero]

a) Quem é a personagem da narrativa?

b) Qual o foco narrativo? [Qual a importância deste texto ser narrado nessa pessoa discursiva?]

c) Qual o tempo narrativo do poema? Qual trecho comprova isso?

d) Qual o espaço narrativo do poema? Qual trecho comprova isso?

6-Sobre os aspectos de coesão do texto, responda: [Aqui, o foco são nas marcas de valorações]

b) O título **O Bicho** é marcado pelo artigo **"o"** que define especificamente o sujeito. Por que o eu –lírico utilizou posteriormente na primeira estrofe o artigo **"um**" : Vi ontem ***um*** **bicho"** ? [Essa alteração de determinantes sugere qual postura do eu-lírico?]
c) Qual termo nominal na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual de igual [semelhante] valor? O significado é alterado nesta troca? [Ao sugerir a troca, leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade. Considere ainda o valor impresso na escolha desse recurso linguístico. Observe que a palavra, enquanto signo ideológico, é carregada de axiologia]
d) Qual palavra marca a temporariedade na segunda estrofe?
e) Qual o objetivo da repetição intencional da palavra "**não"** na última estrofe? [Diga que a repetição pode funcionar como um recurso de expressão da língua, depois, explore esse uso em específico]
f) Na última estrofe, o eu-lírico revela-se surpreso: qual expressão vocativa revela isso?
g) Se o autor tirasse a expressão vocativa, o verso continuaria com o mesmo nível dramático? Por quê?
h) Por que a última estrofe é composta apenas por um verso? Isso revela qual sentimento [valor social] do eu-lírico?

[Explore o uso da questões objetivas, pois facilita na hora da correção e nivela quanto ao tipo de questão que compõe a atividade.

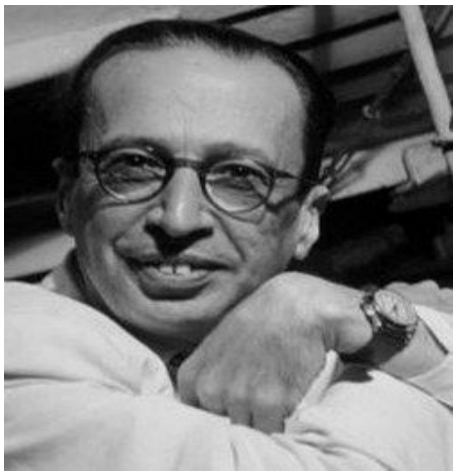
Escola Andiroba- Bloco 2- Professora participante P3
Atividade Colaborativa- versão 2
Enunciado-base: O bicho, poema de Manoel Bandeira.
Valor social: o uso da linguagem figurada e dos outros recursos linguísticos para refletir sobre a desigualdade social no país, cujo foco temático é a fome.

Antes de realizar a leitura do texto seguinte [O bicho, escrito pelo autor Manoel Bandeira,] responda as seguintes questões:

[Obs: Veja como as perguntas de pré-leitura dão o pontapé inicial do trabalho. Ajudam os alunos na contextualização do tema, no debate da aula.]
1-Qual imagem você vislumbra mentalmente ao ler ou ouvir a palavra ***bicho***?
2-[Ao pensar] Pensando melhor sobre os significados que essa palavra pode conter, quais outras representações você consegue depreender?
3-Na sua realidade, esta palavra é utilizada normalmente? Em quais situações?
4-Sobre a cidade do Rio de Janeiro, lugar no qual o poema foi publicado:
a)Você considera que a desigualdade social atualmente é algo[problemática evidente] marcante neste lugar? Como você constatou isso?
b)No ano em que foi publicado o poema (em 1947) o índice de pobreza era mais ou menos acentuado? Por quê [Sugiro substituir a expressão "por quê" por "Você consegue imaginar quais motivos poderiam causar tal cenário"]?

O texto seguinte foi retirado do *blog* intitulado **Rascunho: o jornal de literatura do Brasil** que não só apresenta o poema, como também uma resenha sobre este.
Leia o poema e o recorte biográfico do autor:

TEXTO I



Fonte: Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho foi um poeta, crítico literário e de arte, professor de literatura e tradutor brasileiro. É considerado como parte da geração de 1922 do modernismo no Brasil. Seu poema "Os Sapos" foi o abre-alas da Semana de Arte Moderna.

TEXTO II

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDEIRA, Manoel. **Belo, belo**. Rio de Janeiro, 1947.

Retirado do site: https://rascunho.com.br/colunistas/sob-a-pele-das-palavras/o-bicho-de-manuel-bandeira/#:~:text=Datado%20de%20%E2%80%9CRio%2C%2025%2D,mais%20conhecidos%20de%20Manuel%20Bandeira.

1-De acordo com as informações presentes acima, responda as questões que estão inseridas no quadro abaixo:

Condições de produção do gênero poema "*O Bicho*"

Autor: Ao analisar e ler o recorte biográfico, é o perfil do autor do texto? Explique. Podemos inferir que o autor é muito engajado em questões sociais? Por quê?	
Interlocutor: Considerando o *site* em que o texto está publicado, responda: para quem este texto é direcionado? Explique. [Há os interlocutores imediatos e os possíveis, seria bom indicar esse ponto]	
Finalidade social: Por que o autor escreveu este texto? Qual mensagem ele pretendia abordar para os leitores?	
Gênero discursivo Qual o gênero do texto? Por quê?	
Suporte: O texto foi publicado por [em] qual suporte?	
Circulação social: Geralmente, esse gênero textual [discursivo] circula em quais ambientes [sociais]?	

2-Considerando o tempo, lugar e realidade em que o poema estava inserido quando publicado, responda:

a) Em qual cidade e em que ano o poema foi publicado originalmente?
b) Ao considerar o ano de publicação, em qual veículo de circulação o poema foi publicado pela primeira vez? Por quê?
c) Qual o nome do livro em que foi publicado o poema?
d) A cidade em que o poema foi publicado reflete a realidade sócio- histórica descrita no texto? Explique.
e) Junto aos colegas de classe, pesquise e responda: como era a realidade do Rio de Janeiro no ano em que o poema foi publicado?

3-Sobre o tema tratado no poema, responda:

a) Ao ler o título ***"O bicho***" pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente?
b) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê?
c) Releia as duas últimas estrofes:
d)

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

Qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Qual marca expressiva [linguística] indica o espanto? [essa pergunta é em relação às estrofes acima?]
[Aqui, poderia explorar melhor o conteúdo temático, questionando os alunos sobre os seguintes aspectos:
-Sobre esse distanciamento [condição de observador narrativo], qual o sentido dessa escolha? O aluno costuma protagonizar nessas questões sociais ou se mantem "observador"?
- Ao descrever a cena, o eu-lírico recorre as expressões bem características a esse cenário social. Identifique-as e como as expressões valoram a posição do eu-lírico?]

4- Ao considerar toda a narrativa, qual tema o poema denuncia e qual valor social é explorado?
[Poderia criar alternativas]
5- Ao considerar a realidade [social] do autor, o que teria motivado Manoel Bandeira a escrever o poema *O Bicho*?
[Poderia criar alternativas]
6- O poema revela uma preocupação do eu-lírico. Qual trecho comprova isso?

7- A realidade do Rio de Janeiro em 1947 condiz com o tema tratado no poema? Explique.

8-Leia as manchetes para conduzir a reflexão:
Texto 1
Mesmo antes de 5 de julho, episódios de violência devido à inflação e à fome já explodiam no país. Na manchete do jornal Última Hora de 3 de julho de 1962, saques em Niterói (RJ).

★ AURO PERANTE A CAMARA: COMBATE À INFLAÇÃO

Niterói: Polícia Massacrou Inocentes na Repressão ao Saque

EXPLODE A REVOLTA NAS FILAS DA FOME!

Última Hora

Canal jornalístico: BBC News Brasil

Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62272917

Texto 2

FOME NÃO ESPERA

Pessoas dormem na fila para ganhar ossinho em Rio de Janeiro, 2021.

Fonte:https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/vdeo-pessoas-dormem-na-fila-para-ganhar-ossinho-em-cuiab/676575

As manchetes acima fazem uma abordagem histórica das desigualdades sociais no Rio de Janeiro. Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda:

a) A manchete ***"Explode a revolta nas filas da fome! "*** sugere qual realidade no Rio de Janeiro nessa época? Ao comparar com a manchete mais atual "Fome não espera – pessoas dormem na fila para ganhar ossinho", esse tema é valorado de que forma?

b) Ao observar que o contexto do poema se aproxima ao contexto da manchete, o que os dois textos apresentam em comum? Por quê?

c) O poema, ao denunciar um problema, é predominantemente social. Em um país como o Brasil, o papel social desse tipo de literatura é muito necessário? [Sugiro reorganizar o enunciado, garantir a clareza] Por quê? [poderia colocar alternativas]

9- Considerando [o estilo] e composição do poema, responda:
a) Quem é a personagem da narrativa?
b) Qual o foco narrativo e qual a importância do texto ser narrado nessa pessoa discursiva?
c) Qual o tempo narrativo do poema? Qual trecho comprova isso?
d) Qual o espaço narrativo do poema? Qual trecho comprova isso?

10-Sobre os aspectos de coesão [marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto], responda:

a) O título **O Bicho** é marcado pelo artigo **"o"** que define especificamente o sujeito. Por que o eu – lírico utilizou posteriormente na primeira estrofe o artigo **"um**" : Vi ontem ***um*** **bicho"** ? Essa alteração de determinantes sugere qual postura do eu-lírico?

b) Qual termo nominal na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual de semelhante valor? O significado é alterado nesta troca? Leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade.

c) Qual palavra marca a temporariedade na segunda estrofe?

d) A repetição intencional de uma palavra é um recurso expressivo da linguagem literária. Qual o objetivo da repetição intencional da palavra "**não"** na última estrofe?

e) Na última estrofe, o eu-lírico revela-se surpreso: qual expressão vocativa revela isso?

f) Se o autor tirasse a expressão vocativa, o verso continuaria com o mesmo nível dramático? Por quê?

g) Por que a última estrofe é composta apenas por um verso? Isso revela qual sentimento do eu-lírico? [Qual posicionamento do Manoel Bandeira sobre a desigualdade social revelada na voz do narrador? [Colocar alternativas]

[Comentário Geral: A partir das recomendações da 1ª atividade colaborativa, sua produção de exercício avançou bastante, sobretudo quanto à compreensão dialógica acionada tanto nos elementos extraverbais quanto na materialidade textual, que também carregar valor social.
Seguem outras novas orientações para o material seguir com o refinamento.]

Escola Andiroba- Bloco 2- Professora participante P3
Atividade Colaborativa- versão 3
Enunciado-base: O bicho, poema de Manoel Bandeira.
Valor social: o uso da linguagem figurada e dos outros recursos linguísticos para refletir sobre a desigualdade social no país, cujo foco temático é a fome.

Antes de realizar a leitura do texto *O Bicho*, escrito pelo autor Manoel Bandeira, responda as seguintes questões:

[PERGUNTAS DE PRÉ-LEITURA]

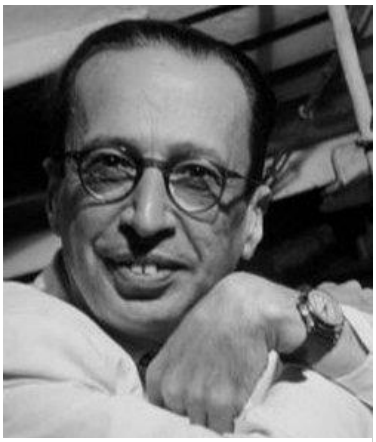
1-Qual imagem você vislumbra mentalmente ao ler ou ouvir a palavra ***bicho***?
2-Ao pensar melhor sobre os significados que essa palavra pode conter, quais outras representações você consegue depreender?
3-Na sua realidade, esta palavra é utilizada normalmente? Em quais situações?
4-Sobre a cidade do Rio de Janeiro, lugar no qual o poema foi publicado:
a) Você considera que a desigualdade social atualmente é problemática evidente neste lugar? Como você constatou isso?
b) No ano em que foi publicado o poema (em 1947) o índice de pobreza era mais ou menos acentuado? Você consegue imaginar quais motivos poderiam causar tal cenário?

O texto seguinte foi retirado do *blog* intitulado **Rascunho: o jornal de literatura do Brasil** que não só apresenta o poema, como também uma resenha sobre este.

Leia o poema e o recorte biográfico do autor:

[Encaminhamento para a leitura entonacional feita pelo professor, depois pelos alunos ou pelos alunos e o professor, de modo a verificar a expressividade e o sentidos acionados no enunciado]

TEXTO I



Fonte: Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho foi um poeta, crítico literário e de arte, professor de literatura e tradutor brasileiro. É considerado como parte da geração de 1922 do modernismo no Brasil. Seu poema "Os Sapos" foi o abre-alas da Semana de Arte Moderna.

TEXTO II

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDEIRA, Manoel. **Belo, belo**. Rio de Janeiro, 1947.

Retirado do site: https://rascunho.com.br/colunistas/sob-a-pele-das-palavras/o-bicho-de-manuel-bandeira/#:~:text=Datado%20de%20%E2%80%9CRio%2C%2025%2D,mais%20conhecidos%20de%20Manuel%20Bandeira.

[CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO]

1-De acordo com as informações presentes [no texto I e II], responda as questões que estão inseridas no quadro 1:

[Quadro 1]: Condições de produção do gênero poema "*O Bicho*"

Autor Ao analisar e ler o recorte biográfico, quem é o perfil do autor do texto? Podemos inferir que o autor é muito engajado em questões sociais? Por quê?	
Interlocutor Ao considerar o *site* em que o texto está publicado, responda: para quem este texto é direcionado e quais outros interlocutores o texto possivelmente pode alcançar? Explique.	
Finalidade social Por que o autor escreveu este texto? Qual mensagem ele pretendia abordar para os leitores?	
Gênero discursivo Qual o gênero discursivo? Por quê?	
Suporte: O texto foi publicado em qual suporte?	
Circulação social Geralmente, esse gênero discursivo circula em quais ambientes sociais?	

2-Ao considerar o tempo, lugar e realidade em que o poema estava inserido quando publicado, responda:

a) Em qual cidade e em que ano o poema foi publicado originalmente?
b) Ao considerar o ano de publicação, em qual veículo de circulação o poema foi publicado pela primeira vez? Por quê?
c) Qual o nome do livro em que foi publicado o poema?
d) A cidade em que o poema foi publicado reflete a realidade sócio- histórica descrita no texto? Explique.
e) Junto aos colegas de classe, pesquise e responda: como era a realidade do Rio de Janeiro no ano em que o poema foi publicado?

[TEMÁTICA

Elaborar com quadro com as estrofes do poema, de modo a identificar a ideia central de cada estrofe e perceber como as partes contribuem para a construção do todo temático.

Enunciado: poema "O bicho" de Manoel Bandeira.]

Estrofe	Ideia central	Pergunta temática	Pergunta estilística
Vi ontem um bicho Na imundície do pátio/ Catando comida entre os detritos.		**Como o personagem é visto (físico-psicologicamente) no início do poema?**	**Explorar a relação semântica dos termos "comida" e "detritos", a considerar a condição da personagem.**

3.1- Sobre o tema tratado no poema, responda:

d) Ao ler o título ***"O bicho***" pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente?
e) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê?
f) Releia as duas primeiras estrofes:

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

Qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Qual marca linguística indica o espanto?

4- Percebemos que o narrador se mantém distante da personagem. Qual o sentido dessa escolha? Você costumar tomar atitudes em situações como essa ou também se mantém observador?

5- Ao descrever a cena, o eu-lírico recorre as expressões bem características a esse cenário social. Identifique-as e responda como essas expressões valoram a posição do eu-lírico?

6- Ao considerar toda a narrativa, qual tema social o poema denuncia e qual valor social é explorado? [Poderia criar alternativas]

7- Ao considerar a realidade social do autor, o que teria motivado Manoel Bandeira a escrever o poema *O Bicho*?
[Poderia criar alternativas]

DIMENSÃO DIALÓGICA E AXIOLÓGICA

8- O poema revela uma preocupação do eu-lírico. Qual trecho comprova isso?
8.1- A realidade do Rio de Janeiro em 1947 condiz com o tema tratado no poema? Explique.

8-Leia as manchetes para conduzir a reflexão:

Texto 1

Mesmo antes de 5 de julho, episódios de violência devido à inflação e à fome já explodiam no país. Na manchete do jornal Última Hora de 3 de julho de 1962, saques em Niterói (RJ).
Canal jornalístico: BBC News Brasil

Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62272917

Texto 2

FOME NÃO ESPERA

Pessoas dormem na fila para ganhar ossinho em Rio de Janeiro, 2021.

Fonte:https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/vdeo-pessoas-dormem-na-fila-para-ganhar-ossinho-em-cuiab/676575

As manchetes acima fazem uma abordagem histórica das desigualdades sociais no Rio de Janeiro. Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda:

a) A manchete ***"Explode a revolta nas filas da fome! "*** sugere qual realidade no Rio de Janeiro nessa época? Ao comparar com a manchete mais atual "Fome não espera – pessoas dormem na fila para ganhar ossinho", esse tema é valorado de que forma?

b) Ao observar que o contexto do poema se aproxima ao contexto da manchete, o que os dois textos apresentam em comum? Por quê?

8.3- O poema, ao denunciar um problema, é predominantemente social. No contexto brasileiro, esse tipo de literatura é pertinente? Por quê? Marque a resposta correta:

( ) O poema é pouco pertinente, visto que no contexto brasileiro a situação de fome já está ultrapassada.
( ) O poema é pertinente, visto que ainda se observa casos extremos de violência contra os moradores de rua.
( ) O poema é relevante em nosso país, uma vez que as desigualdades sociais marcadas pela pobreza ainda se fazem muito presentes.
( )O poema é interessante, mas não relevante, visto que a literatura não impacta socialmente em uma mudança efetiva.

11-Considerando a composição do poema, responda: [SUGIRO A CRIAÇÃO DE UM QUADRO PARA ORGANIZAÇÃO DESTA ETAPA]

a)Quem é a personagem da narrativa?

b)Qual o foco narrativo e qual a importância do texto ser narrado nessa pessoa discursiva?

c)Qual o tempo narrativo do poema? Qual trecho comprova isso?

d) Qual o espaço narrativo do poema? Qual trecho comprova isso?

12-Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda:

b) O título **O Bicho** é marcado pelo artigo **"o"** que define especificamente o sujeito. Por que o eu – lírico utilizou posteriormente na primeira estrofe o artigo **"um**" : Vi ontem ***um*** **bicho"** ? Essa alteração de determinantes sugere qual postura do eu-lírico?

c) Qual termo nominal na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual de semelhante valor? O significado é alterado nesta troca? Leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade.

[É importante deixar clara a reflexão de que pelos recursos linguísticos, marcam-se valores individuais, construídos socialmente.]

d) Qual palavra marca a temporariedade na segunda estrofe?

e) A repetição intencional de uma palavra é um recurso expressivo da linguagem literária. Qual o objetivo da repetição intencional da palavra "**não"** na última estrofe?

f) Na última estrofe, o eu-lírico revela-se surpreso: qual expressão vocativa revela isso?

[Poderia criar alternativas]

g) Se o autor tirasse a expressão vocativa, o verso continuaria com o mesmo nível dramático? Por quê?

13- Observa-se que a última estrofe é composta apenas por um verso. A partir dessa informação composicional, qual posicionamento de Manoel Bandeira sobre a desigualdade social é revelado na voz do narrador? Marque a alternativa correta.

( )A última estrofe contém apenas um verso e indica o silenciamento que expressa o sentimento de espanto paralisante do autor diante do absurdo visualizado [presenciado].

( ) A última estrofe contém apenas um verso para indicar a indiferença para do autor diante do absurdo visualizado [percebido/ notado].

( ) A última estrofe contém apenas um verso para indicar o enojamento do autor diante de uma pessoa que revirava o lixo.

[Mantenha o padrão de 4 alternativas]

Escola Andiroba- Bloco 2- Professora participante P3
Atividade Colaborativa- versão 4
Enunciado-base: O bicho, poema de Manoel Bandeira.
Valor social: o uso da linguagem figurada e dos outros recursos linguísticos para refletir sobre a desigualdade social no país, cujo foco temático é a fome.

Antes de realizar a leitura do texto *O Bicho*, escrito pelo autor Manoel Bandeira, responda as questões.

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA

1-Qual imagem você vislumbra mentalmente ao ler ou ouvir a palavra ***bicho***?
2-Ao pensar melhor sobre os sentidos que essa palavra pode conter, quais outras representações você consegue depreender?
3-Na sua realidade, essa palavra é utilizada em quais situações?
4-Sobre a cidade do Rio de Janeiro, lugar no qual o poema foi publicado:
a) Você considera que a desigualdade social atualmente é problemática evidente neste lugar? Como você constatou isso?
b) No ano em que foi publicado o poema (em 1947) o índice de pobreza era mais ou menos acentuado em relação a hoje? Você consegue imaginar quais motivos poderiam causar tal cenário?

O texto seguinte foi retirado do *blog* intitulado **Rascunho: o jornal de literatura do Brasil** que não só apresenta o poema, como também uma resenha sobre este.

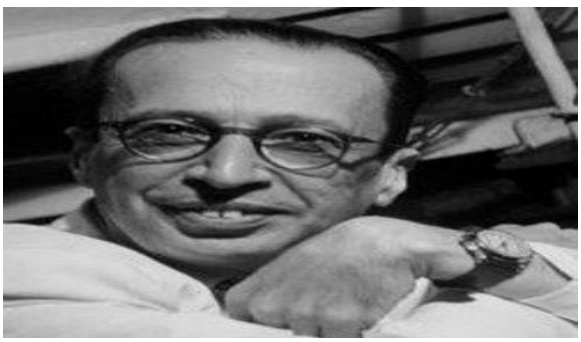
LEITURA E ESCUTA DO POEMA

Leia o poema e o recorte biográfico do autor.

[Inicialmente, a leitura entonacional é feita pelo professor, depois pelos alunos ou em conjunto , de modo a verificar a expressividade e o sentidos acionados no enunciado.]

COLETÂNEA DE TEXTOS

TEXTO I



Fonte: https://rascunho.com.br/colunistas/sob-a-pele-das-palavras/o-bicho-de-manuel-bandeira/#:~:text=Datado%20de%20%E2%80%9CRio%2C%2025%2D,mais%20conhecidos%20de%20Manuel%20Bandeira.

Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho foi um poeta, crítico literário e de arte, professor de literatura e tradutor brasileiro. É considerado como parte da geração de 1922 do modernismo no Brasil. Seu poema "Os Sapos" foi o abre-alas da Semana de Arte
Retirado do Blog: *Toda Matéria*

TEXTO II

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDEIRA, Manoel. **Belo, belo**. Rio de Janeiro, 1947.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO

5-De acordo com as informações presentes no texto I e II, responda as questões que estão inseridas no quadro 1:

Quadro 1: condições de produção do gênero poema "*O Bicho*"

Autor - Ao analisar e ler o recorte biográfico, quem é o perfil do autor do texto? - Podemos inferir que o autor é muito engajado em questões sociais? Por quê?	
Interlocutor - Ao considerar o *site* em que o texto está publicado, responda: para quem este texto é direcionado e quais outros interlocutores o texto possivelmente pode alcançar? Explique.	
Finalidade social - Por que o autor escreveu este texto? Qual mensagem ele pretendia abordar para os leitores?	
Gênero discursivo - Qual o gênero discursivo?	
Suporte: - O texto foi publicado em qual suporte?	
Circulação social - Geralmente, esse gênero discursivo circula em quais ambientes sociais?	

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

6-Ao considerar o tempo, lugar e realidade em que o poema estava inserido quando publicado, responda:

a) Em qual cidade e em que ano o poema foi publicado originalmente?
b) Ao considerar o ano de publicação, em qual veículo de circulação o poema foi publicado pela primeira vez? Por quê?
c) Qual o nome do livro em que foi publicado o poema?
d) A cidade em que o poema foi publicado reflete a realidade sócio- histórica descrita no texto? Explique.
e) Junto aos colegas de classe, pesquise e responda: como era a realidade do Rio de Janeiro no ano em que o poema foi publicado?

TEMÁTICA

[Para o trabalho com a temática, vamos compreender como as partes do poema foram organizadas e de que forma contribuem para consolidar o conteúdo temático.]

Quadro 2: Enunciado: poema "O bicho" de Manoel Bandeira.

Estrofe	Ideia central	Pergunta temática	Pergunta estilística
BLOCO I **Vi** ontem um bicho Na imundície do pátio/ **Catando** comida entre os detritos.		Como a personagem é vista (físico-psicologicamente) no início do poema?	Explorar a relação semântica dos termos "comida" e "detritos", a considerar a condição da personagem.
BLOCO II Quando **achava** alguma coisa, Não **examinava** nem **cheirava**: **Engolia** com voracidade.		Qual comportamento da personagem é observado no poema?	Os advérbios são termos que modificam o sentido do verbo, do adjetivo ou de um outro advérbio. No caso do trecho, os advérbios "não" e "nem" reforçam qual compreensão da atitude da personagem?
BLOCO III O bicho não era um cão, Não era um gato,		Nesta estrofe, há o descarte de algumas suposições prováveis sobre a identidade do ***bicho***. A sua hipótese levantada na atividade de	A repetição do advérbio de negação "**não"** evidencia o descarte das inúmeras suposições de identidade da

Não era um rato.		pré-leitura foi descartada? Explique.	personagem. Se reescrevermos a estrofe utilizando os termos *nem/ ou* de modo a evitar a repetição do advérbio nos dois últimos casos e responda: Há alteração de sentido ou de efeito dramático? Explique.
BLOCO IV O bicho, meu Deus, era um homem.		A identidade da personagem é finalmente revelada. Qual sentimento do eu-lírico é notado com a revelação? Por quê?	O uso do vocativo "***meu Deus"*** é naturalmente utilizado, em nosso contexto cultural, como indicação de espanto, medo, pena e outros sentimentos. O efeito de sentido alteraria se trocássemos tal vocativo pela interjeição "**nossa**"? Por quê?

7- Sobre o tema tratado no poema, responda:

a) Ao ler o título ***"O bicho***" pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente?

b) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê?

c) Releia as duas primeiras estrofes:

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

d) Qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Qual marca linguística indica o espanto?

DIMENSÃO DIALÓGICA E AXIOLÓGICA

[8- Considere os versos para responder as próximas questões.]

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

a) Qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Qual marca linguística indica esse espanto?

b) Percebemos que o narrador se mantém distante da personagem, ao usar a terceira pessoa do singular. Qual o sentido dessa escolha? Você costumar tomar atitudes em situações como essa ou também se mantém "observador" como o eu-lírico?

c) Ao descrever a cena, o eu-lírico recorre a expressões bem características a esse cenário social. Identifique-as e responda como essas expressões valoram a posição do eu-lírico?

Expressões da estrofe	Valoração

9- Ao considerar toda a narrativa, qual tema social o poema denuncia e qual valor social é explorado?

[elenque aqui alternativas para a questão f]

10- Ao considerar a realidade social do autor, o que teria motivado Manoel Bandeira a escrever o poema *O Bicho*?

11- O poema revela uma preocupação do eu-lírico. Qual trecho comprova isso?

12- A realidade do Rio de Janeiro em 1947 condiz com o tema tratado no poema? Explique.

13- Leia as manchetes para conduzir a reflexão:

Texto 1

Mesmo antes de 5 de julho, episódios de violência devido à inflação e à fome já explodiam no país. Na manchete do jornal Última Hora de 3 de julho de 1962, saques em Niterói (RJ).

Canal jornalístico: BBC News Brasil

Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62272917

Texto 2

FOME NÃO ESPERA

Pessoas dormem na fila para ganhar ossinho em Rio de Janeiro, 2021.

Fonte:https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/vdeo-pessoas-dormem-na-fila-para-ganhar-ossinho-em-cuiab/676575

As manchetes acima fazem uma abordagem histórica das desigualdades sociais no Rio de Janeiro. Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda:

a) A manchete ***"Explode a revolta nas filas da fome! "*** sugere qual realidade no Rio de Janeiro nessa época? Ao comparar com a manchete mais atual "Fome não espera – pessoas dormem na fila para ganhar ossinho", esse tema é valorado de que forma?

b) Ao observar que o contexto do poema se aproxima ao contexto da manchete, o que os dois textos apresentam em comum? Por quê?

13.1 Ao denunciar um problema, o poema assume um papel social. No contexto brasileiro, esse tipo de literatura é pertinente? Marque a resposta correta:

( ) O poema é pouco pertinente, visto que no contexto brasileiro a situação de fome já está ultrapassada.
( ) O poema é pertinente, visto que ainda se observa casos extremos de violência contra os moradores de rua.
( ) O poema é relevante em nosso país, uma vez que as desigualdades sociais marcadas pela pobreza ainda se fazem muito presentes.
( ) O poema é interessante, mas não relevante, visto que a literatura não impacta socialmente em uma mudança efetiva.

ESTUDO DO GÊNERO

14- Ao considerar a composição do poema, responda:

Perguntas	Respostas
Quem é a personagem da narrativa?	

Qual o foco narrativo e qual a importância do texto ser narrado nessa pessoa discursiva?	
Qual o tempo narrativo do poema? Qual trecho comprova isso?	
Qual o espaço narrativo do poema? Qual trecho comprova isso?	

MARCAS DE VALORAÇÃO

15-Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda:

a) O título *O Bicho* é marcado pelo artigo **"o"** que define especificamente o sujeito. Por que o eu –lírico utilizou posteriormente, na primeira estrofe, o artigo **"um**": Vi ontem ***um* bicho"** ? Essa alteração de determinantes sugere qual postura do eu-lírico?

b) Qual adjetivo na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual outro de semelhante valor? O efeito de sentido é alterado nesta troca? Leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade.

16- Releia a segunda estrofe do poema.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava,
Engolia com voracidade

a) Qual palavra marca a temporariedade na segunda estrofe?

b) Por vezes a repetição intencional de uma palavra é um recurso expressivo da linguagem literária. Qual o objetivo da repetição intencional da palavra "**não"** na terceira estrofe?

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

c) No último verso " O bicho, Meu Deus, era um homem", o eu-lírico revela-se surpreso: qual expressão vocativa revela isso?

d) Se o autor tirasse a expressão vocativa, o verso continuaria com o mesmo nível dramático? Leia em voz alta e perceba se é mantido ou não?

17- Observa-se que a última estrofe é composta apenas por um verso. A partir dessa informação composicional, qual posicionamento de Manoel Bandeira sobre a desigualdade social é revelado na voz do narrador**? Marque a alternativa correta**.

( ) A última estrofe contém apenas um verso e indica o silenciamento que expressa o sentimento de espanto paralisante do autor diante do absurdo presenciado.

( ) A última estrofe contém apenas um verso para indicar a indiferença do autor diante do absurdo percebido.
( ) A última estrofe contém apenas um verso para indicar o enojamento do autor diante de uma pessoa que revirava o lixo.
( ) A última estrofe contém apenas um verso para indicar o luto do eu-lírico diante da impossibilidade de vida digna a todas as pessoas.

Escola Andiroba- Bloco 2- Professora participante P3
Atividade Colaborativa- versão final
Enunciado-base: O bicho, poema de Manoel Bandeira.
Valor social: o uso da linguagem figurada e dos outros recursos linguísticos para refletir sobre a desigualdade social no país, cujo foco temático é a fome.

Antes de realizar a leitura do texto *O Bicho*, escrito pelo autor Manoel Bandeira, responda as questões.

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA

1-Qual imagem você vislumbra mentalmente ao ler ou ouvir a palavra ***bicho***?
2-Ao pensar melhor sobre os sentidos que essa palavra pode conter, quais outras representações você consegue depreender?
3-Na sua realidade, essa palavra é utilizada em quais situações?
4-Sobre a cidade do Rio de Janeiro, lugar no qual o poema foi publicado:
a) Você considera que a desigualdade social atualmente é problemática evidente neste lugar? Como você constatou isso?
b) No ano em que foi publicado o poema (em 1947) o índice de pobreza era mais ou menos acentuado em relação a hoje? Você consegue imaginar quais motivos poderiam causar tal cenário?

O texto seguinte foi retirado do *blog* intitulado **Rascunho: o jornal de literatura do Brasil** que não só apresenta o poema, como também uma resenha sobre este.

LEITURA E ESCUTA DO POEMA

Leia o poema e o recorte biográfico do autor.
Direcionamento: Inicialmente é feita a leitura silenciosa pelos alunos, depois, é realizada leitura entonacional pelo professor, em seguida pelos alunos ou em conjunto, de modo a verificar a expressividade e o sentidos acionados no enunciado.

COLETÂNEA DE TEXTOS

TEXTO I

Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho foi um poeta, crítico literário e de arte, professor de literatura e tradutor brasileiro. É considerado como parte da geração de 1922 do modernismo no Brasil. Seu poema "Os Sapos" foi o abre-alas da Semana de Arte

Fonte: https://www.todamateria.com.br/manuel-bandeira/. Acesso em: 10 de jan 2024.

TEXTO II

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDEIRA, Manoel. **Belo, belo**. Rio de Janeiro, 1947.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO GÊNERO

5-De acordo com as informações presentes no texto I e II, responda as questões que estão inseridas no quadro 1:

Quadro 1: condições de produção do gênero poema "*O Bicho*"

Autor - Ao analisar e ler o recorte biográfico, quem é o perfil do autor do texto? - Podemos inferir que o autor é muito engajado em questões sociais? Por quê?	
Interlocutor - Ao considerar o *site* em que o texto está publicado, responda: para quem este texto é direcionado e quais outros interlocutores o texto possivelmente pode alcançar? Explique.	
Finalidade social - Por que o autor escreveu este texto? Qual mensagem ele pretendia abordar para os leitores?	
Gênero discursivo Qual o gênero discursivo?	
Suporte: O texto foi publicado em qual suporte?	
Circulação social Geralmente, esse gênero discursivo circula em quais ambientes sociais?	

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

6- Ao considerar o tempo, lugar e realidade em que o poema estava inserido quando publicado, responda:

a) Em qual cidade e em que ano o poema foi publicado originalmente?
b) Ao considerar o ano de publicação, em qual veículo de circulação o poema foi publicado pela primeira vez? Por quê?
c) Qual o nome do livro em que foi publicado o poema?
d) A cidade em que o poema foi publicado reflete a realidade sócio- histórica descrita no texto? Explique.
e) Junto aos colegas de classe, pesquise e responda: como era a realidade do Rio de Janeiro no ano em que o poema foi publicado?

TEMÁTICA

Para o trabalho com a temática, vamos compreender como as partes do poema foram organizadas e de que forma contribuem para consolidar o conteúdo temático.

Quadro 2- Enunciado: poema "O bicho" de Manoel Bandeira.

Estrofe	Ideia central	Pergunta temática	Pergunta estilística
BLOCO I **Vi** ontem um bicho Na imundície do pátio/ **Catando** comida entre os detritos.		Como a personagem é vista (físico-psicologicamente) no início do poema?	Explorar a relação semântica dos termos "comida" e "detritos", a considerar a condição da personagem.
BLOCO II Quando **achava** alguma coisa, Não **examinava** nem **cheirava**: **Engolia** com voracidade.		Qual comportamento da personagem é observado no poema?	Os advérbios são termos que modificam o sentido do verbo, do adjetivo ou de um outro advérbio. No caso do trecho, os advérbios "não" e "nem" reforçam qual compreensão da atitude da personagem?
BLOCO III O bicho não **era** um cão, Não **era** um gato, **Não era** um rato.		Nesta estrofe, há o descarte de algumas suposições prováveis sobre a identidade do ***bicho***. A sua hipótese levantada na atividade de pré-leitura foi descartada? Explique.	A repetição do advérbio de negação "**não"** evidencia o descarte das inúmeras suposições de identidade da personagem. Se reescrevermos a estrofe utilizando os termos *nem/ ou* de modo a

			evitar a repetição do advérbio nos dois últimos casos e responda: Há alteração de sentido ou de efeito dramático? Explique.
BLOCO IV O bicho, meu Deus, era um homem.		A identidade da personagem é finalmente revelada. Qual sentimento do eu-lírico é notado com a revelação? Por quê?	O uso do vocativo "***meu Deus"*** é naturalmente utilizado, em nosso contexto cultural, como indicação de espanto, medo, pena e outros sentimentos. O efeito de sentido alteraria se trocássemos tal vocativo pela interjeição "**nossa**"? Por quê?

7- Sobre o tema tratado no poema, responda:

a) Ao ler o título ***"O bicho***" pela primeira vez, qual imagem lhe apareceu mentalmente?

b) Nas duas primeiras estrofes, em sua primeira leitura, qual bicho você visualizou a partir da narrativa? Por quê?

c) Releia as duas primeiras estrofes:

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

d) Qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Qual marca linguística indica o espanto?

DIMENSÃO DIALÓGICA E AXIOLÓGICA

8- Considere os versos dispostos no quadro para responder as próximas questões.

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

a) Qual bicho realmente é revelado? Você ficou surpreso? Qual marca linguística indica esse espanto?

b) Percebemos que o narrador se mantém distante da personagem, ao usar a terceira pessoa do singular. Qual o sentido dessa escolha? Você costumar tomar atitudes em situações como essa ou também se mantém "observador" como o eu-lírico?

c) Ao descrever a cena, o eu-lírico recorre a expressões bem características a esse cenário social. Identifique-as e responda como essas expressões valoram a posição do eu-lírico?

Expressões da estrofe	Valoração

9- Ao considerar toda a narrativa, qual tema social o poema denuncia e qual valor social é explorado?
( ) a dificuldade das pessoas
( ) o descaso com o ser humano
( ) a falta de empatia com os outros
( ) a fome enfrentada por muitos brasileiros

11- Ao considerar a realidade social do autor, o que teria motivado Manoel Bandeira a escrever o poema *O Bicho*?
10.4- O poema revela uma preocupação do eu-lírico. Qual trecho comprova isso?
10.5- A realidade do Rio de Janeiro em 1947 condiz com o tema tratado no poema? Explique.

12- Leia as manchetes para conduzir a reflexão:
Texto 1
Mesmo antes de 5 de julho, episódios de violência devido à inflação e à fome já explodiam no país. Na manchete do jornal Última Hora de 3 de julho de 1962, saques em Niterói (RJ).
Canal jornalístico: BBC News Brasil

Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62272917

Texto 2

FOME NÃO ESPERA

Pessoas dormem na fila para ganhar ossinho em Rio de Janeiro, 2021.

Fonte:https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/vdeo-pessoas-dormem-na-fila-para-ganhar-ossinho-em-cuiab/676575

As manchetes acima fazem uma abordagem histórica das desigualdades sociais no Rio de Janeiro. Considerando as suas concepções, opiniões e valores, responda:

a) A manchete ***"Explode a revolta nas filas da fome! "*** sugere qual realidade no Rio de Janeiro nessa época? Ao comparar com a manchete mais atual "Fome não espera – pessoas dormem na fila para ganhar ossinho", esse tema é valorado de que forma?

b) Ao observar que o contexto do poema se aproxima ao contexto da manchete, o que os dois textos apresentam em comum? Por quê?
c) Ao denunciar um problema, o poema assume um papel social. No contexto brasileiro, esse tipo de literatura é pertinente? Marque a resposta correta:
( ) O poema é pouco pertinente, visto que no contexto brasileiro a situação de fome já está ultrapassada.
( ) O poema é pertinente, visto que ainda se observa casos extremos de violência contra os moradores de rua.
( ) O poema é relevante em nosso país, uma vez que as desigualdades sociais marcadas pela pobreza ainda se fazem muito presentes.
( ) O poema é interessante, mas não relevante, visto que a literatura não impacta socialmente em uma mudança efetiva.

<u>ESTUDO DO GÊNERO</u>

14- Ao considerar a composição do poema, responda:

Perguntas	Respostas
Quem é a personagem da narrativa?	
Qual o foco narrativo e qual a importância do texto ser narrado nessa pessoa discursiva?	

Qual o tempo narrativo do poema? Qual trecho comprova isso?	
Qual o espaço narrativo do poema? Qual trecho comprova isso?	

MARCAS DE VALORAÇÃO

15- Sobre as marcas de valoração, com ênfase nos elementos coesivos do texto, responda:

c) O título *O Bicho* é marcado pelo artigo **"o"** que define especificamente o sujeito. Por que o eu –lírico utilizou posteriormente, na primeira estrofe, o artigo **"um**": Vi ontem ***um* bicho"** ? Essa alteração de determinantes sugere qual postura do eu-lírico?

d) Qual adjetivo na primeira estrofe expressa o local inadequado em que a personagem estava? Você trocaria este adjetivo por qual outro de semelhante valor? O efeito de sentido é alterado nesta troca? Leia em voz alta e perceba se há mudanças na expressividade.

16- Releia a segunda estrofe do poema.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava,
Engolia com voracidade

a) Qual palavra marca a temporariedade na segunda estrofe?

b) Por vezes a repetição intencional de uma palavra é um recurso expressivo da linguagem literária. Qual o objetivo da repetição intencional da palavra "**não"** na terceira estrofe?

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

17- No último verso " O bicho, Meu Deus, era um homem", o eu-lírico revela-se surpreso: qual expressão vocativa revela isso?

18- Se o autor tirasse a expressão vocativa, o verso continuaria com o mesmo nível dramático? Leia em voz alta e perceba se é mantido ou não?

19- Observa-se que a última estrofe é composta apenas por um verso. A partir dessa informação composicional, qual posicionamento de Manoel Bandeira sobre a desigualdade social é revelado na voz do narrador**? Marque a alternativa correta**.

( ) A última estrofe contém apenas um verso e indica o silenciamento que expressa o sentimento de espanto paralisante do autor diante do absurdo presenciado.

( ) A última estrofe contém apenas um verso para indicar a indiferença do autor diante do absurdo percebido.
( ) A última estrofe contém apenas um verso para indicar o enojamento do autor diante de uma pessoa que revirava o lixo.
( ) A última estrofe contém apenas um verso para indicar o luto do eu-lírico diante da impossibilidade de vida digna a todas as pessoas.

APÊNDICE G

Material complementar à atividade colaborativa 1 – roteiro de estudo do gênero

Uma vez eleito o enunciado para o trabalho, iniciaremos o processo de elaboração de atividade de leitura. Para tanto, o primeiro movimento é proceder a análise do texto, a fim de identificar os aspectos extraverbais e verbais. Para isso, siga este roteiro, a partir de orientações já discutidas durante o curso de formação. Na sequência, realize o levantamento das **condições de produção.**

Título do texto selecionado – se o gênero eleito não tiver título, justifique.	
Autoria – aponte sobre o papel social exercitado pelo autor e como isso atinge ou não a escrita do texto.	
Interlocutor/público-alvo – considere a data da primeira publicação, o perfil dos leitores da época e os leitores atuais	
Finalidade social – identifique a finalidade do gênero e a propósito do texto escolhido.	
Gênero discursivo- mencionar o nome do gênero eleito. Se tiver dúvida, esclareça com o grupo e/ou com o formador.	
Suporte- aponte o suporte que usará para entregar o texto aos alunos e o original de onde foi publicado.	
Circulação social – identificar a esfera de atividade humana e também os ambientes onde é provável encontrar o texto.	

2) Apresente as principais informações sobre o contexto de produção, tanto o mais imediato quanto o mais amplo.

	Local físico e social- aponte a cidade e/ou instituição social a que o texto se vincula.

CONTEXTO IMEDIATO	**Tempo cronológico** – mencione o ano em que foi publicado.
CONTEXTO SOCIAL MAIS AMPLO	Episódios histórico-sociais marcantes da época em que o texto foi publicado. Aponte **aspectos sociais associados ao tema do texto.**

3. A seguir, há algumas perguntas para a reflexão a respeito da dimensão dialógica do enunciado, isto é, o estudo das relações dialógicas.

a) Quais discursos (ideias/ posicionamentos) podem ser recuperados direta ou indiretamente via este texto?

b) Ao considerar o tema trabalho no texto, por exemplo, "persistência", discuta sobre quais ideias, posturas relacionadas a esse tema o texto explicita.

4. Além do estudo das dimensões dialógicas, é importante apontar os aspectos valorativos.

a) Quais valores sociais o texto evidencia? Leia o box para retomar sobre o valor.

Para recordar !

Valores sociais são as avaliações, juízos de valor a respeito daquilo que existe na sociedade. Para responder a esta questão, pense no tema e reflita qual avaliação, quais posicionamentos sobre o tema são explorados. Por exemplo, o tema "insegurança", qual juízo de valor o texto corrobora ou discorda?

DIMENSÃO VERBAL

5- Identifique os principais elementos que constituem o gênero discursivo em estudo.

Estrutura composicional: faz referência à organização textual e discursiva de como o texto se apresenta, de modo a orientar a identificação do gênero na sociedade. Aponte algumas dessas características e relacione-as com o texto em tela.	
Conteúdo temático: diz respeito aos discursos explícitos no texto, esses discursos estão diretamente relacionados com o social.	

Estilo do gênero: são as formas linguístico-textuais e enunciativas próprias desse enunciado. Aponte as principais	

Fonte: autores da pesquisa (2023).

ANEXOS

ANEXO A –PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
ANEXO B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ANEXO C –AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE MÃE DO RIO-PA

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT

Continuação do Parecer: 5.825.995

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Compreender o processo de desenvolvimento das práticas de linguagem – escrita, leitura e análise linguística – nos contextos de ensinos básico, a contribuir para a caracterização da escrita em ambiente de ensino e de aprendizagem de línguas.

Específicos

1. Verificar o desenvolvimento de práticas de escrita, leitura e análise linguística no contexto de ensinos básico;
2. Caracterizar as práticas de linguagem – escrita, leitura e análise linguística – nos contextos de ensino;
3. Identificar as configurações das práticas de escrita nos contextos de ensino e de aprendizagem de línguas, a fim de caracterizar como se dá o trabalho com a escrita nessa situação específica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: Para os professores-pesquisadores, os riscos da pesquisa se voltam para o fato, por exemplo, de atuar como pesquisador(a) e professor(a) a partir de uma intervenção pedagógica, sendo que, em alguns momentos, o grupo de pesquisa poderá dialogar a respeito das ações desempenhadas. Diante disso, caso a situação gere algum tipo de constrangimento, angústia ou/e invasão de privacidade, o(a) professor(a) não precisará realizá-lo. Outros riscos decorrentes da participação de (a) professores-pesquisadores na pesquisa são: cansaço pelo trabalho intenso demandado para o planejamento (encontros para orientação e grupo de pesquisa) e a colaboração e a intervenção pedagógicas (desenvolvimento de atividades, envolvendo escrita no contexto de sala de aula), além de algum desconforto diante de análises de sua prática profissional. A fim de minimizar os riscos, em relação aos encontros do grupo de pesquisa e entrevistas, faremos em local privativo, como uma sala de aula da universidade, em que só estarão presentes os pesquisadores, de forma a garantir sua privacidade, com data e horário pré-agendados para esta finalidade. Para os alunos da escola básica, que continuarão a desempenhar a função discente, sendo-lhes demandada a experimentação de situações pedagógicas diferenciadas, os riscos são: cansaço provocado pelas diversas atividades de leitura e escrita. Os alunos também podem demonstrar sensação de cansaço ou de fracasso frente as atividades propostas; podem recusar-se a executar as atividades propostas; podem sentir-se constrangidos em relação ao ambiente e/ou a presença de gravador de voz (as aulas serão gravadas, quando pesquisador assim achar

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_ufs@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT

necessário). Contudo, caso isso aconteça o aluno não será obrigado a executá-las. Esses riscos são comuns em pesquisas que envolvem os contextos escolares, porém, pode ser evitado pela escuta sensível dos próprios alunos por parte dos professores e pesquisadores. Para evitar esse risco, conta-se ainda com a experiência dos professores e pesquisadores com práticas de ensino ou de pesquisa, o que pode ser constatado nos respectivos currículos. Destaca-se ainda que a omissão da identidade dos participantes durante a análise dos dados será garantida, conforme decisão ou interesse dos próprios participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância social pelo seu "caráter crítico e transformador frente à realidade do ensino básico".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou os documentos conforme exigência do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa apresenta em todas suas etapas os princípios éticos necessários para sua efetivação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BASICAS_2047387_E3.pdf	08/11/2022 11:47:12		Aceito
Outros	autorizacao_PREFEITURA_MAE_DO_RIO_2022.pdf	08/11/2022 11:37:16	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	autorizacao_PREF_MUN_WANDERLANDIA_2022.pdf	08/11/2022 11:37:03	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	autorizacao_PREF_MUN_PALMAS_Graca.pdf	08/11/2022 11:36:25	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	autorizacao_PREF_MUN_PALMAS_andreane.pdf	08/11/2022 11:34:22	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Emenda_2022.pdf	08/11/2022 11:29:41	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	Autorizacao_ifto.pdf	03/12/2021 18:24:26	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Cronograma	cronograma_novo_emenda.pdf	03/12/2021 18:23:34	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	novo_projeto_emenda.pdf	03/12/2021 18:23:02	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT

Continuação do Parecer: 5.825.995

Investigador	novo_projeto_emenda.pdf	03/12/2021 18:23:02	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	03/12/2021 18:19:52	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_Monteiro_Lobato.pdf	08/02/2021 14:07:33	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_Monsenhor.pdf	08/02/2021 14:07:13	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_Antonio_Povoa.pdf	08/02/2021 14:05:54	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	Declaracao.pdf	28/10/2019 21:01:12	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	Declaracao_pesquisadora_responsavel.pdf	28/10/2019 20:59:58	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	Carta_de_Apresentacao.pdf	28/10/2019 20:59:27	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	Prefeitura_Barreiras.pdf	28/10/2019 20:58:41	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	Secretaria_municipal_Palmas.pdf	28/10/2019 20:58:06	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Outros	Secretaria_Educacao_Tocantins.pdf	28/10/2019 20:57:20	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	28/10/2019 20:56:24	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/10/2019 20:55:24	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	28/10/2019 20:55:10	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito
Orçamento	Orcamento_projeto.pdf	28/10/2019 20:54:55	ANGELA FRANCINE FUZA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

359

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **CONCEITOS AXIOLÓGICOS MOBILIZADOS EM UMA PROPOSTA DE LEITURA INTERACIONISTA E DIALÓGICA POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.** Esta pesquisa será realizada pelo pesquisador: doutorando André Felipe Pereira de Souza (UFNT) do Curso de **Pós-graduação em Linguística e Literatura** da Universidade Federal do Norte Tocantins do Campus de Araguaína, sob orientação da Profa. Dra. Ângela Francine Fuza (UFT). Nesta pesquisa, pretendemos **compreender a leitura como prática de linguagem interligada à produção de sentido e de valor dos enunciados, a partir de uma proposta de implementação com professores em formação continuada, cujo foco será o trabalho com os recursos linguístico-discursivos da prova SISPAE-2022 de Língua portuguesa, referente ao 9º ano EF II.** O motivo que nos leva a estudar essa temática é a oportunidade de oferecer formação continuada sobre a leitura a um grupo focal de professores, de modo a orientá-lo a refletir e desenvolver, respectivamente, produção dos sentidos e valoração das habilidades inerentes ao texto-enunciado eleitos para essa proposta. Para esta pesquisa adotaremos a metodologia de abordagem qualitativa-interpretativa de caráter etnográfico-colaborativo. A sua participação consistirá em participar do curso de formação, cujo contexto permitirá a criação de materiais, fotos, vídeos, diário de campo. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em **desconfortos e apreensão, durante as discussões teóricas, ora pela dificuldade de acesso à formação continuada, ora pelas diferenças com a práxis docente. Para tanto, antes de momento, será feita uma atividade de apresentação da proposto e acolhimento docente para mitigar tais questões.** A pesquisa contribuirá para ampliar a formação docente e a construção de uma consciência socioideológica dos sujeitos envolvidos, a julgar a imersão nas práticas de linguagem em perspectiva dialógica.

Para participar deste estudo o (a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar este trabalho.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na pasta de trabalho dos pesquisadores, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na secretária do Curso de Pós-graduação em Linguística e Literatura da UFNT e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada "**CONCEITOS AXIOLÓGICOS MOBILIZADOS EM UMA PROPOSTA DE LEITURA INTERACIONISTA E DIALÓGICA POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO DE**

FORMAÇÃO CONTINUADA”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

( ) Concordo que o meu registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual e materiais escritos e digitais produzidos sejam utilizados somente para esta pesquisa.

( ) Concordo que o meu registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual e materiais escritos e digitais produzidos possam ser utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido, a explicar para quê será utilizado o material.

Rubrica do pesquisador: _____

*Rubrica do participante:*_____

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____ _____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE **DATA**

Nome do Pesquisador Responsável: André Felipe Pereira de Souza
Endereço: Rua 11 de maio, 108. Bairro: Conjunto Habitah Brasil.
CEP: 68675-000 Cidade: Mãe do Rio
E-mail: andre920530@gmail.com Telefone Celular: (91) 984785129

_____ _____

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL **DATA**

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura-PPGLITT/UFNT
Secretaria Acadêmica
+55 63 3416-5655 - www.uft.edu.br/ppgl

ANEXO C

AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE MÃE DO RIO-PA

PREFEITURA MUNICIPAL DE MÃE DO RIO
Secretaria Municipal da Educação

AUTORIZAÇÃO

Eu, MARIA DA CONCEIÇÃO DA SILVA SANTANA, Secretária de Educação do Município de Mãe do rio, no estado do Pará, conforme portaria de nomeação 08 2021, AUTORIZO o desenvolvimento das ações do projeto de investigação "A escrita em contextos de ensino e de aprendizagem", sob a coordenação geral da professora Dra. Ângela Francine Fuza (UFT) e execução do professor Me. André Felipe Pereira de Souza, em escolas desta rede municipal, conforme demanda do projeto de pesquisa mencionado e a autorização explicita da gestão local da instituição de ensino selecionada.

A investigação a ser empreendida tem o objetivo de compreender o processo de desenvolvimento das práticas de linguagem — escrita, leitura e análise linguística — nos contextos de ensinos básico, a contribuir para a caracterização da escrita em ambiente de ensino e de aprendizagem de línguas.

A implementação do projeto iniciará no 1º semestre de 2023 e se estenderá conforme demanda da investigação. A equipe de pesquisa se compromete a: (1) obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos; (2) assegurar a privacidade da instituição e da comunidade escolar, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir o uso responsável das informações coletadas ou geradas para fins investigativos, respeitando as diretrizes éticas de pesquisa, envolvendo seres humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Mãe do Rio - PA, 14 setembro de 2022.

Maria da Conceição da S. Santana
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
DECRETO Nº 16/2021 - GAB/PMMR

Maria da Conceição da Silva Santana
(Secretária de Educação do Município de Mãe do Rio – PA)