



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA**

**LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E AS  
APRECIÇÕES VALORATIVAS A PARTIR DO TRABALHO COM O GÊNERO  
DISCURSIVO CONTO**

Belém/PA

2024

ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA

**LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E AS  
APRECIÇÕES VALORATIVAS A PARTIR DO TRABALHO COM O GÊNERO  
DISCURSIVO CONTO**

Dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Pará, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Belém/PA

2024

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

---

Silva, Ana Paula Oliveira da, 1991-

Leitura em perspectiva dialógica : a produção de sentidos e as apreciações valorativas a partir do trabalho com o gênero discursivo conto / Ana Paula Oliveira da Silva ; Orientadora, Márcia Cristina Greco Ohuschi. — 2024.

210 f. ; + 1 protótipo didático (24 f.: Il., color.)

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Belém, 2024.

Acompanhado do protótipo didático: “A leitura em perspectiva dialógica: um caminho para o trabalho valorado com a língua.

1. Dialogismo (Análise literária). 2. Leitura (Elementar). 3. Ensino fundamental – Estudo e ensino. 4. Conto. I. Ohuschi, Márcia Cristina Greco, orient. II. Título do protótipo didático: A leitura em perspectiva dialógica: um caminho para o trabalho valorado com a língua. III. Título.

CDD-22. ed. 401.41

---

Ana Paula Oliveira da Silva

**LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E AS  
APRECIÇÕES VALORATIVAS A PARTIR DO TRABALHO COM O GÊNERO  
DISCURSIVO CONTO**

Dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Pará, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Cristina Greco Ohuschi.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Cristina Greco Ohuschi  
Orientadora  
Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Francine Fuza  
Examinador Titular Externo  
Universidade Federal de Tocantins

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina França Rodrigues  
Examinador Titular Interno  
Universidade Federal do Pará

Belém, 15 de março de 2024.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha rocha e proteção, refúgio nos momentos de angústia e a quem clamo nos momentos de tristeza e de alegria. Ajudou-me até aqui e sem Ele jamais conseguiria.

À minha orientadora, Márcia Ohuschi, que me acompanha desde 2011, como professora, orientadora, incentivadora e amiga. Meus primeiros passos acadêmicos foram orientados por ela, minha grande fonte de inspiração. Por trás de uma profissional dedicada, justa, competente há um ser humano doce, carinhoso, empático. Faltariam palavras para expressar a minha profunda gratidão e amor por essa pessoa tão linda, acolhedora, que abraça sem precisar nem chegar perto, simplesmente com o olhar. O PROFLETRAS era um sonho para mim, e se tornou realidade pelo meu esforço, mas, sobretudo, porque a professora Márcia nunca desistiu de mim, sempre me incentivou a ir mais longe. Por isso e por muito mais, muito obrigada, professora, a senhora é a minha referência!

Às professoras da minha banca de qualificação e de defesa, Ângela Fuza e Isabel França, pelo olhar cuidadoso diante do meu trabalho, por apontarem a direção certa e ampliarem os meus conhecimentos e a minha visão sobre a teoria e a prática, nas quais me debrucei. Ressalto o papel especial que a professora Isabel desempenhou na minha jornada do Mestrado, sempre apoiando, proferindo palavras de incentivo, de conforto e ressaltando, com carinho, minha dedicação e entusiasmo em estar vivendo a Universidade de novo. Seu jeito alegre e empolgante fez com que eu me identificasse com a senhora. Obrigada por ser tão acolhedora comigo, por ser uma amiga e conselheira. Terá sempre um lugar especial em meu coração.

Aos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Letras, pelos ensinamentos, apoio e compreensão com os professores pesquisadores que estudavam e, ao mesmo tempo, desdobravam-se em sala de aula.

Ao Grupo de Pesquisa “Dialogismo e ensino de línguas” (UFPA/CNPq), e ao Projeto de Pesquisa “O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa”, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Castanhal-PA, por ter sido minha base e por ter me tirado muitas vezes da zona de conforto, proporcionando-me conhecimento e me impulsionando a seguir firme no ensino, na pesquisa e na extensão.

À minha querida e amada turma do PROFLETRAS, que tanto me fez crescer. As manhãs e as tardes das segundas e terças-feiras ao lado de André, Áurea, Gisele, Jecele, Liviane, Núbia, Romário, Simone e Vandenberg foram muito mais alegres, produtivas e desafiadoras. Vocês foram o meu ponto de apoio.

À minha amiga Núbia Monteiro, parceira do PROFLETRAS e confidente, uma pessoa singular em sua humanidade e humildade. Obrigada por sempre me ouvir e por me fazer acreditar que o impossível é possível. Você é uma inspiração para mim.

Aos meus amigos de trabalho (Tomé-Açu e Irituia) que eu trouxe para a vida, Elaine, Isabela, Rafaela, Vanderlane, Tiogo e Valéria que tanto me deram apoio e me fizeram acreditar que eu era muito capaz. Nos momentos de desespero com a Dissertação e de baixa autoestima, eles estavam lá para me animar, para me dizer que tudo ia dar certo. Obrigada!

Aos meus queridos alunos, sujeitos desta pesquisa, que aceitaram participar das atividades e demonstraram muito empenho e compromisso.

Aos meus amados irmãos, Leidiane, Simone, Marcelo e Maurício, por acreditarem na irmã caçula e por sempre falarem palavras doces e de motivação.

Aos meus pais, Socorro e João, por estarem ao meu lado em todos os momentos, por nunca duvidarem do meu potencial e por me incentivarem a ir sempre mais longe. Vocês são um espelho para mim, são as pessoas que eu olho e quero ser semelhante, na bondade, na justiça, no comprometimento. Obrigada por tudo. Eu amo vocês!

*Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Volóchinov, 2017 [1929], p. 98).*

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização das características do gênero conto.....	58
Quadro 2 – Pseudônimos da diagnose e da proposta de intervenção.....	74
Quadro 3 – Síntese dos encaminhamentos metodológicos.....	76
Quadro 4 – Sistematização da proposta teórico-metodológica de Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022).....	79
Quadro 5 – Organização do Protótipo Didático.....	92
Quadro 6 – Diálogo entre as etapas da proposta de leitura e o PD.....	93
Quadro 7 – Princípios orientadores suscitados a partir dos dados.....	95
Quadro 8 – Sistematização dos resultados da análise diagnóstica.....	125
Quadro 9 – Síntese das atividades a serem realizadas.....	138
Quadro 10 – Sistematização dos resultados da proposta de intervenção.....	181

## **LISTA DE SIGLAS ABREVIATURAS**

AEE – Atendimento de Educação Especializada

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

LP - Língua Portuguesa

PcD – Pessoa com Deficiência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PD – Protótipo Didático

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UFPA – Universidade Federal do Pará

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Pará.....	68
Figura 2 – Mapa de Irituia.....	68
Figura 3 – Noite de carimbó.....	69
Figura 4 – Derrubada do mastro.....	69
Figura 5 – Descida de boia.....	69
Figura 6 – Nível de dificuldade dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.....	72
Figura 7 – Significados de valor.....	81
Figura 8 – Diferença entre valorar e valorizar.....	81
Figura 9 – Situações que envolvem valoração.....	82
Figura 10 – Momento de leitura.....	83
Figura 11 – Alunos no momento de leitura.....	83
Figura 12 – Dinâmica para explicar objetivo, finalidade e intenção.....	85
Figura 13 – Foto ilustrativa para explicar objetivo, finalidade e intenção.....	85
Figura 14 – Mapa mental sobre a relação entre o título da obra e título do conto.....	86
Figura 15 – Mapa mental para explicar o conceito de valoração.....	87
Figura 16 – Dimensão social.....	129
Figura 17 – Dimensão verbo-visual.....	129
Figura 18 – Ilustração do conto “Metamorfose”.....	134
Figura 19 – Capa do livro Leite do Peito.....	140
Figura 20 – Contracapa do livro Leite do Peito.....	140

## RESUMO

À luz da Linguística Aplicada, a presente pesquisa consiste em um estudo teórico-prático de leitura em perspectiva dialógica, no trabalho com o gênero discursivo conto em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Tem como objetivo geral compreender a produção de sentidos e as apreciações valorativas dos alunos do 6º ano, a partir do trabalho com a leitura dialógica de contos. Vinculada ao Projeto de Pesquisa “O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa”, da Universidade Federal do Pará (UFPA), a investigação fundamenta-se nos pressupostos teóricos do Dialogismo do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017 [1929]; 2019 [1926]; Bakhtin, 2016 [1979]), em sua abordagem sociológica e valorativa da linguagem e nos estudos de pesquisadores que seguem essa vertente, como Sobral (2009), Ohuschi e Menegassi (2021), Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022), Menegassi, Fuza e Angelo (2022), entre outros. Ao buscar responder de que forma os alunos do 6º ano constroem sentidos e apreciações valorativas a partir da leitura dialógica de contos em sala de aula, a investigação parte da hipótese de que esses discentes evidenciam produção de sentidos e apreciações valorativas, nas respostas às perguntas de leitura em perspectiva dialógica, por meio de uma proposta didático-pedagógica com o gênero discursivo conto, a manifestarem marcas de projeto de dizer e posicionamentos axiológicos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico, de natureza aplicada e como pesquisa-ação. Para responder ao questionamento inicial deste trabalho, elaboramos e implementamos uma atividade diagnóstica de leitura em perspectiva dialógica, com questões discursivas e de múltipla escolha. Em seguida, analisamos os dados gerados nessa fase diagnóstica para, então, elaborarmos a proposta de intervenção, a considerar os resultados da fase diagnóstica. A análise diagnóstica apontou alguns indícios de posicionamentos valorados e marcas de projeto de dizer, o que nos deu subsídios para a elaboração da proposta didático-pedagógica sobre leitura em perspectiva dialógica. Após essa etapa, implementamos a proposta em sala de aula e analisamos os dados a partir dos princípios orientadores de análise: a) compreensão da dimensão social do enunciado; b) apreciação valorativa e produção de sentidos no momento pós-leitura; c) manifestação de vozes sociais; d) percepção de acentos valorativos no uso dos recursos linguístico-enunciativos; e) projeto de dizer valorado; f) compreensão dos posicionamentos axiológicos revelados no conto, suscitados por meio de um levantamento e de uma observação das respostas dos discentes. Os resultados demonstraram que os sujeitos-leitores, por meio de um trabalho didático e de mediação, conseguiram evidenciar posicionamentos axiológicos no enunciado; perceberam que a utilização dos recursos da língua nos discursos orais e escritos são carregados de intenções valorativas; conseguiram produzir sentidos no momento de leitura e de discussão sobre o tema, a manifestar um projeto enunciativo igualmente valorado. Essas análises e resultados geraram um Produto Educacional que se consolidará como um material de apoio e incentivo ao professor para o trabalho dialógico com a linguagem.

**Palavras-chave:** Dialogismo. Valoração. Gênero conto. Leitura em perspectiva dialógica.

## ABSTRACT

In the light of Applied Linguistics, this research consists of a theoretical-practical study of reading from a dialogical perspective, working with the short story discursive genre in a 6th year elementary school class. Its general objective is to understand the production of meaning and the value assessments of 6th year students, based on the work with dialogical reading of stories. Linked to the Research Project "Dialogism and language practices in the process of teaching and learning the Portuguese Language" (O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa), at the Federal University of Pará (UFPA), the investigation is based on the theoretical assumptions of Bakhtin Circle Dialogism (Volóchinov, 2017 [1929]; 2019 [1926]; Bakhtin, 2016 [1979]), in their sociological and evaluative approach to language and in the studies of researchers who follow this trend, such as Sobral (2009), Ohuschi and Menegassi (2021), Gomes, Ohuschi and Menegassi (2022), Menegassi, Fuza and Angelo (2022), among others. When seeking to answer how 6th year students construct meanings and evaluative appreciations from the dialogic reading of stories in the classroom, the investigation is based on the hypothesis that those students show the production of meanings and evaluative appreciations in their answers to reading questions in a dialogical perspective, through a didactic-pedagogical proposal with the discursive genre short story, manifesting marks of project of saying besides their axiological positions. The research is characterized as qualitative-interpretive, of an ethnographic nature, of an applied nature as well as action research. To answer the initial question of this work, we designed and implemented a diagnostic reading activity from a dialogic perspective, with discursive and multiple-choice questions. The data were analyzed in this diagnostic phase and afterwards the intervention proposal, was prepared taking into account the results of the diagnostic phase. The diagnostic analysis pointed out some signs of valued positions and project marks of saying, giving support for the elaboration of the didactic-pedagogical proposal on reading in a dialogic perspective. After that stage, we implemented the proposal in the classroom and analyzed the data based on the guiding principles of analysis: a) understanding the social dimension of the statement; b) value appreciation and production of meanings post-reading; c) social voices manifestation; d) perception of evaluative accents in the linguistic-enunciative resources use; e) valued enunciative project; f) understanding the axiological positions revealed in the short story, raised through a survey and observation of the students' responses. The results show that the subject-readers, through didactic and mediation work: (i) were able to highlight axiological positions in the statement; (ii) realized that the use of language resources in oral and written speeches is loaded with evaluative intentions; (iii) they managed to produce meanings when reading and discussing the topic, manifesting an equally valued enunciative project. These analyzes and results generated an Educational Product which will be consolidated as a support material and incentive for teachers to work dialogically with language.

**Keywords:** Dialogism. Valuation. Short story genre. Reading in a dialogic perspective.

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	13
<b>2 DIALOGISMO E LEITURA DIALÓGICA</b> .....	24
2.1 A ABORDAGEM DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	24
2.2 A LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	32
2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	41
2.4 O GÊNERO DISCURSIVO CONTO.....	52
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	61
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	61
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	68
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	73
3.4 PASSOS METODOLÓGICOS.....	75
3.5 IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	77
3.6 A PROPOSTA DE ATIVIDADE ELABORADA.....	78
3.7 IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	80
<b>3.7.1 Momento de relações dialógicas com enunciados já-ditos</b> .....	<b>80</b>
<b>3.7.2 Momento de leitura do conto “Metamorfose”</b> .....	<b>82</b>
<b>3.7.3 Momento de atividades sobre a dimensão social do enunciado</b> .....	<b>84</b>
<b>3.7.4 Momento de atividades sobre a dimensão verbal do enunciado</b> .....	<b>86</b>
3.8 PRODUTO EDUCACIONAL: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE O PROTÓTIPO DIDÁTICO.....	88
3.9 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE ANÁLISE.....	94
<b>3.9.1 Constituição do <i>corpus</i> e princípios orientadores de análise da atividade diagnóstica</b> .....	<b>94</b>
<b>3.9.2 Constituição do <i>corpus</i> e princípios orientadores de análise dos registros obtidos na implementação da proposta de intervenção</b> .....	<b>95</b>
<b>4 DIAGNÓSTICO</b> .....	<b>98</b>
4.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	98
4.2 RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO.....	103
<b>4.2.1 Análise diagnóstica das atividades</b> .....	<b>103</b>
<b>4.2.2 Conclusão do diagnóstico</b> .....	<b>124</b>
<b>5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>128</b>
5.1 ANÁLISE DO CONTO.....	128
<b>5.1.1 Análise da dimensão social</b> .....	<b>130</b>
<b>5.1.2 Análise da dimensão verbo-visual</b> .....	<b>133</b>
5.2 SISTEMATIZAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	138
<b>5.2.1 Relações com os já-ditos</b> .....	<b>139</b>
<b>5.2.2 Leitura do conto “Metamorfose”</b> .....	<b>142</b>
<b>5.2.3 Dimensão social do conto</b> .....	<b>148</b>
<b>5.2.4 Dimensão verbal do conto</b> .....	<b>151</b>
<b>6 ANÁLISE VALORATIVA DE RESPOSTAS A ATIVIDADES SOBRE O CONTO METAMORFOSE</b> .....	<b>160</b>
6.1 COMPREENSÃO DA DIMENSÃO SOCIAL DO ENUNCIADO.....	160

6.2 APRECIÇÃO VALORATIVA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO MOMENTO PÓS-LEITURA.....	165
6.3 MANIFESTAÇÃO DE VOZES SOCIAIS.....	168
6.4 PERCEPÇÃO DE ACENTOS VALORATIVOS NO USO DOS RECURSOS LINGÜÍSTICO-ENUNCIATIVOS.....	171
6.5 PROJETO DE DIZER VALORADO.....	175
6.6 COMPREENSÃO DOS POSICIONAMENTOS AXIOLÓGICOS REVELADOS NO CONTO.....	178
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>184</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>198</b>
APÊNDICE A – Slides das aulas.....	198
<b>ANEXOS.....</b>	<b>202</b>
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	202
ANEXO B – Termo de assentimento livre e esclarecido.....	204
ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética.....	206

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antes de me tornar uma profissional da educação, ainda como aluna da Educação Básica e com uma vida estudantil pertencente à escola pública, não tinha a percepção de que a leitura poderia ir além de uma compreensão sobre a superfície do texto, que poderia estar ligada à opinião que atribuíamos ao que líamos ou estar próxima ou distante do que realmente o texto permitia. Não compreendia que a leitura é uma das práticas de linguagem mais importantes no contexto social, visto que, a partir de seu traquejo, é possível desenvolver funções simples do dia a dia. Dessa forma, ainda que eu tenha sido uma estudante inquieta, em busca de conhecimento, reconhecia minhas limitações.

Durante minha graduação em Letras, Língua Portuguesa, cursada na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Castanhal, entre os anos de 2011 e 2014, surgiram muitas oportunidades que me fizeram crescer e me construir enquanto pesquisadora e futura profissional de Letras. Participei dos projetos de pesquisa “Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola” e “Língua Portuguesa: formação docente e ensino aprendizagem” e do projeto de extensão “Formação continuada de professores de língua portuguesa: uma abordagem a partir dos gêneros discursivos”, voltados para a formação docente continuada, que deram suporte teórico e prático, permitiram o contato com professores da rede pública e proporcionaram aprendizados diversos, principalmente, um olhar mais próximo para ensino.

Com isso, pude crescer ainda mais academicamente, pois fui contemplada com uma bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e, em meu plano de trabalho, objetivei refletir sobre a responsividade docente no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir para a formação do professor. Nessa linha de formação docente, consegui me familiarizar com o ensino de leitura, escrita e análise linguística e pude vislumbrar possíveis maneiras de desenvolver atividades no interior dessas práticas.

Assim, aproximei-me da área de ensino e aprendizagem, uma vez que busquei me aprimorar nas teorias e a desenvolver materiais didáticos para implementação em sala de aula. Desse modo, como bolsista PIBIC, consegui adentrar no universo docente. A bolsa me proporcionou um contato direto com a escola, com os alunos e

com os professores atuantes da rede municipal, pois era voltada à prática docente. Disso tudo, ressalto os conhecimentos e as experiências que me formaram e me tornaram pesquisadora. Os Projetos de Pesquisa me impulsionaram a uma vida mais ativa na academia, o que me fizeram, antes mesmo do PIBIC, ser uma estudante sedenta por conhecimento.

Todo esse contato com a área me levou à temática de meu Trabalho de Conclusão de Curso, o qual se concentrou na *compreensão responsiva* docente, conceito esse atrelado aos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. Nessa pesquisa, elaborei uma sequência didática, a partir do interacionismo e da proposta dos gêneros discursivos, que foi implementada por um professor em sala de aula, sob meu acompanhamento, para a geração dos dados que foram analisados.

Meu trabalho final imprimiu todo o meu conhecimento, esforço e dedicação, pois nele está refletida a minha afinidade com a linha de pesquisa de ensino e aprendizagem e com a abordagem teórica do Círculo de Bakhtin. Assim, foi com o intuito de crescer academicamente e de sustentar minha prática docente que busquei, em 2018, a especialização em “Estudos Linguísticos e Análise Literária” na Universidade do Estado do Pará (UEPA), com o objetivo de permanecer amparada nos estudos desenvolvidos em minha área e de tentar amenizar os problemas que vivencio em sala de aula, no que diz respeito à oralidade, à leitura, à escrita e ao ensino de gramática.

Logo após minha formação na graduação, no início de 2015, comecei a trabalhar com alunos do 6º ao 9º ano, numa rede privada de ensino, no município de Castanhal-PA. Em 2016, retornei à minha cidade natal, Mãe do Rio - PA, e trabalhei por dois anos como professora contratada em uma escola pública. Em 2018, assumi o concurso público da rede municipal de Tomé-Açu-PA, que já havia sido aprovada, e obtive aprovação também no concurso da Secretaria de Educação do Estado do Pará para o cargo de professor Classe 1 Nível A.

As dificuldades que encontrei no ensino público foram diversas e, por vezes, incentivaram-me a tentar melhorar minha prática, mesmo com poucos recursos. Afinal, o professor se torna adaptável a sua realidade. Dessa maneira, caminho ao longo dos anos. Atualmente, com vínculo efetivo em uma escola estadual no município de Irituia-PA, com a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, e, também, em uma escola municipal na cidade de Tomé-Açu-PA. São dois municípios com realidades diferentes, que apresentam alunos carregados de histórias e de

vivências díspares, mas que se aproximam por estarem em lugares semelhantes e serem personagens de um mesmo sistema. Em ambas as escolas, acolho estudantes oriundos dos interiores das cidades, que precisam de transporte (rodoviário e hidroviário) para conseguir estudar. As dificuldades não estão apenas na aprendizagem, na escassez de conhecimento básico desses alunos, mas em sua locomoção e em sua condição de vida.

No tocante ao ensino, muitas vezes, a escola não oferece o suporte necessário para que ele se concretize de maneira consistente, seja por falta de estrutura ou por suportes pedagógicos. Educandos com problemas de decodificação é comum encontrar na escola nos anos finais do Ensino Fundamental, mais ainda no que concerne à compreensão e à interpretação de textos, problemas que comumente observo. Ao longo de minha trajetória, vivenciei muitas experiências boas e, mais ainda, desafiadoras.

O percurso profissional traçado não me distanciou da Universidade, pois, mesmo distante, foi possível manter um vínculo, por meio do Grupo de Pesquisa "Dialogismo e ensino de línguas" (UFPA/CNPq) e dos projetos de pesquisa a ele vinculados, atualmente, o projeto de pesquisa "O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa" (UFPA-Castanhal). Em seu âmbito, desenvolvi atividades a partir da análise dialógica de enunciados, o que já direcionou minha prática para as axiologias sociais. Com isso, pude ressignificar meu olhar para o ensino e ativar posições axiológicas diante de minhas aulas. Em diálogo com essa ponte, consegui atribuir sentidos valorados aos enunciados, o que possibilitou uma aprendizagem significativa.

Com minha entrada no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em 2022, tive a oportunidade de cursar as disciplinas "Texto e Ensino", "Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional", "Fonologia, Variação e Ensino", "Gramática, variação e ensino", "Literatura e ensino" e "Leitura e escrita: processos de ensino e aprendizagem". A última, em especial, com riqueza no arcabouço teórico sobre ensino e aprendizagem e a minuciosidade na prática, consolidou tudo o que eu vinha produzindo em meu projeto de pesquisa, elaborado na disciplina "Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional". Destaco que esta disciplina deu suporte no movimento de construção de cada etapa no interior do que propus como tema. De um modo geral, todas me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa, a agregar conhecimentos sobre a língua em uma perspectiva histórica, discursiva, cultural e

dialógica. Assim, pude ampliar minha visão sobre o ensino e me direcionar ao lugar onde eu deveria desenvolver o meu trabalho.

Ao retornar aos estudos acadêmicos, as manifestações teóricas suscitadas no PROFLETRAS e no Grupo de Pesquisa abriram caminhos para possibilidades de aulas com um viés dialógico e, então, pude reavaliar o que antes já desenvolvia com minhas turmas: o trabalho com o texto-enunciado como ponto de partida para o ensino de oralidade, de leitura, de escrita e de análise linguística. A diferença se fez quando os discursos valorados no interior das atividades efetivadas em sala de aula começaram a surgir e a se moldar nas propostas destinadas aos discentes, a partir de minha nova postura assumida. Desse modo, percebi que os alunos-leitores começaram a se posicionar diante do texto, a estabelecer diálogos com o autor e com os discursos ali inferidos, ao elaborarem contrapalavras e emitirem réplicas e, a partir disso, voltei meu olhar, de forma mais específica, à prática de leitura.

A partir dessa breve trajetória, saliento que, na primeira parte desta introdução, atribuí um enfoque maior à pesquisadora, que vivenciou e realizou o trabalho. Por esse motivo, está escrito na primeira pessoa do singular. No entanto, a partir deste momento, passo a utilizar a primeira pessoa do plural, a levar em consideração a amplitude da pesquisa e por esta incorporar outras vozes, como a da orientadora desta Dissertação e a dos teóricos e demais pesquisadores que trabalham na vertente dos estudos dialógicos da linguagem.

Nas palavras de Antunes (2003), as leituras desenvolvidas na escola, em sua maioria, não provocam interesse, pois estão desvinculadas de um contexto e de usos sociais, longe, portanto, dos elos que se constroem no momento de interação entre leitor/texto/contexto. Ao contrário, são atividades de leitura com um intuito puramente escolar. Diante disso, tornam-se necessários momentos para o desenvolvimento de atividades de leitura em perspectiva dialógica nas aulas de Língua Portuguesa, pois os alunos não são apenas sujeitos com capacidades cognitivas que estão na escola, são cidadãos éticos que necessitam de um aprendizado voltado a situações concretas: ler, escrever e falar socialmente, visando a uma determinada intenção e propósito comunicativo (Polato, 2017).

Muitos são os fatores que podem contribuir para o processo de produção de sentido e de valor nos enunciados (por parte dos aprendizes), sendo esse processo mais fácil ou de difícil caminho. Isso implica i) amadurecimento leitor; ii) momentos

que oportunizem leitura ativa; iii) etapas de leitura bem trabalhadas com atividades que levem os alunos à reflexão e às apreciações valorativas.

É válido ressaltar que vários conceitos de leitura perpassam pela sala de aula, do conceito estruturalista ao mais próximo do dialógico (Angelo; Menegassi, 2022). Contudo, o que se observa com maior frequência é um ensino pautado no aprendizado de metalinguagem de análise da língua, tanto na leitura, quanto na escrita (Geraldi, 1997). Dessa maneira, as aulas destinadas à leitura, muitas vezes e em decorrência de alguns fatores, como sobrecarga de trabalho, falta de oportunidades de formação, resumem-se a atividades de decodificação e de compreensão.

Dessa forma, por meio de nossas inquietações e das reflexões suscitadas, direcionamos o foco de nossa investigação para o eixo da leitura, vista sob uma perspectiva dialógica e amparada nos estudos do Círculo de Bakhtin. Em virtude disso, almejamos responder à seguinte indagação: De que forma os alunos do 6º ano constroem sentidos e apreciações valorativas a partir da leitura dialógica de contos em sala de aula?

A partir desse questionamento, delimitamos a temática de nossa pesquisa, a qual está voltada para o estudo teórico-prático de leitura em perspectiva dialógica, no trabalho com o gênero discursivo conto em uma turma do 6º ano. Assim, buscamos desenvolver uma proposta pautada nos gêneros discursivos, especificamente no gênero conto, e selecionamos uma turma do 6º ano pela proximidade a nossa realidade, já que acompanhamos, por muitos anos, o público desse referido ano escolar. Ademais, consideramos que é no início dos anos finais do Ensino Fundamental, 6º e 7º anos, que são visualizados problemas maiores no que corresponde à leitura.

Assim, este trabalho se justifica pelos seguintes apontamentos:

1) Ainda há a necessidade de propostas de ensino produzidas e implementadas, cujo caráter dialógico seja abordado em torno dos aspectos verbais e extraverbais do enunciado. A transposição de conceitos enunciativo-discursivos e sua materialização em atividades para a prática de leitura e para o professor ainda são precários (Beloti *et al.*, 2020). Logo, é pertinente a construção de material didático com atividades que impulsionem os alunos a refletir sobre o seu papel na escola, na sociedade e na vida, a levar em consideração apreciações valorativas.

2) Os discentes do 6º ano demonstram interesse pelo gênero conto, pois já faz parte de sua vida escolar, por estar inserido em livros didáticos. Assim, torna-se

relevante, visto que são enunciados capazes de mobilizar posicionamentos e corroborar para a construção de sujeitos leitores críticos e reflexivos. De tal modo, levar Literatura para a escola aproximaria o sujeito-aprendiz do universo da ficção, como um equilíbrio social, e confirmaria esse sujeito na sua humanidade, pois ela manifesta valores arraigados na sociedade (Candido, 2011).

3) Outrossim, como professora dos anos finais do Ensino Fundamental, atuante, especificamente, em 6º e 7º anos, temos presenciado realidades muito difíceis e preocupantes, após a pandemia, como alunos com pouco contato com a leitura e com muitas dificuldades.

É válido salientar que, ao longo dos últimos quatro anos, foram desenvolvidas muitas pesquisas no âmbito do Dialogismo, com sequências de atividades sob o viés dialógico, sobretudo nos eixos da leitura e da análise linguística, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos nos Grupos de Pesquisa *Interação e Escrita* (UEM/CNPq) e *Dialogismo e ensino de línguas* (UFPA/CNPq). Porém, infelizmente, nem todas puderam chegar à escola, devido ao contexto da pandemia. Por essa razão, ansiamos elaborar nossa proposta e, principalmente, implementá-la, para que a sua finalidade seja concretizada.

Com relação ao cronotopo pandêmico, é importante ressaltar o impacto da pandemia na aprendizagem das crianças. De acordo com pesquisas divulgadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mais de 635 milhões de estudantes no mundo foram afetados pelo fechamento das escolas durante os dois anos em que ficaram afastados do ambiente de ensino presencial (Sampaio, 2022). Esse dado comprova que não só no Brasil foi agravante, embora tenha sido mais agressivo, pois em vários estados brasileiros houve um declínio no que se refere aos padrões de leitura, como apontam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a respeito do impacto do sistema remoto e híbrido, adotado pelas escolas. Essas inquietações nos impulsionaram a pensar em estratégias para amenizar os danos causados por toda essa situação vivenciada, a qual influenciou diretamente na prática de leitura dos nossos alunos.

Ao delimitarmos a temática e sistematizarmos as justificativas, traçamos o objetivo geral da pesquisa, que visa compreender a produção de sentidos e as apreciações valorativas dos alunos do 6º ano, a partir do trabalho com a leitura dialógica de contos. Em relação aos objetivos específicos, propomo-nos a: 1) Evidenciar os posicionamentos axiológicos manifestados no projeto de dizer do conto

selecionado; 2) Compreender como os posicionamentos axiológicos manifestados no(s) conto(s) podem ser contemplados nas atividades de leitura em perspectiva dialógica; 3) Verificar, nas respostas escritas dos alunos, a presença ou ausência de elementos que evidenciem a produção de sentidos e as apreciações valorativas.

Diante das discussões apresentadas, nossa investigação parte da hipótese de que os alunos do 6º ano evidenciam produção de sentidos e apreciações valorativas, nas respostas às perguntas de leitura em perspectiva dialógica, no trabalho com o gênero discursivo conto. Assim, o gênero pode despertar o interesse dos discentes em interagir nas aulas de Língua Portuguesa, a manifestar posicionamentos axiológicos por meio de atividades de leitura que instiguem questionamentos e incitem atitudes valorativas.

À vista disso, muitos trabalhos já foram desenvolvidos com foco na leitura. Essa temática não é inovadora, no entanto é considerada relevante por ainda nos depararmos com barreiras a impedir que a compreensão leitora se efetive no ensino básico. Dentre tantas pesquisas sob esse prisma, selecionamos e apresentamos, em ordem cronológica, algumas que mais se assemelham com o nosso propósito, realizadas nos últimos dez anos, e inseridas no Banco de Dissertações e Teses da Capes, no Portal de periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira. Na busca das pesquisas, utilizamos os termos “prática de leitura”, “leitura dialógica” e “contos”.

Em meio aos trabalhos encontrados, destacamos a Dissertação de Costa (2015), com o título “Perspectivas dialógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula: letramento literário no Ensino Fundamental”, cujo objetivo era refletir a respeito de sua prática docente no ensino da leitura, com foco no trabalho com a leitura dialógica de contos literários. O pesquisador selecionou, em seu estudo, vinte e sete contos literários com o intuito de fazer sua leitura ao longo de um ano, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A partir disso, realizou leituras em voz alta em sala de aula, com questionamentos prévios em relação aos contos escolhidos e com um questionário para saber como foi a recepção dos textos lidos pelos estudantes, com análise das respostas. Seu interesse principal era na formação do leitor estético, sem necessariamente trabalhar os aspectos constitutivos do gênero conto. Como resultado do trabalho contínuo com os contos, os alunos foram capazes de produzir sentidos aos textos a partir de uma análise interdiscursiva. Assim, puderam realizar leituras mais profundas e visualizar o enredo, os conflitos humanos internos com mais sagacidade.

Por outro lado, Remonatto (2013), na Dissertação “Leitura como atividade dialógica e seu processo de ensino-aprendizagem: um projeto com o gênero história em quadrinhos”, buscou investigar e discutir as práticas de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por meio do gênero história em quadrinhos. Para isso, a autora aplicou um questionário com o propósito de planejar um projeto de leitura. Diferente da pesquisa anterior, em que Costa (2015) selecionou o gênero conto literário pela necessidade de se incentivar, desde o fundamental menor, leituras mais complexas, o trabalho de Remonatto (2013) veio com enfoque nas Histórias em Quadrinhos (HQs), pois, de acordo com os dados de um questionário aplicado, é o que mais as crianças gostam de ler. Destarte, o projeto de leitura com HQs resultou na escrita de minicontos, em que os alunos puderam interagir, além da participação oral, com a escrita de textos. A autora sinalizou uma melhora nas produções escritas, além de um aprofundamento em algumas habilidades de leitura e de linguagem. Ademais, vivenciaram uma experiência nova com a leitura.

Em sua Dissertação “Leitura literária no ensino fundamental II: formação de leitores por meio do gênero ‘conto’”, Calvi (2020) também propõe um trabalho voltado para o gênero conto literário, buscando despertar práticas de leitura, com o propósito de desenvolver a oralidade e a escrita dos estudantes. Os resultados de sua pesquisa evidenciaram que, a partir de um compartilhamento de leitura, os alunos demonstraram mais sensibilidade e apreço ao texto literário, bem como um avanço na construção de sentido e produção textual, mesmo que a pesquisa tenha sido realizada na pandemia e os encontros com os sujeitos tivessem sido todos virtuais.

No tocante à leitura dialógica, Archangelo (2020), em sua Dissertação intitulada “O conto maravilhoso de Colasanti: atividades de leitura e escrita em uma abordagem dialógica”, demonstra o desejo em despertar o interesse dos estudantes pelas leituras literárias. Ela propõe um trabalho voltado aos contos maravilhosos de Marina Colasanti e, a partir daí, desenvolve a leitura em sala de aula e uma sequência de atividades, envolvendo, também, a produção textual. A pesquisadora esperava encontrar marcas de subjetividade e de autoria nos textos dos alunos. Os resultados apontaram que nem todos os discentes conseguiram produzir, entretanto houve alguns que chegaram perto da escrita apropriada para o gênero e que criaram narrativas com criatividade. Além disso, por meio desse projeto, ela conseguiu prender a atenção dos educandos quanto ao enredo e às características do conto maravilhoso.

Todas essas pesquisas estão voltadas para o trabalho com a leitura, no entanto, com enfoques diferentes, pois umas objetivam ampliar a leitura de enunciados, discutir concepções de leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outras despertar e desenvolver práticas de leitura, enquanto a nossa se diferencia por estar pautada em um estudo teórico-prático da leitura em perspectiva dialógica, com foco nos aspectos axiológicos e nos conceitos de extraverbal, julgamento de valor e entoação (Volóchinov, 2019 [1926]). Apesar de algumas pesquisas encontradas se direcionarem à dialogicidade na prática de leitura, percebemos que não incorporaram os aspectos propostos pelo dialogismo do Círculo de Bakhtin. Por ser uma abordagem recente, em nossas buscas, nos bancos de dados de teses e dissertações, não encontramos pesquisas relacionadas à nossa temática, muito embora os estudos dialógicos tenham se expandido e contribuído para a área de ensino e aprendizagem.

Pesquisadores dos estudos dialógicos da linguagem, sobretudo do Grupo de Pesquisa *Interação e Escrita* (UEM/CNPq), têm desenvolvido trabalhos acerca da leitura em perspectiva dialógica, como Menegassi *et al.* (2020), Beloti *et al.* (2020), Menegassi; Fuza; Angelo (2022), e Ritter; Ohuschi (2022), Gomes; Ohuschi (2021), Gomes; Ohuschi; Menegassi (2022), os quais tratam de leitura e análise linguística (AL) em perspectiva dialógica.

Por meio desses estudos, os autores ampliaram as discussões que envolvem as axiologias sociais, sendo de grande relevância como aporte teórico-metodológico. As axiologias sociais ativam o processo de interação e pressupõem um ensino voltado para as apreciações dos alunos, como em nossa investigação, mediante o trabalho com o gênero discursivo conto.

Nesse sentido, esta pesquisa está ancorada nos pressupostos teóricos do Dialogismo do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017 [1929]; 2019 [1926]; BAKHTIN, 2016 [1979]), em sua abordagem sociológica e valorativa da linguagem e nos estudos de pesquisadores que seguem essa vertente, como Brait e Pistori (2012), Sobral e Giacomelli (2016), Polato (2017), Polato e Menegassi (2017), Menegassi *et al.* (2020), Beloti *et al.* (2020), Menegassi, Fuza e Angelo (2022), entre outros. No que se refere à metodologia, à luz da Linguística Aplicada, a pesquisa se caracteriza em uma abordagem qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico, de natureza aplicada e como pesquisa-ação, e está fundamentada nos estudos de Lüdke e André (1986), André (1995), Vasconcelos (2002), Gil (2006), Chisté (2016) e outros.

No que tange aos passos metodológicos, elaboramos e implementamos uma atividade diagnóstica a contemplar a prática de leitura, com questões tanto de múltipla escolha quanto discursivas. Em seguida, analisamos os dados gerados nessa fase diagnóstica e, então, passamos para a seleção do conto para compor o projeto de leitura em perspectiva dialógica. Após esse momento, analisamos os posicionamentos axiológicos manifestados no projeto de dizer do conto selecionado, cuja temática está voltada para a transformação sofrida pela personagem principal ao descobrir como os negros (povo que faz parte de sua identidade) eram tratados na época da escravidão no Brasil. A partir dos resultados da fase diagnóstica, elaboramos uma proposta de intervenção em forma de uma sequência de atividades de leitura sob o viés dialógico, a contemplar os aspectos analisados. Em seguida, implementamo-la em sala de aula, selecionamos e analisamos os registros gerados. A partir da proposta de intervenção e dos resultados obtidos na implementação, elaboramos um Produto Educacional no formato de um Protótipo Didático.

No que se refere à organização desta Dissertação, além destas Considerações Iniciais e das Considerações Finais, divide-se em cinco seções. Na seção 2, são abordados os conceitos de dialogismo e consciência socioideológica; de leitura dialógica, na produção de sentidos do texto e posicionamento axiológico a partir disso; e do gênero discursivo conto, selecionado para o trabalho com a leitura.

A seção 3 é destinada à metodologia, em que indicamos o tipo de pesquisa que adotamos para o trabalho, além de seu contexto, os sujeitos participantes, passos metodológicos, a constituição do *corpus* e os princípios orientadores de análise. Na seção 4, descrevemos como foi elaborada a atividade diagnóstica e expomos os resultados a partir de sua implementação.

Na seção 5, apresentamos a proposta de intervenção com o trabalho de leitura em perspectiva dialógica, a partir de uma sequência de atividade de leitura sob o viés dialógico, a contemplar os aspectos analisados e as apreciações valorativas dos alunos. Elucidamos, ainda, o processo de elaboração do protótipo didático, que foi o Produto Educacional. Na seção 6, explicitamos a análise dos dados a partir dos princípios orientadores de análise suscitados por meio das respostas dos discentes, a considerar todo o estudo teórico para a interpretação de tais respostas.

Por último, apresentamos as Considerações Finais do trabalho retomando os resultados alcançados com a pesquisa, por meio de todo o processo de elaboração e

de implementação da proposta pedagógica, a ressaltar sua importância na construção e ampliação do projeto enunciativo dos sujeitos-aprendizes.

## 2 DIALOGISMO E LEITURA DIALÓGICA

Nesta seção, apresentamos alguns conceitos amparados na teoria dialógica da linguagem, discutidos pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin. Desse modo, inicialmente, explicitamos o Dialogismo, o qual sustenta a noção de interação discursiva e relações dialógicas de acordo com os autores do Círculo, assim como as axiologias sociais, vinculadas aos juízos de valor inerentes a todo dizer humano. Em seguida, discutimos a abordagem de leitura em perspectiva dialógica como uma prática valorada, marcada por vozes socialmente marcadas. Na sequência, trazemos o enunciado e os gêneros do discurso como uma matéria concreta. Por último, apresentamos o gênero conto e suas características, como um enunciado propício ao trabalho com as práticas de linguagem na escola, especificamente com a leitura.

### 2.1 A ABORDAGEM DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A linguagem em seu sentido amplo está relacionada à capacidade de um indivíduo vivenciar o mundo, comunicar-se com o outro e interligar-se às mais diversas situações. O princípio do Dialogismo do Círculo de Bakhtin está pautado na interação discursiva, resultado da ação da linguagem, e na dinamicidade da língua, a qual é vista não como um sistema abstrato e monológico, mas como uma atividade social viva, que se manifesta de maneira concreta e efetiva-se ideologicamente por meio de relações dialógicas (Volóchinov, 2017 [1929]). Desse modo, interagir e fazer parte desse mundo é algo inerente ao ser, o qual é construído em relação mútua com outros sujeitos, pertencentes a diversos grupos sociais, que vivem em uma sociedade e que, portanto, são cercados por ideologias.

Essa relação com o outro é evidenciada e mantida a partir da manifestação de enunciados concretos, que pertencem sempre a alguém e estão, a todo momento, direcionados e situados no tempo e no espaço. Não estão vazios ou finalizam-se em si mesmos, uma vez que são elaborados para cumprir uma intenção e causar uma reação, pois “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 181), e isso nos torna sujeitos histórico e ideologicamente construídos e moldados por um contexto histórico ideológico demarcado, isto é, agimos e nos construímos por meio da palavra. Ela é, na

concepção do Círculo de Bakhtin, “a palavra na vida”, irrepetível e, por ser de tal forma, possui um caráter axiológico e valorativo, e não pode ser retirada do contexto extraverbal, em suas manifestações, sejam orais ou escritas (Menegassi *et al.*, 2020). Portanto,

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, 2017 [1929], p. 205).

Destarte, a importância atribuída à palavra advém do seu caráter dialógico, ideológico e único. Para Bakhtin (2011 [1979]), onde não há palavra, não há linguagem, tampouco relações dialógicas, pois o homem se constitui como tal por meio dos enunciados concretos que o transformam, em contato com o meio social. O que um enunciador profere é proveniente de um discurso anterior que o atraiu e que está atrelado a um que ainda virá, tais discursos são passíveis a uma resposta, a um juízo de valor. A linguagem, nesse sentido, age em função do propósito de cada falante e passa a ser concebida como “um espaço de fundação e manifestação de sentidos social, histórica e ideologicamente marcados, cuja compreensão é necessária ao adequado entendimento do modo como a sociedade se constitui simbolicamente” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 144).

O vínculo criado entre falante e ouvinte está diretamente atrelado ao processo de compreensão, que será a consequência da interação entre o locutor e o seu interlocutor, a partir do momento em que ambos visualizarem um espaço comum entre si. O interlocutor, por sua vez, é dotado de responsividade ativa, “a sua resposta concreta (realizada e presumida) permite que se materialize a compreensão daquilo que lhe é proposto pelo locutor, e este o propõe em termos de uma dada entoação avaliativa que leva em conta essa resposta” (Sobral; Giacomelli, 2018, p. 312).

Quando há uma resposta entre os participantes da enunciação - ameaça, elogio, repreensão, consentimento - significa que houve uma compreensão, que no processo interativo cada um desses indivíduos compreendeu uma consciência que não é sua, mas é “a consciência do outro e seu mundo, isto é, o outro sujeito” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 316). E isso se amplia a partir do momento em que eles apresentam

uma avaliação àquilo que lhe foi direcionado, pois tudo o que ouvimos ou pronunciamos é carregado de valor, daquilo que julgamos ser certo ou errado, bom ou ruim, aceitável ou descartável.

Essas relações se constituem como trocas entre os sujeitos no interior do processo comunicativo. Sob esse viés, podemos dizer que, por meio dos enunciados, os quais dizem muito sobre o ser humano, suas inquietações e implicações, é que há a sustentação de posicionamentos. A capacidade do indivíduo de interagir no meio social e com outros indivíduos o faz produzir textos, colocar seus valores, com seus pontos de vista, nas trocas que estabelece com o mundo ao seu redor e, a partir disso, dar o seu passo responsável (Moura; Miotello, 2016). Nesse sentido, tudo o que produzimos por meio da linguagem é procedente de uma interação que é manifestada em relações dialógicas, as quais vislumbram e acentuam projetos enunciativos de sujeitos falantes.

Essa interação reflete um acontecimento social em virtude de possibilitar ações com a linguagem e suscitar posicionamentos em relação a uma dada situação (Volóchinov, 2017 [1929]). Ademais, ela não está fechada no termo em si, tem uma significação além do simples fato de presumir um contato face a face e trocas de informações. Interação não é o momento da interação, é algo interativo, mas também é algo constitutivo e permanente (Sobral, 2019). Em sala de aula, concretiza-se nos momentos em que professor e alunos promovem relações dialógicas com os enunciados, na leitura, por exemplo. O aluno-leitor, então, “realiza um processo de interação com o texto, a articulá-lo com sua vida própria, de modo a produzir sua interpretação idiossincrática” (Fuza; Menegassi, 2022, p. 156).

A interpretação idiossincrática, particular a cada indivíduo, não é só em relação à leitura de enunciados, mas à leitura de mundo que é ativada conforme o horizonte social daquele que a realiza. Esse horizonte é o meio onde os grupos sociais se orientam e é responsável por guiar todo o processo discursivo do falante e o direcionar à sua criação ideológica (Volóchinov, 2017 [1929]). Assim, ao compartilharem esse espaço, poderão responder um ao outro, pois se compreenderão. As relações dialógicas advindas dessa compreensão são historicamente marcadas, constituídas por vozes que refletem e refratam a realidade. Nesse sentido,

as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre

enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...]. As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (Bakhtin, 2011 [1979], p. 323).

Desse modo, é válido afirmar que as relações dialógicas se afastam das relações lógicas e linguísticas que a língua dispõe, a assumir um aspecto valorativo, pois são concebidas de forma essencialmente extralinguística, e não devem ser apartadas, pois, do campo do discurso (Acosta Pereira, 2013). Ao perpassarem todos esses aspectos em uma situação de comunicação, os falantes se expõem ao meio, a situações extraverbais, em que o cotidiano passará a implicar diretamente nas relações entre locutor, interlocutor, contexto situacional. Para Volóchinov (2019 [1926], p. 117), só a palavra na vida não é suficiente, ela requer uma situação cotidiana extraverbal para se constituir enquanto matéria viva e concreta, com valor, que é completada pela própria vida, no contato com o outro.

Diante de tal apontamento, o pensador russo ressalta que a palavra, vista sob uma perspectiva puramente linguística, estará longe de ser avaliada como verdadeira ou falsa, ou ousada e tímida. Esses julgamentos estarão vinculados ao modo como o sujeito defronta a situação discursiva. Esta, por sua vez, está ligada ao contexto extraverbal, no qual o enunciado se apoia, pois ele se equivale ao que é “visto por ambos, conhecido por ambos e avaliado”, que envolve falantes que compartilham informações subentendidas, isto é, que fazem parte de um “horizonte espacial e semântico comum” (Volóchinov, 2019 [1926]).

Para esclarecer essas observações, é importante mencionar que, de acordo com Volóchinov (2019 [1026]), o enunciado é um todo significativo e consciente formado por duas partes: a parte que se realiza de forma verbal, ou percebida, constituída por fatores verbais, visuais; e a parte subentendida ou presumida, que se “constitui pelo extraverbal nas interações sociais, históricas e discursivas em que os indivíduos convivem” (Menegassi; Cavalcanti, 2020, p. 101). Dessa maneira, o extraverbal seria a parte que não está explícita em um enunciado concreto, por exemplo, aquilo que não está demarcado e que é ativado pelas avaliações que se fazem de uma dada situação, conhecida pelos interlocutores (Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Isso nos leva a entender que o extraverbal suscita uma avaliação social, à medida que os interlocutores se manifestam perante circunstâncias que lhes são apresentadas. Uma mesma matéria linguística como, por exemplo, a palavra “Nossa!”, possui a parte verbal em si e a parte presumível. Embora esteja passível a uma leitura, esta será realizada de acordo com o lugar e a situação vivenciada, a realçar um momento de surpresa, tristeza, ironia ou simplesmente ecoar uma forma gramatical da língua, no interior de uma frase. A interpretação do que é lido ou pronunciado está condicionada ao que o Círculo denomina contexto extraverbal, que, juntamente com o juízo de valor e a entonação, compõe o que se denomina conceitos axiológicos.

De acordo com Volóchinov (2019 [1926], p. 118-119), o contexto extraverbal é composto por três aspectos, a saber: “1) o horizonte espacial comum dos falantes (a unidade do dizível); 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; e finalmente 3) a avaliação comum dessa situação”. O primeiro aspecto está relacionado a um espaço, ou seja, a um contexto comum partilhado e ao “conhecimento ideológico dos falantes sobre as condutas que devem ter nesse espaço determinado” (Menegassi; Cavalcanti, 2020, p. 102). O extraverbal, “demonstra que todo discurso inerente a um enunciado concreto é orientado sempre ao outro, a fim de que seja compreendido e que resulte em uma possibilidade de reação-resposta (Gomes; Ohuschi; Menegassi, 2022, p. 189). A possibilidade dessa reação-resposta existe porque informações são compartilhadas, o “visto por ambos” constrói um discurso que é carregado pelo entorno social dos sujeitos.

O segundo aspecto do contexto extraverbal está associado, conforme sua definição explícita, ao conhecimento e à compreensão comum dos falantes sobre uma determinada situação comunicativa, é o “conhecido por ambos”, a incluir o “contexto histórico-cultural e os conhecimentos que os envolvidos têm em comum sobre os aspectos que estão ali envolvidos, como o tema discutido, as posições sociais de cada interlocutor etc.” (Menegassi; Cavalcanti, 2020, p. 102). No interior desse conceito, o saber e o entender ganham ênfase e, a partir desse conjunto, o indivíduo já consegue emitir um julgamento de valor, pois a informação que compartilham foi compreendida, e uma vez que isso acontece, conseqüentemente há avaliação.

A partir do momento em que os sujeitos ou grupos sociais partilham conhecimentos, vivenciam situações, iguais ou diferenciadas, torna-se possível atribuir valores a determinados assuntos. Dessa maneira, o julgamento de valor estará agregado a avaliações subentendidas. Essas avaliações são carregadas de valor e

são construídas socialmente à medida que o sujeito interage com o outro, e que tomará forma por meio do terceiro conceito axiológico, a entonação. Tal conceito pressupõe a avaliação, a qual não se constitui no conteúdo da palavra, mas determina a escolha da expressão a ser usada pelo sujeito. A entonação, desse modo, encontrará sua forma no contato dessa palavra com a situação enunciativa, no contexto extraverbal, é como se ela “levasse a palavra para fora dos seus limites verbais” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 122-123).

Assim, o juízo de valor torna-se marcado, no discurso, pelas vivências do sujeito, por aquilo que ele acredita. Interligado a isso, a entonação se manifesta como um elo entre a palavra e o que está fora dela. Em um determinado ambiente em que se propagam ideologias, o falante que vive nesse meio se apropriará do que lhe for conveniente, do que estiver de acordo com suas crenças e convicções. De tal modo, ao se pronunciar, engendrará o seu dizer para além das fronteiras do verbal, ao se conectar com as projeções de valor construídas dentro desse meio.

O terceiro aspecto do contexto extraverbal está relacionado à entonação avaliativa, o “avaliado por ambos”. Esse tom dado ao enunciado está ligado ao ponto de vista atribuído àquilo que os sujeitos veem e compreendem, concretizadas em juízos de valor e entonações (Menegassi *et al.*, 2020). Dessa forma, podemos dizer que juízo de valor e entonação estão diretamente interligados, pois ambos os fatores se sustentam na avaliação de cada indivíduo no momento da interação. Na verdade, as três faces da parte presumida do enunciado - contexto extraverbal – são indissociáveis e se encontram separadamente a título de sistematização e de exemplificação. Sob esse prisma, a entonação, ao assumir o seu lugar, aparecerá como uma forma de marcar o enunciado, atribuindo a ele vida, ao ser assinalado pela elevação, interrupção ou nuances da voz (Menegassi; Cavalcanti, 2020). Portanto,

É possível antecipar ainda que, mesmo quando existe esse contexto verbal mais próximo, que é suficiente de todos os pontos de vista, a entonação de qualquer modo nos levará para fora dos seus limites: é possível entendê-la por completo apenas ao conhecer as avaliações do grupo social em questão, por mais amplo que ele seja. 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).

É por meio da entonação que há avaliação e reavaliação, que os limites entre o verbal e o extraverbal são ultrapassados. A valoração imbricada no tom avaliativo possibilita a compreensão dos julgamentos de valor, e as especificidades dessas

valorações nos enunciados são resultados de formulações e reformulações a cada situação presenciada, o que pressupõe dizer que a ideia de valor é a todo momento atualizada (Bezerra; Menegassi, 2022).

No processo de ensino e aprendizagem, os conceitos axiológicos de contexto extraverbal, de juízo de valor e de entonação estão diretamente correlacionados ao trabalho com os gêneros discursivos. Os enunciados propiciam uma visualização concreta de cada aspecto discutido por Volóchinov (2019 [1926]). Nesse sentido, na leitura dialógica de contos, por exemplo, o contexto extraverbal partiria do contato dos sujeitos aprendizes com o enunciado concreto, a fim de juntos construir e recriarem sentidos por meio da interação; o juízo de valor surgiria no diálogo com a temática e com os comportamentos das personagens ao longo da narrativa, a suscitar avaliações sociais; e a entonação marcaria os acentos de valor, os tons valorativos que se efetivam por meio dos recursos da língua mobilizados no enunciado.

Dessa forma, o conto *Metamorfose*<sup>1</sup>, escolhido para o desenvolvimento de atividades neste trabalho, apresenta apreciações valorativas desde sua temática às atitudes responsivas da narradora personagem, mobilizadas por meio do projeto enunciativo da autora Geni Guimarães. A orientação valorativa é visualizada em dois momentos: antes e após a descoberta de como os negros eram tratados na época da escravidão, a gerar uma transformação na personagem principal, como podemos visualizar na seguinte passagem: “Vi que a narrativa da professora não batia com a que nos fizera Vó Rosária. Aqueles escravos da Vó Rosária eram bons, simples, humanos, religiosos. Esses apresentados eram bobos, covardes, imbecis. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos” (Guimarães, 2001, p. 62). A temática desencadeia juízos de valor e tonalidades apreciativas e depreciativas nessa personagem, manifestados mediante seu comportamento, quando ela tenta sumir, ou quando vai ao banheiro, estica o dedo indicador e, no ar, escreve: “Lazarento. Era pouco. Acrescentei: morfético”. O julgamento que a menina personagem fez sobre essa situação se acentuou de maneira pesada, a ponto de ela não conseguir olhar para si, negra, e não enxergar sujeira, covardia e decepção. Assim como o pó de tijolos triturados retirava o carvão das panelas de sua mãe, poderia retirar a cor que estava impregnada nela, mas era impossível tirar todo o negro de sua pele, mesmo a

---

<sup>1</sup> O conto *Metamorfose* está inserido na Seção 5 desta Dissertação, em que apresentamos, também, a proposta de intervenção com uma sequência de atividades com base nos aspectos evidenciados ao longo do conto em estudo.

esfregar, a deixar em carne viva (Guimarães, 2001). A construção da narrativa permite uma compreensão responsiva valorada de todo o enunciado, visto que os recursos utilizados pela autora na situação inicial, no conflito e no desfecho do conto atribuem ênfase valorativa em cada ação e pronunciamento da narradora personagem, bem como nas ações das demais personagens, e, com isso, o leitor consegue se situar e construir interpretações ao ler. Além disso, todo o contexto extraverbal auxiliou na produção de sentidos do conto, uma vez que “o sentido e o significado que o enunciado tem na vida (independente de como sejam) não coincidem com a sua composição puramente verbal. As palavras são repletas de subentendido e do não dito” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 129), elas se constroem no vínculo estabelecido entre o lido e a situação que circunda tal ato.

Os conceitos de extraverbal estão engendrados no interior das relações dialógicas instauradas na interação discursiva, e a compreensão é parte do processo, uma vez que é necessária para a manutenção do diálogo e o estabelecimento de réplicas. Logo, as fronteiras instauradas são rompidas pelo simples fato de o sujeito tomar a palavra, “signo ideológico por excelência”, para si. Nos estudos do Círculo de Bakhtin, o signo ideológico, que é tomado pelo falante, não é apenas um reflexo de uma realidade, mas faz parte dela, como uma matéria viva: está no som, na massa física, visual, na cor. Por isso, as reações que ele causa acontecem na realidade exterior, com a presença do outro (Volóchinov, 2017 [1929]).

Ainda sobre esse pronunciamento, signo, linguagem, ideologia e compreensão estão diretamente vinculados à noção de consciência, abordada por Volóchinov (2017 [1929]), porque esta passa a ter o papel de representar um fato efetivo e está subentendida no interior de cada conceito. Segundo o autor, a cadeia ideológica (a relação de um signo com outro signo num elo ininterrupto) abrange a consciência individual e a atravessa, pois “o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 95). Em vista disso, a existência da consciência individual é condicionada pela interação social, que a faz ser também um fato social e ideológico (Volóchinov, 2017 [1929]). A esse respeito, Polato e Menegassi (2022, p. 60) afirmam que

a consciência já é sempre socioideológica, porque se forma mediada pelos signos, também ideológicos e em constante reavaliação nos enunciados que encerram interações discursivas mediadoras de relações sociais entre sujeitos datados em dado cronotopo.

A partir dessa colocação, podemos concluir que o processo de constituição de uma consciência se dá, antes de tudo, pelo social, e é por esse fator que ela se torna uma consciência socioideológica, em virtude de carregar sentidos valorativos e incorporá-los na interação discursiva, mediante um contexto situado. Em sala de aula, ela pode ser suscitada e expandida no trabalho com enunciados concretos, a partir de relações dialógicas estabelecidas pelos recursos linguístico-enunciativos que a língua dispõe (Gomes; Ohuschi, 2021), mais ainda, pelo tema e pelo arranjo composicional, nas atividades propostas. Por conclusão, a consciência individual se forma e se realiza na coletividade, na comunicação social, ela “se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 97-98).

Com isso, o ponto a que chegamos é na confirmação de que a consciência individual, aquela que emerge em meio a elos sógnicos, é também formada por uma consciência coletiva. Nesse bojo, é reafirmada a essência do fluxo da comunicação que é a interação com o outro social, o qual é um agente que auxilia na manutenção do diálogo. Dito isso, as discussões teóricas apresentadas convergem à ideia de que o trabalho social e valorativo resultado da teoria dialógica da linguagem pode ser didaticamente implementado em sala de aula, a contribuir para a construção do projeto ideológico de dizer dos alunos e para que se tornem sujeitos que refletem sobre o seu papel social e sobre uso da língua, enquanto seres historicamente marcados.

Nesta seção, apresentamos o conceito de linguagem para o Círculo de Bakhtin, concebida essencialmente como um ato social, bem como alguns princípios da teoria do Dialogismo, como a interação discursiva, as relações dialógicas e as axiologias sociais. Na próxima seção, é discutido o conceito de leitura dialógica como uma prática de interação, de produção de sentidos, e como uma ferramenta para ampliação da consciência socioideológica dos sujeitos-aprendizes no processo de ensino e aprendizagem.

## 2.2 A LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Para Bakhtin (2011 [1979]), a vida é dialógica por natureza, uma vez que viver é participar de diálogos, em que o sujeito sempre é direcionado a consentir, refutar, movimentar a compreensão discursiva avaliativa advinda da interação entre

interlocutores, por meio da linguagem. Logo, não importa o meio pelo qual os indivíduos agem, seja no diálogo face a face ou na escrita, os discursos perpassados por sua trajetória de vida e as relações dialógicas constituídas estão enraizados e se despontam no momento da interação. Na prática de leitura não é diferente, pois ela é “como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz esses traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz” (Geraldi, 2002, p. 79-80). Nesse sentido, a leitura é uma forma de diálogo e é, também, uma resposta, um ambiente de confrontação de vozes, a gerar réplicas (Angelo; Menegassi, 2020).

Angelo e Menegassi (2020) resgatam o conceito de réplica que se aproxima do Círculo de Bakhtin e afirmam que, na prática de leitura, replicar é responder, de um modo ou de outro, de tomar uma posição ao que foi proferido na cadeia da comunicação discursiva. Sobre tal apontamento, concluímos que ler não significa estaticidade, ao contrário, coloca o sujeito como agente, que responde ativamente e que constrói significados ao mesmo tempo em que ressignifica os discursos alheios (Angelo; Menegassi, 2020). No tocante ao conceito de réplica, escolhemos o gênero conto para desenvolver este trabalho justamente por mobilizar atitudes responsivas, a partir dos movimentos das personagens. Por ser um gênero conhecido pelos sujeitos-leitores, eles manifestam entusiasmo ao ouvir e ler as histórias, além de tentarem prever o que acontecerá com as personagens, a promover interações e diálogos.

No contexto escolar, ao ler um conto, por exemplo, os alunos se depararão com uma série de acontecimentos ao longo da narrativa, a despertar réplicas e apreciações valorativas sobre o que lê, refletidas em sua opinião: se o enredo está de acordo com o que ele esperava, se a atitude da personagem condiz com o que é politicamente correto, se valeria a pena agir de outra forma etc. No conto *Metamorfose*, a personagem principal (uma menina pobre e negra), diante da exposição da vida sofrida dos escravos no século XIX, rebate a aproximação das amigas brancas por julgar estarem com pena de sua situação. As réplicas sobre o diálogo das personagens podem ser ativadas quando os discentes-leitores perceberem que a menina estava triste e desapontada, por isso reagiu de maneira áspera. Mas, a julgar pelo contexto, a avaliação dessas atitudes pode variar de acordo com cada aprendiz, no momento da leitura. Assim, apresentamos as características da leitura réplica pontuadas por Angelo e Menegassi (2020, p. 37):

a) a leitura réplica determina que o leitor confronte-se com as palavras alheias para exprimir um ponto de vista acerca do lido; b) em virtude de o leitor já chegar ao texto repleto de palavras próprias, amplia as possibilidades de compreensão textual; c) dá origem à construção de novas palavras próprias pelo leitor; d) exige do leitor uma postura ativa, autônoma e criativa; e) prolonga a corrente da comunicação discursiva.

Na mesma linha de pensamento, Geraldi (1997) já elucidava que a leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor por intermédio de um enunciado. A palavra escrita, nesse caso, permite que a voz do autor seja ouvida, e o leitor, por sua vez, age sobre essa voz porque não é passivo (Geraldi, 1997). Desse modo, podemos dizer que os diálogos construídos no momento da leitura ultrapassam o escrito, eles abrangem o horizonte externo às palavras ali alinhadas. As situações dialógicas darão margem a interpretações amplas e, ao mesmo tempo, idiossincráticas. Segundo o teórico, amparado em uma metáfora, “o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto” (Geraldi, 1997, p. 72), o professor, nesse caso, será apenas uma testemunha desse diálogo, e, como leitor, sua leitura será um caminho possível na construção de sentido do enunciado (Geraldi, 1997).

A prática de leitura envolve diretamente a compreensão que, vista em um sentido amplo, relaciona-se à maneira como o leitor encara o que está a ler, sem esquecer que é impossível separar compreensão de avaliação (Bakhtin, 2011 [1979]). Sob esse foco, “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 378). É dessa forma que acontece na leitura dialógica, a qual pressupõe uma resposta ativa do leitor àquilo que lê, a emitir juízos de valor, e esse leitor pode mudar sua opinião no decorrer das cenas apresentadas, a reformular aquilo que pensa. Logo, os valores refletidos nesse momento são refutados tanto no sentido de quem lê quanto no de quem produz o enunciado concreto, o autor. A produção de sentidos é marcada pelo leitor e pela experiência do outro (autor), “o texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá [...]. O leitor trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras” (Geraldi, 2013, p. 167).

Em vista disso, a defesa é de um ensino centralizado no enunciado como fonte abundante de sentidos que desperta o senso crítico dos aprendizes. De tal modo, a leitura concretiza-se no momento em que o leitor interage com o que lê e, ainda, com o autor do que é lido, a serem, portanto, responsáveis pela construção de significados do enunciado como um todo, conforme acentuam Menegassi e Angelo (2010). Toda essa contextualização se faz necessária para compreendermos que a leitura começa, sim, no processo de decodificação, mas não deve se deter a isso, visto que para se tornar um leitor eficiente, o indivíduo necessita acrescentar a bagagem de conhecimento que o cerca.

Assim como a interação faz parte do processo comunicativo e está para além do contato imediato com o outro, o interagir na leitura também pressupõe relações a mais entre o que está enunciado, o leitor e o contexto situacional. Na concepção de leitura como interação, além de se considerar os sentidos que provêm do enunciado, o leitor também atribui significados, a transformar a leitura em uma interação entre leitor e texto. Dessa forma, nas palavras de Angelo e Menegassi (2022, p. 43), “o ato de ler é visto como um processo interativo, um processo que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto quanto as informações da página impressa”, o que implica dizer que o significado é construído a partir da interação de ambos.

A esse respeito, pensar sobre essa prática como uma ação que constrói e constitui o ser humano é considerar que o sujeito é um ser “sujeitado a algo” e “agente sobre algo”. Dell’Isola (1996) apresenta a leitura sob três enfoques, e no primeiro deles afirma que a habilidade de leitura é uma forma de linguagem e que inaugura o indivíduo. Segundo a autora, os primeiros indícios de leitura que se faz é quando, na condição de bebê, o sujeito consegue dar significado a um gesto ou movimento, a direcionar a atitude de um adulto. Desse modo, antes de ser o “agente sobre algo”, a criança já age como um ser que necessita se comunicar. Outro enfoque delineado por Dell’Isola (1996) é a leitura como uma prática social. Ela se concretiza em virtude de o leitor estar inserido em um contexto social e, embora possua conhecimentos particulares, o meio lhe confere sentidos abrangentes. Logo, “o leitor apropria-se da linguagem, num movimento individual, deixando o registro de seu lugar social no texto lido” (Dell’isola, 1996, p. 167). O último foco é atribuído à leitura como um ato de coprodução do texto, é visto como algo nunca fechado e acabado, quando um (leitor) exerce influência sobre o outro (texto). Portanto,

a leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu/sujeito/leitor/ser-do-mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (Dell'isola, 1996, p. 168).

Tal prática torna-se, pois, não só pessoal, mas determinada pelas condições sociais, culturais, afetivas e ideológicas do leitor, e este preencherá os sentidos que estão ausentes (Dell'isola, 1996). A partir desse ponto, o ambiente, a situação e o interlocutor influenciarão no modo de agir do indivíduo. No momento de leitura, a ação produzida permite a ativação dos conhecimentos implícitos a cada um, e a interação “é apresentada assim como constitutiva do processo contínuo de criação do sentido, pois, sem ela, há uma separação, ou afastamento, do diálogo e, portanto, não há sentido” (Sobral, 2009, 40). Isso posto, o ler pressupõe um ato que engloba um diálogo para além das fronteiras do enunciado, e esse ato de ler responsabiliza o sujeito-leitor e tudo o que essa atitude carrega, pois “cada apreensão do mundo por um ser humano é concebida como um ato, um processo, de cunho irrepitível quanto à sua composição ou realização, mas que gera um produto segundo formas repetíveis” (Sobral, 2009, p. 122).

Sobral (2009, p. 24), amparado nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre os atos éticos ou “responsáveis”, acentua o conceito de ato como “um aspecto geral do agir humano” e expõe alguns elementos que o configura como atos, em um sentido particular, a levar em conta um sujeito que age, um lugar onde o sujeito age e um momento em que age. Esse agir humano se torna irrepitível em razão de ser determinado por um meio e uma situação única, por isso são atos únicos, atos que não são iguais a outros, constroem-se a cada nova interação (Sobral, 2009). Do mesmo modo acontece na leitura: a cada vez que voltamos ao enunciado, um novo sentido atribuímos, visto que olhares singulares são lançados e agimos de maneira diferente, a agregar valores e posicionamentos ao que lemos.

Dessa forma, aproximamo-nos do conceito dialógico de leitura. De acordo com Menegassi, Fuza e Angelo (2022), a leitura em perspectiva dialógica está em desenvolvimento na Linguística Aplicada brasileira, a embasar-se na perspectiva

dialógica de linguagem, a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, discutidos por muitos estudiosos, desde Geraldí (1984), até aqueles que buscam consolidar essa prática (Rojo, 2004; Menegassi *et al.*, 2020; Paula; Gonçalves, 2020, dentre outros). Segundo os autores, todo esse arcabouço teórico-metodológico embasa pesquisadores que buscam “desenvolver trabalhos de leitura dialógica de orientação pedagógica, como Menegassi *et al.* (2020), Santos e Fuza (2020), Angelo e Menegassi (2014; 2016), de modo a colocar em foco a compreensão do discurso vivo em sala de aula” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 380).

Assim, o conceito dialógico de leitura se apresenta “como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 62). Por esse direcionamento, a prática de leitura se situa frente a um leitor que é moldado sócio, histórico e ideologicamente e que, perante o enunciado concreto, refuta, concorda, silencia, avança e constrói sentidos. É por meio das relações dialógicas atravessadas nas apreciações valorativas que os sujeitos-leitores manifestam o seu entendimento, o seu “ato responsável” (Sobral, 2009) diante de uma atividade em qualquer prática de linguagem.

Na perspectiva dialógica de linguagem, a valoração é o principal aspecto que direciona atitudes e avaliações sociais, em virtude de se manifestar por meio de juízos de valor emitidos pelos indivíduos (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022). Dessa forma, no âmbito do trabalho com a leitura dialógica, o sujeito-aprendiz, que não está imune de influências ideológicas de seu contexto social, age e reage diante dos enunciados, de seus autores, de modo a produzir responsividade por meio de sua compreensão axiológica. Nesse sentido, a leitura em perspectiva dialógica leva em consideração os conceitos axiológicos de extraverbal, de juízo de valor e de entonação, haja vista que “ler é adentrar no universo de posições axiológicas com abertura para réplicas diversas, todas com orientação valorativa” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 381).

No contexto de sala de aula, o trabalho com o conto propicia o contato com narrativas dos mais variados temas, repletos de acentos de valor, e os educandos, por sua vez, podem manifestar interesse na leitura a partir do que se encontra explícito e implícito, que pode ser na maneira como o enredo é constituído ou como as personagens se comportam. No processo de leitura, o que está subentendido é tão importante quanto o que é óbvio, haja vista que “o extraverbal coloca em foco a análise do discurso vivo, pois o traz à tona na consciência do leitor em sua composição

dialogizada e valorada, a considerar as relações dialógicas de natureza linguística e extralinguística” (Menegassi *et al.*, 2020, p. 191). Logo, o aluno seria um coprodutor de sentidos ao trazer sua compreensão social de mundo, edificada no coletivo, e ao se posicionar ativamente na interação com o enunciado.

Paula e Gonçalves (2020), ao proporem um estudo interdiscursivo e intertextual de gêneros como forma de acontecimento emancipatório de leitura, partem da obra Machadiada “Dom Casmurro”, da série “Capitu” e de “Dom Casmurro em Histórias em Quadrinhos” para explicitarem a riqueza de possibilidades de expandir o repertório cultura e criativo dos alunos. O caráter interdisciplinar da proposta das pesquisadoras incide sobre a leitura, visto que, por meio de memes, comentários e piadas, os enunciados também ganham forma, e a prática de leitura se torna rica, ao agregar diversos pontos de vista e avaliações apreciativas. Os aprendizes, então, passam a conhecer as obras e a reconhecer seus traços em outros enunciados que circulam socialmente (Paula; Gonçalves, 2020). Destarte, as autoras afirmam que “o caminho de leitura parte da horizontalidade para a verticalidade, tendo como foco o aprofundamento que parte da descrição, passa pela análise e chega à interpretação, com vistas a chegarmos aos sentidos produzidos” (Paula; Gonçalves, 2020, p. 47).

Por sua vez, Ritter e Ohuschi (2022, p. 423), em sua pesquisa sobre o gênero parábola moderna, apontam que a leitura dialógica possibilita o diálogo com outros enunciados “para auxiliar o sujeito-leitor na produção de sentidos e de valor sobre conceitos subjetivos, questões filosóficas e doutrinárias”, o que não se torna diferente com o conto, pois eles são capazes de despertar comportamentos ativos nos alunos-leitores que participam das atividades de leitura, sujeitos que possuem uma história, carregam consigo uma ideologia e fazem parte de uma sociedade em constante transformação. De acordo com as pesquisadoras, a leitura dialógica se ampara “na construção dos sentidos a partir das relações dialógicas; na realização de diálogo aberto dos textos-enunciados; no confronto entre valores próprios do discurso e valores da vida real; e na compreensão dos lugares sociais, históricos, culturais e ideológicos dos sujeitos-alunos” (Ritter; Ohuschi, 2022, p. 426).

Os enunciados trabalhados de maneira dialógica são mobilizados por meio desses aspectos mencionados, e à leitura, sendo um ato de interação, “deve ser requerido o status de atividade deflagradora da coprodução de sentidos ou de apreensão apreciativa da vida manifestada no discurso” (Menegassi *et al.*, 2020, p. 189). Essa coprodução de sentidos se estabelece porque os sujeitos se relacionam

com o que está inserido no enunciado, com o que é exterior a ele e com outros sujeitos-falantes, a revelar e a confrontar valores e a construir apreciações sobre o mundo ao seu redor, a ter em vista que a concepção dialógica de leitura “estabelece um compromisso do leitor de observar o texto não como um item neutro, mas como materialização das vozes e relações sociais instituídas, ou seja, como um signo ideológico, para o qual se conclama uma resposta, também saturada de valores ideológicos” (Menegassi *et al.*, 2020, p. 192-193). Essa resposta surge de uma consciência individual que também mantém um vínculo com outras consciências e, assim, dá sentido aos signos. Dessa forma, as consciências dialogizadas, ou seja, social e ideologicamente constituídas, estendidas à prática de leitura são resultados de relações dialógicas que os indivíduos mantêm com o outro e com contexto extraverbal, que está para além dos limites da matéria concreta. De tal modo, o leitor consegue enxergar o enunciado vivo, uma vez que os valores transparecem a cada resposta suscitada no momento de interação, e é por essa razão que ele não é considerado neutro.

Em sala de aula, a leitura pode ser manifestada de maneira silenciosa, a valorizar o contato primeiro, inicial, do aluno com o enunciado; de forma oral pelos discentes; e de maneira entonacional pelo professor, após um trabalho conjunto com a turma (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022). A diferença entre simplesmente oralizar, atribuir um som às palavras, e efetivar uma leitura entonacional valorativa é imensa, sobretudo porque ler valorativamente não é somente a transposição do escrito para o oral, está além da voz, essa leitura agrega gestos, nuances na voz, expressões faciais, postura corporal (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022), o que também a caracteriza como dialógica. Nesse sentido, as leituras serão reconstruídas a cada novo olhar, a cada nova interpretação, a proporcionar uma variada e enriquecedora construção de significados. Assim, nesse contexto, destacamos ser de fundamental importância a escola e a educação básica desenvolverem o seu papel, a oportunizar a leitura dialógica, pois

são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão (Rojo, 2004, p. 7).

Logo, é um compromisso social da escola viabilizar um ensino significativo de leitura. Geraldi (2013, p. 31), em seu trabalho sobre leitura e mediação, menciona que “todo texto implica um sujeito que lhe dá forma”, e esse ser que age sobre os enunciados não é a fonte de sentidos, tampouco uma máquina neutra, mas tem a sua posição formada social e ideologicamente, e, por meio da leitura, reencontra seu projeto de dizer, a deixar de ser um sujeito alienável diante de uma leitura alienante (Geraldi, 2013). Dessa maneira,

A leitura, ao dar vida ao texto, transporta-o do lugar de sua gênese a espaços sociais outros, onde os recursos expressivos terão outros sentidos [...]. O leitor tem em suas mãos a superfície lisa do texto, linear e encadeada, escondendo o relevo que uma leitura necessariamente precisa desvendar. A linearidade lisa do texto é um engano, cada palavra é um sulco que abre caminhos às sementes da compreensão responsiva e da interpretação criativa. A leitura é uma atividade produtiva (Geraldi, 2013, p. 33).

Diante disso, pensar a prática de leitura como uma atividade produtiva e dialógica implica mediação (Geraldi, 2013). O papel do educador é essencial para promover uma transformação social no âmbito do ensino e aprendizagem. Um professor responsivo, axiologicamente orientado, pode levar o aluno-leitor à conscientização de que não se pode apartar o enunciado do acontecimento da vida representada (Menegassi *et al.*, 2020), ele o faz reconhecer que por trás do que está escrito há um horizonte amplo de sentidos e de valores, a desenvolver e a ampliar o senso crítico dos sujeitos-aprendizes.

Nesse sentido, a título de síntese, na leitura em perspectiva dialógica, é levado em consideração o contexto de produção, o qual propicia valorações sobre o autor, sua posição social e o contexto da época, a levar-nos a compreender que tal prática não se resume somente ao sentido expresso pelos signos linguísticos ali dispostos, mas se relaciona, também, a aspectos históricos e ideológicos, e é nessa intersecção que o sujeito-leitor produz sentido ao ler (Angelo; Menegassi, 2022). Ademais, as relações dialógicas estabelecidas pelo contexto de produção influenciam na percepção de uso dos elementos linguísticos, uma vez que os leitores são levados a um julgamento de valor acerca daquilo que leem, portanto, os recursos da língua fazem parte desse processo.

De tal modo, ao elaborarmos nossa sequência de atividades, consideramos relevante proporcionar discussões sobre o contexto extraverbal do enunciado trabalhado, a destacar a leitura entonacional e os juízos de valor presentes no enunciado e suscitados no momento da leitura, a fim de que o trabalho se desenvolva de maneira consistente e que os educandos consigam ir além do que a leitura do enunciado permite e consigam construir sentidos tanto para o enredo em si quanto para os aspectos que rodeiam o conto como um todo.

Nesta seção, apresentamos o conceito de leitura em perspectiva dialógica, bem como os posicionamentos de alguns pesquisadores sobre o papel da leitura, vista como prática social e como réplica, e, ainda, como uma forma de interação e de interlocução. Na seção seguinte, explanamos o conceito de gênero do discurso a partir de Bakhtin (2016 [1979]) e explicitamos a origem e as características do gênero conto e suas implicações no contexto escolar.

### 2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO

De acordo com Bakhtin, assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados, e são por eles, os quais o filósofo nomeia gêneros do discurso, que conseguimos vivenciar experiências e construir a nossa consciência (BAKHTIN, 2016 [1979]). Esse pensamento se efetiva uma vez que as formas da língua não dariam conta da natureza ampla da linguagem, pois o indivíduo aprende a falar não por orações isoladas e fora de um contexto, mas por meio de enunciados, e estes já carregam avaliações, intenções que orientam todo o percurso da comunicação. Anterior à discussão sobre o que seja gênero do discurso, o pensador russo explicita a diferença entre oração e enunciado, a pontuar que a primeira é uma unidade da língua, enquanto o segundo está ancorado na unidade da comunicação discursiva (Bakhtin, 2016 [1979]).

Para tal diferença, o filósofo pontua três peculiaridades que fazem o enunciado se distanciar do conceito de oração, quais sejam: a alternância de sujeitos do discurso, a conclusibilidade do enunciado e a entonação expressiva (Bakhtin, 2016 [1979]). O enunciado, ao ser uma materialização dos discursos refletidos na sociedade, acolhe a peculiaridade de alternância dos sujeitos visto que demarca o início, o meio e o fim da enunciação, a limitar a relação do dito aos já-ditos (Ortega, 2022). Sob esse viés, ambos os interlocutores participam e dão a sua contribuição no momento em que

interagem, pois “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 29). Dessa forma, o ouvinte se torna falante e vice-versa, ao retomar a palavra do outro, por meio de réplicas. Isso reafirma que os enunciados são infinitos e se reconstróem a cada tomada de posição.

A segunda peculiaridade do enunciado, a conclusibilidade, apresenta três elementos que se interligam para gerarem sentido e completude à enunciação e para garantirem a possibilidade de resposta: “1) a exauribilidade semântico-objetiva; 2) o projeto discursivo ou vontade de discurso do falante e; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 36). Esses três aspectos estão imbricados na formação do enunciado e podem se manifestar, por exemplo, quando um interlocutor, no uso da palavra, no momento da enunciação, apropria-se de um objeto semântico (tema) e a partir dele (re)elabora seu projeto de fala sob uma determinada forma típica, ou seja, um gênero. Dessa maneira, em relação ao primeiro elemento, a exauribilidade do objeto e do sentido, recairá sobre o fato de que todo enunciado possui um acabamento provisório, pois, ainda que os assuntos sejam inesgotáveis, quando são tomados como objetos de discurso, assumem um caráter particular e axiológico, visto que o locutor, ao avaliar e dizer tudo o que supostamente tinha a dizer, encerra o seu pronunciamento e passa a palavra ao outro (Ortega, 2022). O segundo elemento está atrelado à “intenção discursiva ou à vontade de produzir sentido por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 37). Quando o interlocutor entende que a palavra agora é sua, consegue responder de maneira projetada àquilo que lhe foi destinado, a contemplar, em seu projeto de dizer, uma apreciação valorativa, o que recai sobre o terceiro elemento, quando esse mesmo falante se apropria de um gênero, de uma forma típica para sua enunciação.

A terceira peculiaridade se refere à entonação expressiva que, conforme Bakhtin (2016 [1979]), está envolta de “um tom emocional”, “um colorido emocional”, “um elemento axiológico” que parte de uma interpretação individual. Essa característica surge à medida que escolhemos as palavras e nos atentamos para “um conjunto projetado do enunciado e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 51). Quando lemos, por exemplo, os discursos perpassados em cada fala do autor contém um

posicionamento sobre a vida, o qual expressa um valor e agrega-se ao que o leitor também carrega consigo sobre o seu contexto de vida.

Toda essa explanação é importante para compreendermos que é a partir dos enunciados, isto é, dos gêneros discursivos que conseguimos organizar e moldar o nosso discurso em prol do nosso interlocutor e do contexto no qual estamos inseridos. Se isso não acontecesse, “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 39), pois os gêneros são modos de orientação coletiva dentro de uma realidade, e por meio deles compreendemos a realidade social (Brait; Pistori, 2012).

Nas interações discursivas, os interlocutores estão sempre agindo com e sobre o outro por meio de enunciados. Essa matéria concreta, por ser a unidade real da comunicação discursiva (Bakhtin, 2016 [1979]), permite que os falantes construam seu projeto ideológico enunciativo, o qual não se articula de maneira solta, mas se adapta conforme a situação enunciativa e os interlocutores que fazem parte desse processo interativo. A organização e constituição do enunciado é dada por meio dos gêneros do discurso, os quais, para Bakhtin (2016 [1979], p. 12), são “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Tal conceito envolve um conjunto de aspectos a serem levados em consideração em uma situação de fala ou de escrita. Nesse sentido, por via de esclarecimento, a palavra “enunciados”, mencionada pelo filósofo russo, é vista como uma matéria linguística concreta, por meio da qual nos articulamos quando falamos ou nos pronunciamos sobre algo, em uma situação imediata ou mais elaborada. Tudo que enunciamos, produzimos com a linguagem se concretiza por meio de enunciados e eles se ancoram em uma forma relativamente estável (Rojo; Barbosa, 2015). Assim, a afirmação de que são “estáveis” existe porque cada enunciado possui um arranjo composicional próprio e características que lhes são particulares. Além disso, pela sua estabilidade, os gêneros organizam e orientam as ações dos sujeitos em cada espaço social (Faraco, 2009). Isso não implica dizer que os gêneros não se modificam, e é justamente por essa razão que “relativamente” está atrelado ao fato de que esses enunciados podem sofrer alterações, visto que são maleáveis, não se subjugam a formas fixas, e Bakhtin (2016 [1979]), ao considerar essa amplitude das formas de

comunicação, “está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras” (Faraco, 2009, p. 127).

Nesse sentido, os gêneros discursivos seriam uma ponte que cria o vínculo entre a linguagem e as atividades humanas, uma vez que os indivíduos se apropriam do discurso vivo para interagirem, seja no trabalho, na escola, em um ambiente familiar etc. (Fiorin, 2020). Tudo isso é reflexo das mudanças que os sujeitos sofrem, o que ocasiona a maleabilidade dos enunciados. Conforme Rodrigues (2001, p. 40), “para além das formas da língua nacional (léxico, gramática), são necessárias, para a interação verbal, as formas do discurso, isto é, os gêneros”. A partir de tais apontamentos, confirmamos que o caráter dialógico da linguagem não está em frases estanques de sentido e sem finalidade, mas na própria natureza dessa linguagem, que é histórica e ideológica, que se organiza no social e que, por isso, pode ser manifestada de diferentes formas. Dessa maneira, o gênero funciona, para os participantes da situação comunicativa, como um horizonte rodeado de expectativas, a indicar, portanto, a extensão aproximada da totalidade do enunciado (Rodrigues, 2001). Portanto, ao pensarmos na utilização de um gênero, devemos levar em consideração a esfera social em que ele se materializa, ou seja, os campos da atividade humana.

De acordo com Bakhtin (2016 [1979]), são infinitos os gêneros do discurso porque são inesgotáveis as possibilidades de um indivíduo se manifestar. Os diversos enunciados que circulam na sociedade são produzidos em determinadas esferas, e “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 18). Uma notícia, um artigo de opinião, um conto ou uma conversa informal, por exemplo, refletem uma condição de produção e uma finalidade específica, em cada esfera onde circula (Bakhtin, 2016 [1979]). Logo, são infinitas as formas de um indivíduo se manifestar, posicionar-se, atribuir juízo de valor, pois os gêneros do discurso são diversos. Apesar da variedade e heterogeneidade desses enunciados concretos, das diferenças entre uns e outros, “todos possuem um traço que os une, que é a sua natureza verbal comum” (Rodrigues, 2001, p. 42). Eles se constituem historicamente, são marcados por situações específicas e refratam valores próprios advindos de cada interlocutor que os manuseiam. Dessa forma, opondo-se às unidades fraseológicas convencionais, os gêneros discursivos devem ser considerados por sua historicidade, como tipos

históricos de enunciados - de natureza social, discursiva, histórica, cultural e dialógica (Rodrigues, 2001), situados numa determinada esfera da comunicação verbal.

Assim, por não falarmos no vazio, “os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 11). Sob esse viés, a esfera é o lugar onde os enunciados circulam, e como sua variedade é infinita, “cada esfera de atividade comporta um repertório significativo de gêneros do discurso” (Fiorin, 2020, p. 70), de acordo com as suas especificidades. Nesse sentido, na esfera política, por exemplo, tem-se o debate e o abaixo-assinado, a qual se difere, portanto, da esfera literária que abrange os contos, as lendas, as histórias em quadrinhos, que, por sua vez, distancia-se da cotidiana, por esta agregar os bilhetes, os convites e as anedotas. Logo, cada campo oferece um apoio particular aos enunciados que são produzidos constantemente e, dessa forma, afirmamos que “é impossível extrair o gênero de sua esfera da atividade humana: é no interior de cada esfera que ele orienta nosso dizer, levando-nos a uma atitude responsiva ativa” (Ohuschi, 2019, p. 19).

Diante desse apontamento, vale destacar que, por sua heterogeneidade, os gêneros do discurso se organizam em gêneros primários e gêneros secundários. Em seus estudos sobre a linguagem, Bakhtin (2016 [1979]) já afirma o caráter relativo da forma dos enunciados e que não se pode avaliá-los por um plano único. Destarte, ao tomar o texto literário como exemplo em suas colocações, o pensador russo destaca as especificidades dos gêneros literários e dos gêneros cotidianos, a estabelecer diferenças, uma vez que os enunciados vinculados à Literatura possuem um aspecto mais formal, enquanto os atrelados ao cotidiano carregam características que os tornam simples. Por isso, conforme Bakhtin (2016 [1979]), é importante diferenciá-los, mas que essa diferença não se estende à sua função, pois todos cumprem o propósito comunicativo almejado. Dessa forma, esclarece que

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 2016 [1979], p. 15).

A partir dessa proposição, percebemos que os gêneros são maleáveis e que podem perder sua configuração simples e passarem a ser mais complexos, a se

afastarem de seu vínculo imediato. Nesse ensejo, o gênero carta pode estar inserido em um romance e deixar de ser um acontecimento da vida cotidiana, “conservando sua forma e relevância cotidiana só como partes do romance” (Rodrigues, 2001, p. 57), a participar do romance como um acontecimento artístico, não cotidiano. Ainda no que tange à diferença entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos), a conversa face a face com um interlocutor sobre o racismo (a considerar o plano do conteúdo), por exemplo, ganha sentido pela troca instantânea de informações, que é caracterizada pelo aspecto de conclusibilidade do enunciado (Bakhtin, 2016 [1979]). Se o assunto dessa conversa estiver inserido em um conto, adentra em um campo mais complexo e, nesse caso, reelabora-se e adquire um caráter especial. Aparta-se, então, da situação imediata, não necessitando de uma troca de informações real, pelo contrário, o leitor pode começar a lê-lo num certo período do dia e terminar no outro.

Na construção do enunciado, além de serem consideradas a finalidade, o lugar e a situação discursiva, Bakhtin (2016 [1979]) destaca três elementos indissociáveis que constituem os gêneros e se articulam de acordo com o campo da comunicação: o conteúdo temático, o estilo e o arranjo composicional. O primeiro elemento se refere aos temas que um gênero pode abranger. Nesse enfoque, Rodrigues (2001), amparada nos estudos do Círculo de Bakhtin, direciona a noção de conteúdo temático a objetos e sentidos, ao afirmar que cada esfera orienta uma ação para uma determinada realidade, e os objetos de discurso são impulsionados por essa razão. Se esse objeto ou sentido é inexaurível, ao se transformar em assunto, torna-se particular, com sua função socioideológica específica (Rodrigues, 2001).

Sobre tal discussão, Fiorin (2020) aponta que, em relação a esse conceito, não cabe afirmar que o conteúdo temático se resume a um assunto de um texto específico, mas a um domínio de sentido do qual um gênero se ocupa. Ao exemplificar, o pesquisador cita o gênero carta com a temática das relações amorosas. No interior desse discurso, cada indivíduo pode abordar um assunto em particular, como decepção amorosa, e isso seria um recorte da temática maior (Fiorin, 2020). Portanto, a depender da vontade do enunciador e da possibilidade de se responder a um enunciado, num determinado espaço, o elemento semântico objetual de seu tema poderá ser esgotado ou não (Bakhtin, 2016 [1979]). Esse conteúdo é sempre passível a uma resposta e pode ser inferido por meio de apreciações valorativas, no acento de valor que o interlocutor atribui no momento de interação (Rojo; Barbosa, 2015).

Consoante a toda essa discussão, Sobral (2009), ao comungar do pensamento do Círculo de Bakhtin, enriquece o debate ao esclarecer o que seria tema. Em suas palavras, afirma que este termo está longe de ser semelhante a assunto ou a tópico, os quais viabilizam um entendimento fechado no texto em si; ele estaria ligado, por outro lado, a um sentido contextual e concreto, que está para além das formas abstratas da língua (Sobral, 2009). Nesse ínterim, o tema, conteúdo temático, engendra aspectos que não se restringem à materialidade do enunciado, mas considera o tempo, o espaço e o valor apreciativo em sua constituição. Dessa forma, o enunciador manterá o diálogo por meio das relações dialógicas oriundas de sua compreensão e avaliação sobre esse tema, em um determinado contexto.

Bakhtin (2011 [1979]) aborda a exauribilidade semântico-objetiva do tema do enunciado e esclarece que ela pode alcançar uma plenitude quase absoluta ou pode se apresentar de maneira relativa, em certos campos da criação (Bakhtin, 2011 [1979]). A título de exemplificação, nas aulas de Língua Portuguesa, o trato com o enunciado se inicia com a escolha do tema a ser trabalhado e, a partir disso, o docente direciona as atividades conforme suas intenções. Quando essas atividades requerem uma exauribilidade plena do tema, o aluno atribui uma resposta de acordo com a sequência do enunciado ou de maneira inferencial, havendo, portanto, uma limitação em seu dizer, “porque a criação na exposição da temática é restrita em razão da pergunta” (Fuza; Striquer; Ohuschi, 2020, p. 104). Em contrapartida, também conforme as pesquisadoras mencionadas, as atividades que demandam uma exauribilidade relativa do tema suscitam respostas criativas e interpretativas dos educandos, a recair, pois, “na vontade de produzir sentido” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 37). Dessa forma, o tema

É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema. O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, ‘único e irrepetível’, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula (Rojó; Barbosa, 2015, p. 87-88).

Nesse sentido, o conteúdo temático configura o estabelecimento do diálogo entre os interlocutores e articula os posicionamentos advindos da interação entre eles, pois “é formado pelas várias significações que construímos – à medida que compreendemos as palavras alheias e que elas se tornam palavras nossas, definimos

o tema” (Ohuschi, 2019, p. 24). Esse tema reflete e refrata valores, uma vez que ele não é determinado apenas pelo seu contexto verbal, mas extraverbal, pois “um tema ideológico sempre recebe uma ênfase social. É claro que todas essas ênfases sociais dos temas ideológicos penetram também na consciência individual que, como sabemos, é totalmente ideológica” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 111). Em vista disso, podemos pensar nesse conteúdo temático como um elemento que impulsiona o agir humano dentro de um lugar social.

Nesse seguimento, em sua pesquisa, Fuza e Rodrigues (2022) ressaltam que o tema se constitui no momento de interação e que considera tanto aspectos históricos quanto sociais e culturais. Por essa razão, o sujeito se adequa a situações enunciativas para criar o seu projeto de dizer sempre direcionado ao outro, com o convite da contrapalavra (Fuza; Rodrigues, 2022). A respeito da concepção de tema, as pesquisadoras desenvolveram um trabalho com o intuito de observar de que maneira esse conceito se manifesta nas obras do Círculo de Bakhtin e evidenciaram que há complexidade quanto a uma única definição. Dessa forma, há maneiras de se compreender e de se conceber o tema, a depender do ponto a que o leitor-pesquisador pretende chegar.

Essas considerações permitem entender que a compreensão de tema está além de uma simples definição, ela se constrói e se complementa a cada obra publicada ao longo dos anos e comprova o que as pesquisadoras já haviam afirmado sobre estar interligada ao social, ao ideológico e ao cultural. No tema, a valoração se manifesta na ligação entre conteúdo e forma, entre a significação e o signo ideológico (Fuza; Rodrigues, 2022) e, sobretudo, no elo de um sujeito com o outro, nas trocas responsivas<sup>2</sup>.

No contexto do conto analisado nesta Dissertação, por exemplo, o tema centra-se na mudança da personagem principal ao descobrir como era a vida dos negros na época da escravidão, o que não se torna um acaso a escolha do título “Metamorfose”, a demarcar e a acentuar, portanto, os comportamentos assumidos pela protagonista – de entusiasmo e de indignação, assumidos no decorrer da narrativa. De tal modo, a ideologia que é inerente ao tema, como bem pontua por Volóchinov (2017 [1929]), evidencia-se a partir do projeto ideológico de dizer da autora, que é valorado, somado

---

<sup>2</sup> Indicamos a leitura do artigo “A concepção de tema nas obras do Círculo de Bakhtin” (Fuza; Rodrigues, 2022), em que as pesquisadoras apresentam um quadro, explicando a maneira como cada obra define o tema, a organizar-se em tendências, textos e características gerais.

àquilo que a constitui e ao contexto social, a transparecer nas ações das personagens. O caráter social do conto permite que os alunos se aproximem e que busquem, por meio do tema, valorar seus pensamentos e posicionamentos.

O segundo elemento que constitui o gênero é o estilo, que está indissolúvelmente ligado às formas típicas dos enunciados e que marca a individualidade do falante, como postula Bakhtin (2016 [1979]). Para o filósofo, cada indivíduo possui uma maneira própria de falar e de produzir gêneros, e o estilo de linguagem marca suas intenções e determina o que de mais relevância deve ser destacado, que construção deve ser formalizada para materializar o discurso e, ainda, de que forma será o acabamento do enunciado e a situação de comunicação entre os falantes (Bakhtin, 2016 [1979]). Desse modo, observamos que esse aspecto constituinte do gênero é tão importante quanto o tema e a forma composicional, e que não é escolhido de maneira acidental, mas com um propósito. Logo, convém afirmar que

O estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal, informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos (Rojo; Barbosa, 2015, p. 92).

A escolha desses recursos não deixa de ativar a consciência individual do falante, uma vez que ele a utiliza para atribuir ênfase valorativa em cada aspecto e movimento linguístico que faz (Volóchinov, 2017 [1929]), e por meio da língua projeta o seu dizer carregado de valor a um público igualmente valorado, em uma esfera de comunicação que possui sua ideologia própria. A título de exemplificação, no conto “Metamorfose”, Geni Guimarães emprega advérbios de modo a partir das palavras “tímida”, “mansa”, “afoita” e “chocha” para acentuar a forma como as personagens agem: umas com posturas racistas, outras coniventes, outras inocentes. Além disso, a ordem de certas palavras ou a sua repetição para marcar os sentimentos da personagem protagonista demonstra que as escolhas foram intencionais, a partir de um horizonte valorativo, de um lugar social.

É válido ressaltar o que Bakhtin (2016 [1979]) esclarece sobre os estilos. De acordo com o autor, há o estilo individual (de autor), porém não se deve esquecer que um estilo linguístico (de gênero) também permeia o enunciado. Por isso, embora a escritora Geni Guimarães tenha usufruído de uma maneira própria de se expressar

linguisticamente, ela não deve negligenciar o que é característico do gênero conto, “pois nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 17). O conto, por ser parte da Literatura, possui um teor humano e se aproxima mais do aspecto estilístico particular do indivíduo, o que é diferente de uma receita culinária, de uma carta de reclamação ou de um documento oficial, os quais são adeptos de uma padronização, cujo estilo linguístico se torna refém (Bakhtin, 2016 [1979]).

O terceiro elemento que compõe o gênero, o arranjo composicional, relaciona-se à construção do conjunto e os seus tipos de acabamento (Bakhtin, 2016 [1979]). Em vista disso, todo gênero discursivo se estrutura de uma determinada maneira, pois a organização verbal e material dos enunciados possui uma forma definida. Rojo e Barbosa (2015), de posse da teoria do Círculo, explicam os tipos de acabamento como uma marcação de fronteira do enunciado com repasse à palavra do outro, quando comentam que no conto de fadas há, na estrutura composicional, a típica passagem “E viveram felizes para sempre”. Essa organização é própria do gênero em específico, assim como a moral, das fábulas. A pensar sobre isso, quando Bakhtin se refere às situações concretas do enunciado, está firmando sua base nas relações e interdependências e em posições dialógicas que cercam a vida do ser humano, ou seja, em sua forma arquitetônica (Brait; Pistori, 2012). Por isso, o filósofo considera tal forma do enunciado tão importante quanto a sua forma composicional. Desse modo, “a construção composicional não se associa apenas à organização textual, visto que cada gênero atrela-se a uma situação social específica” (Ohuschi, 2019, p. 29).

O conto “Metamorfose” pertencente a esse tipo relativamente estável de enunciado, tem sua forma definida: apresenta uma narrativa curta, com personagens inseridas num tempo e num espaço, com uma estrutura básica de situação inicial, momento de tensão, clímax e desfecho, e um foco narrativo em primeira pessoa. Afirmamos, pois, que a construção do conto, como um todo, está imbricada a um projeto enunciativo, vinculado a um tema e que, portanto, considera “suas dimensões (interna/externa), de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder” (Brait; Pistori, 2012, p. 378).

Portanto, esses três elementos que compõem o enunciado – tema, estilo e construção composicional – são indissociáveis e não podem ser apartados da situação social mais imediata, ou seja, do contexto de produção, pois “as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 109). Isso porque todo enunciado é produzido com uma finalidade, um objetivo, uma intenção, num tempo e num espaço, e a utilização de cada um desses elementos parte de uma escolha valorativa, a ter em vista que os indivíduos são seres axiologicamente construídos, que se posicionam. Dessa forma, a temática abordada em um enunciado, por exemplo, será desenvolvida a partir de um ponto de vista moldado, e os recursos estilísticos agirão em função desse dizer valorado.

É importante mencionar que o Círculo de Bakhtin explicita, ainda, dois aspectos que influenciam na formação do gênero: sua forma composicional e sua forma arquitetônica. A esse respeito, Brait e Pistori (2012), ao se ancorarem nos estudos dos filósofos russos, resgatam essa noção a pontuar que a unidade de um texto não está exclusivamente em sua forma externa, “mas por seu plano, ou seja, por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas” (Brait; Pistori, 2012, p. 378). Nesse sentido, a construção do gênero está marcada tanto pela sua forma composicional, sua organização externa, quanto por sua forma arquitetônica, a qual considera as dimensões interna e externa do enunciado, a levar em consideração as relações dialógicas estabelecidas no meio social e as posições valoradas, com o intuito de compreender a vida, a própria sociedade e a tudo isso responder (Brait; Pistori, 2012).

Sobral (2009) também traz contribuições a respeito da distinção entre forma composicional e forma arquitetônica dos gêneros, sob o ponto de vista do Círculo, ao pontuar que todo discurso possui um conteúdo, uma forma e um material com que o autor trabalha. De acordo com o pesquisador, o conteúdo presente nos discursos são os atos dos sujeitos; o material é a própria língua, a qual está à disposição desse indivíduo ao agir; e a forma, por sua vez, é o modo de dizer, de direcionar o discurso (Sobral, 2009). Esse último elemento, a forma, divide-se em dois: uma forma atrelada à materialidade do enunciado, à sua composição – forma composicional; e a outra forma ligada à organização do conteúdo, revelado por meio da matéria linguística, na relação entre autor, ouvinte e tópico – forma arquitetônica. Isso posto, “a forma composicional se vincula com as formas da língua e com as estruturas textuais; a

forma arquitetônica se vincula com o projeto enunciativo do autor, com o tipo de relação com o interlocutor que ele propõe” (Sobral, 2009, p. 69). Desse modo, é possível perceber que a forma arquitetônica é constituída a partir dos três elementos e que, por isso, parte da avaliação dos indivíduos sobre o mundo no qual vivem, da linguagem, como um fator que impulsiona a vontade enunciativa, e da realização específica de cada discurso, a depender da situação. Assim como conteúdo, material e forma estão interligados; a forma composicional e a forma arquitetônica necessitam uma da outra para que o propósito discursivo seja alcançado.

Como a ideia de gênero está em torno da dupla orientação da realidade, como reafirmam Brait e Pistori (2012), no contexto de ensino e aprendizagem, para que o aluno seja dono do seu discurso, precisa ser construído um trabalho significativo com os gêneros, a levar em conta as dimensões externa (social) e interna (verbal) nas quais os enunciados estão inseridos, pois é necessário considerar as circunstâncias de tempo, de espaço e, ainda, ideológicas, bem como os elementos linguísticos, enunciativos e formais que fazem ser possível sua existência (Brait; Pistori, 2012). Os reflexos oriundos desse trabalho serão as respostas avaliativas dos sujeitos-aprendizes, suscitadas no momento de aprendizado. Isso os tornará, portanto, participantes ativos que, tomados pelos movimentos de troca com o professor mediador, manifestarão suas palavras e contrapalavras, a construir o seu projeto de dizer, a partir da apropriação do gênero discursivo em estudo.

Nesta seção, explicitamos o conceito de enunciado e de gêneros do discurso para Bakhtin, a ressaltar todos os elementos que o constituem, em sua dimensão verbal e extraverbal. Na seção que segue, apresentamos o gênero conto, selecionado para este trabalho, bem como suas características e acepções.

## 2.4 O GÊNERO DISCURSIVO CONTO

Em seus estudos, os autores do Círculo de Bakhtin sempre demarcaram seu interesse pela Literatura, e sua fonte de pesquisa esteve nos textos literários, mais precisamente, no romance. Foi a partir da percepção de que a arte literária apresentava, em sua essência, um fator social, que os teóricos se debruçaram nas explicações sobre o funcionamento da língua por meio do método sociológico, uma vez que “a arte é imanentemente: o meio social extra-artístico, ao influenciá-la de fora, encontra nela uma imediata resposta interior. Nesse caso, não é o alheio que age

sobre o alheio, mas uma formação social sobre outra” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 113). Portanto, o texto esteticamente literário é capaz de apresentar palavras outras, vozes sociais a partir da voz que fala, como uma forma de explicitar o contexto social de uma dada época, os valores adotados pelos grupos sociais que são figurados pelas personagens que ali desenvolvem o papel dos indivíduos. Diante disso, nosso trabalho tem como foco o gênero discursivo conto que faz parte da arte literária, muito presente nos livros didáticos, o qual reflete e refrata posicionamentos marcados socialmente, e que pode oportunizar responsividade ativa no decorrer das atividades de leitura dialógica. No tocante à história desse gênero, Gotlib (1985) ressalta que são enunciados que, em sua tradição, eram repassados oralmente e que

sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam casos (Gotlib, 1985, p. 5).

Nesse sentido, os contos seriam histórias que resistiram ao tempo e que desenhavam o modo de organização de uma sociedade. A esse respeito, Magalhães Júnior (1972, p. 8) também propala que esse gênero “é uma herança de tradição oral que pertence a todos os povos, que é uma das mais antigas formas de expressão da literatura. O conto é um gênero de tradição oral que com o passar do tempo evoluiu para a forma escrita e mais rebuscada”. Já passados à forma escrita, esses enunciados se limitaram a criações anônimas que puderam ser reescritas, ampliadas, enriquecidas e embelezadas, transformadas no que podemos observar nos dias atuais.

Antes de adentrarmos nos aspectos mais recentes do gênero conto, é importante ressaltar que, em seu processo de constituição, caminhou por diversas fases, como pontua Gotlib (1985). A autora explica que sua evolução faz parte da história da nossa cultura, ao exemplificar enredos da bíblia, como Caim e Abel, ou ainda os textos literários clássicos greco-latinos, como os contidos na Ilíada e na Odisseia, de Homero, a passar, também, por esse trajeto, os contos do oriente, como as Mil e uma noites. Tais estórias desenhavam uma organização de vida na sociedade, pois se contavam fatos que serviam como um espelho para aqueles que a ouviam (Gotlib, 1985).

Mais tarde, no século XIV, com o conto já instaurado em sua forma escrita, passa-se a valorizar a categoria estética nas produções. Assim, surgem os contos eróticos de Bocaccio, os quais quebram a barreira do moralismo, ao serem traduzidos para diversas línguas. No século XVII, nascem as novelas de Cervantes e os contos de Perrault e, no seguinte, as narrativas de La Fontaine (Gotlib, 1985). Desse modo, com o passar do tempo, fica claro perceber que o gênero se transformou e adquiriu uma forma composicional própria, a considerar que por um longo período, ele era visto sob a mesma ótica que uma fábula, uma parábola, uma novela e um romance, por exemplo (Magalhães Júnior, 1972).

É no século XIX que o conto aflora, estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do conto popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais. Este é o momento de criação do conto moderno quando, ao lado de um Grimm, que registra contos e inicia o seu estudo comparado, um Edgar Allan Poe se firma enquanto contista e teórico do conto (Gotlib, 1985, p. 7).

Sob esse enfoque, o conto se moldou ao longo dos séculos: o que antes era passado oralmente e não possuía um autor, hoje se firma como um produto assinado e que, ao longo dos anos, ganhou expansão da imprensa por meio de revistas e de jornais e, agora, apresenta-se na internet, nos livros didáticos e em vários outros suportes. Em outras palavras, mudam-se os modos de narrar e como essa narração chega até nós; das formas simples e breves, passaram-se às mais longas e complexas e rebuscadas (Magalhães Júnior, 1972).

Para resumir, de acordo com Rector (2015), o gênero conto passou por duas fases: a fase oral e a fase escrita. Na fase oral, as narrativas eram contadas com o intuito de entretenimento, de passar um tempo ao redor das fogueiras ou em naus que atravessavam os mares, e eram, muitas vezes, histórias de aventuras (Rector, 2015). Na fase escrita, os textos religiosos e as histórias medievais ganharam vigor e passaram a criar formas próprias.

Ainda no século XIX, autores realistas adotaram o conto como uma ferramenta de denúncia das características mais profundas do ser humano. A verdade por trás das aparências da sociedade da época é escancarada por meio da escrita de Machado de Assis e de Eça de Queiroz, os quais avaliam a realidade de uma forma transparente, quando tecem sobre traição, desejo, desilusão amorosa (Rector, 2015). Já no século XX, as ideias realistas prevaleceram, porém, com um teor mais moderno,

pois o contista vê o conto como “comunicador de estados emocionais” (Rector, 2015, 15), a adotar o medo da morte e os anseios do ser humano em seus enredos, mais ainda, a considerar a moralidade como fator impulsionador de escrita (Bosi, 1996). Os contos do século passado exprimem temáticas e comportamentos variados, como regionalismo, intimismo, violência. Se observamos as peculiaridades de escrita dos autores da época, perceberemos essas nuances, uma vez que o ponto a ser observado por eles desperta uma sensibilidade singular, a partir da realidade, e isso pode ser visualizado no estilo de produção de cada um, a marcar um caráter contemporâneo. Com isso, a narrativa se aproxima e se concentra nos processos criativos (Rector, 2015).

De acordo com Rector (2015), o conto deixou de ser a “gata borralheira” da Literatura, como era visto no passado, e conseguiu alcançar destaque e despertar o interesse do público. No entanto, embora tenha garantido espaço no mercado, ainda está abaixo do gênero romance, mais procurado pelas editoras, visto que os leitores podem ter acesso ao conto de uma maneira muito mais rápida e fácil (Rector, 2015). Por mais que o romance seja um gênero complexo, em sua composição, e tenha um lugar privilegiado na estética literária, é o conto que apresenta uma construção mais elaborada e desafiadora, pois “no romance, o escritor pode largar a pena, introduzir episódios e personagens secundários, não limitar as palavras. Já o conto, que requer concisão, obriga o escritor a trabalhar mais densa e intensamente” (Rector, 2015, p. 17). Dessa forma, explicitamos uma das características do conto que é a concisão. Ele também cumpre, conforme revela Bosi (1996), um caráter plástico, posto que, mesmo breve, uma narrativa curta, comparado à novela e ao romance,

condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades da ficção [...]. O conto não só consegue abraçar a temática toda do romance, como põe em jogo os princípios de composição que regem a escrita moderna em busca do texto sintético e do convívio de tons, gêneros e significados (Bosi, 1996, p. 7).

Isso não deixa de ser um fator exaustivo para os escritores, ao ter o trabalho de resumir o que poderia ser diluído, e a responsabilidade aumenta se se somar a esses fatores a capacidade de prender a atenção de quem lê o conto. Portanto, “quanto mais concentrado, mais se caracteriza como arte de sugestão, resultante de rigoroso trabalho de seleção e de harmonização dos elementos selecionados e de ênfase no essencial” (Soares, 2007, 54). Mesmo a passar pelos preconceitos e

críticas, esse gênero alcançou o seu lugar nas páginas do jornal, por exemplo, e “cada vez mais o conto assume um lugar de destaque na literatura, talvez porque nos encontramos em um século de grande velocidade e pouco tempo, mas em que sempre há lugar para uma literatura rápida e entretida nos espaços que restam” (Rector, 2015, p. 16). Essa versatilidade o faz se destacar e conseguir abertura com os leitores.

Em seus estudos sobre o gênero, Cortázar (2006) apresenta três acepções da palavra conto, a partir de seu olhar crítico sobre as obras de Edgar Allan Poe. O pesquisador configura como: 1) um relato de um acontecimento; 2) uma narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3) uma fábula contada às crianças para divertilas (Cortázar, 2006). Quando observamos a primeira acepção, realmente sabemos que qualquer fato pode ser transformado em uma história. No entanto, Gotlib (1985) esclarece que relatar é diferente de contar, o que recai na segunda acepção. Enquanto no relato há a chance de se trazer o acontecimento outra vez – “re” (de novo) e “tum” (trazido) – por uma pessoa que presenciou, no conto, por outro lado, não é só o acontecido, ele “não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato copia-se; um conto inventa-se” (Gotlib, 1985, p. 12), é a representação de uma eventualidade do real. Em relação à terceira acepção, Cortázar (2006) expõe que o conto se aproxima da ideia de fábula, por ser breve, por trazer um sentido realista e moralista, além de divertir. Contudo, a terminologia da palavra, bem como a composição do gênero culmina na divergência dessa ideia (Gotlib, 1985).

No processo de criação do gênero conto, o escritor tem um papel importante de transfigurar o que muito comumente é concebido: a ideia de que contar é partir apenas do que se vê e reinventar. Antes de se tornar uma fonte para os críticos, a arte literária é uma criação espontânea, em que conseguimos, pela sensibilidade, observar um conto se mover em direção ao homem, e a vida expressar essa arte a partir dos olhares que se entrecruzam nesse meio (Cortázar, 2006). É certo que a invenção do contista “se faz pelo achamento de uma situação que atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço e tempo, personagens e trama” (Bosi, 1996, p. 8), mas isso não garante que o enunciado produzido seja, de fato, bom e bem aceito. Nesse sentido, Cortázar (2006) utiliza uma metáfora para explicar a grandiosidade e a potencialidade de um conto, comparado a um romance. Para o estudioso, a relação entre um texto apaixonante e seu leitor se dá por meio de um combate, em que o romance ganha sempre por pontos, porque “acumula progressivamente seus efeitos

no leitor”, enquanto o conto deve ganhar sempre por *knock-out*, uma vez que é “incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases” (Cortázar, 2006, p. 152).

A partir disso, um entendimento sobre a criação do conto surge e se estabelece, por compreendermos que a “voz que fala ou escreve só se firma enquanto contista quando existe um resultado de ordem estética, ou seja: quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto” (Gotlib, 1985, p. 13). É nesse bojo que ressaltamos os movimentos axiológicos presentes no gênero, ao atentarmos para o fato de que o sentido e o significado que o enunciado possui não tem a ver somente com a expressão puramente verbal, mas com sua dimensão social, ao extraverbal que o perpassa (Volóchinov, 2019 [1926]). Desse modo, “as relações sobre as quais a narrativa se estrutura (autor/personagem, sujeito da enunciação/sujeito do enunciado) só se tornam possíveis porque o dialogismo é inerente à própria linguagem” (Rector, 2015, p. 40).

Diante de tal apontamento, no que tange aos elementos constitutivos do conto, sua temática pode partir do exercício de observação de “situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo” (Bosi, 1996, p. 8), que, a partir de seu lugar privilegiado de artista, o contista consegue captar. Nesse sentido, Cortázar (2006, p. 156) afirma que, na criação do conto, existe um antes e um depois do tema: o antes é o escritor “com sua carga de valores humanos e literários” e sua vontade de produzir uma obra que faça sentido; e o depois está no tratamento literário do tema, como ele o encara, verbal e linguisticamente, a projetá-lo para a vida. Logo, é por meio do tema que a possibilidade de resposta irrompe, pois os valores sociais manifestados linguisticamente e na visão de mundo de quem o produz geram contrapalavras, as quais promovem uma arena de lutas (Polato; Menegassi, 2018).

Em sua construção composicional, o gênero conto se desenvolve no limite também imposto pelo tema e pelo estilo, pois, para sua organização, “é necessário conhecer o registro a que se vai ser submetida a matéria: se realista documental, se realista crítico, se intimista na esfera do eu (memorialista) [...], se experimental no nível do trabalho linguístico” (Bosi, 1996, p. 9). Isso porque cada conto possui aspectos que os diferenciam como tal, por mais que todos apresentem parágrafos, ora com discurso direto ora indireto, e foco narrativo.

Em relação ao estilo, o conto possui uma tonalidade expressiva (Bakhtin, 2016 [1979]), ao se considerar as escolhas das palavras e a visão axiológica do contador, refratada em sua escrita, na utilização de verbos *dicendi*, para a caracterização do

estado de ânimo das personagens, e em sua voz, ao contar. Essa voz, oral ou escrita, interfere diretamente em seu discurso, uma vez que “há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta – entonação de voz, gestos, olhares [...], que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório” (Gotlib, 1985, p. 13).

À guisa de ilustração de todos os aspectos levantados sobre o gênero conto, apresentamos o quadro que explicita suas principais características.

Quadro 1: Sistematização das características do gênero conto

<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</b>	<i>Produtor:</i> pessoas com sensibilidade para olhar ao seu redor e refletir sobre o contexto social e sobre o comportamento humano, a transparecer na escrita.
	<i>Público-alvo:</i> a depender do direcionamento do conto, ele pode ser destinado a pessoas de todas as idades.
	<i>Esfera:</i> o conto está inserido na esfera literária.
	<i>Objetivo:</i> despertar a sensibilidade dos leitores sobre situações e atitudes humanas na sociedade.
	<i>Finalidade discursiva:</i> dentre as diversas finalidades apresentadas por um conto, ele pode centrar-se em provocar uma reflexão sobre o mundo e os acontecimentos que nele permeiam.
	<i>Intenção discursiva:</i> o conto pode ter a intenção de suscitar críticas, denúncias, expor malfeitorias, tendo em vista que ele não é produzido sem um posicionamento marcado por parte de seu autor, em relação a uma determinada temática.
<b>CONTEÚDO TEMÁTICO</b>	Aborda temas sociais, como racismo, violência, preconceito etc.
<b>ESTILO</b>	O estilo do conto está atrelado à vontade enunciativa do autor mediante à temática. Mas, no geral, são utilizados: <i>Verbos dicendi.</i> Verbos que indicam ação para demarcar o comportamento das personagens no enredo. Discurso direto e discurso indireto. Linguagem simples, mas também rebuscada, a depender do produtor.
<b>CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL</b>	É um texto em prosa que se passa em um curto período de tempo, com a presença de poucas personagens. Por isso, uma de suas principais características é a concisão. No conto, é visualizada uma estrutura que envolve: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No processo de ensino e aprendizagem, torna-se importante reavivar o sentimento de pertencimento da arte literária nos alunos, especialmente no Ensino Fundamental, em que o contato com esses textos não é obrigatório. Uma vez oportunizado o seu ensino de forma efetiva, o conto se tornaria um meio para o

desenvolvimento das práticas de linguagem – leitura, escrita e análise linguística – e, por ser um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura Brasileira,

a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula estaria no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos (Araújo, 2015, p. 4).

Em outras palavras, os sujeitos-aprendizes teriam a possibilidade de se ver e de se fortalecer enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade que possui cultura, ideologias, a expandir sua consciência socioideológica, por meio dos acontecimentos vivenciados no gênero conto. Ademais, os recursos linguístico-enunciativo-expressivos formais ao conto, passariam a ter um valor mais didático e dinâmico para os alunos, com facilidade de apropriação. Portanto, o conto literário, de caráter humanizador, promove um aprendizado reflexivo sobre a vida e sobre o comportamento humano, uma vez que é

uma expressão social organizada da vida que reflete e refrata condutas possíveis. Assim, na sua liberdade criadora, o autor pode falar de algo e de seu contrário, como é natural em toda expressão semiótica, cujas propriedades de refratar e refletir são inerentes. Desse modo, o Conto Literário também pode refratar e refletir vozes que quer contestar (Polato; Menegassi, 2018, p. 33).

De tal modo, o conto permite, em seu espaço, responsividade ativa, que pode ser suscitada, no âmbito escolar, por meio de leituras coletivas, entonacionais e valorativas, e debates. Esta é a forma de a Literatura se expressar: adentrando no âmago de quem a conhece e provocando questionamentos passíveis de avaliação e de respostas. Diante disso, não há dúvidas de que ela tem papel formador de personalidade, pois não aparece como uma experiência inofensiva, ela causa conflitos, mas, por outro lado, oportuniza aventuras e o desbravamento do que é novo (Candido, 2011).

Nesta seção teórica como um todo, explicitamos o conceito de Dialogismo para o Círculo de Bakhtin, em sua concepção sociológica e valorativa de língua(gem), a apresentar a interação verbal como o principal aspecto que delinea a construção do enunciado e suas relações dialógicas. Sob esse viés, delineamos a prática de leitura trabalhada nesta Dissertação, especificando seu caráter dialógico. Além disso,

apresentamos o conceito de gênero discursivo, e seus elementos constitutivos, conforme os pressupostos de Bakhtin (2016 [1979]). Por último, elucidamos, especificamente, o conceito do gênero discursivo conto, elegido para nosso trabalho nesta Dissertação, a destacar sua historicidade e seus aspectos peculiares. Explicamos, na próxima seção, a metodologia da pesquisa, com os procedimentos necessários para sua realização.

### 3 METODOLOGIA

A capacidade de observar o mundo faz o indivíduo se questionar a respeito de ações, de pensamentos, de tudo o que está ao seu redor. A pesquisa age, nesse sentido, com o objetivo de “descobrir respostas para problemas mediante emprego de procedimentos científicos”, como aponta Gil (2006, p. 42). Assim, para que pudéssemos responder aos questionamentos inicialmente levantados nesta pesquisa, delineamos os procedimentos necessários para sua construção e, nesta seção, apresentamos: a caracterização da pesquisa; a proposta de atividade, elaborada na perspectiva dialógica da linguagem, a partir de Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022); a definição de Protótipo Didático como o produto educacional escolhido para a Dissertação; o contexto da pesquisa; os sujeitos da pesquisa; os passos metodológicos; a constituição do *corpus* e os princípios orientadores de análise.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em nosso trabalho, buscamos investigar de que forma alunos do 6º ano produzem sentidos e constroem apreciações valorativas a partir da leitura dialógica de contos e, para isso, partimos de um estudo ancorado na Linguística Aplicada (LA), com uma abordagem qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico, de natureza aplicada e caracterizado como pesquisa-ação. Conforme o desenvolvimento do capítulo, justificamos cada escolha, a frisar todo o contexto do estudo.

Podemos afirmar que a pesquisa se atrela à LA porque é uma área de investigação que avança como uma (in)disciplina, a qual se direciona para a vida social. Além disso, abrange aspectos culturais e políticos e considera os sujeitos como seres pensantes heterogêneos, fragmentados e fluidos (Moita Lopes, 2006). Nesse sentido, a pesquisa em LA está além da descrição ou de uma aplicação da linguística, “fazer pesquisa em LA é estar ciente da possibilidade de atravessar fronteiras disciplinares e questionar conceitos convencionais de produzir conhecimento” (Mota; Nicolaidis, 2017, p. 13).

Moita Lopes (1996) delinea um percurso para caracterizar a LA. De acordo com o autor, essa área de pesquisa possui uma natureza aplicada nas Ciências Sociais e que se concentra na resolução de problemas relacionados à linguagem, a ser, portanto, “uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da

linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social” (Moita Lopes, 1996, p. 20). É considerada, em sua essência, interdisciplinar e mediadora, pois sua natureza advém do diálogo com várias disciplinas, de modo a mediar esses conhecimentos teóricos com o problema de uso da linguagem. Além disso, tem seu foco na linguagem por uma via processual, uma vez que a linguagem é colocada em seu estado de uso, no processo de interação oral e escrita. Portanto, a interpretação dos dados seria realizada por meio da interação linguística.

Assim, nossa pesquisa se situa na LA por partir de uma investigação que enfatiza o uso da linguagem na interação social e por buscar resolver problemas relacionados ao ensino e aprendizagem, não se limitando a verdades únicas, por romper barreiras disciplinares.

Do ponto de vista de sua abordagem, esta pesquisa é considerada qualitativo-interpretativa. Classificamo-la como qualitativa, por se preocupar em entender o problema apresentado e porque “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, como apontam Lüdke e André (1986, p. 13), apoiada nos estudos de Bogdan e Biklen (1982). Essas características, que definem o sentido da abordagem qualitativa, estão ligadas, ainda, à compreensão de certas ações dos sujeitos dentro de um determinado contexto. Isso diferenciará a ciência social da ciência física. Logo, está focada em aspectos subjetivos de fenômenos sociais, a distanciar-se da ideia de ser um sinônimo de não-quantitativo (André, 1995).

O aspecto interpretativo está no sentido de que os pesquisadores fazem seu estudo em cenários naturais e tentam entender de que forma as pessoas atribuem significados a determinados fenômenos, o que ocorreu em nosso contexto de sala de aula, mediante implementação de nossa proposta. André (1995) afirma que se se considerasse apenas o termo “qualitativo”, vários tipos de investigações estariam inclusos, como a etnográfica, a descritiva, a histórica e até estudos clínicos, e a

ambiguidade decorrente da não distinção entre os tipos de pesquisa, bem como da não distinção das bases políticas, epistemológicas, filosóficas ou metodológicas pode ser prejudicial ao desenvolvimento da abordagem qualitativa em qualquer estudo que não use bases numéricas” (Vasconcelos, 2002, p. 281).

Em seus trabalhos, Erikson (1988) menciona sua preferência pela terminologia “pesquisas interpretativas”, por três razões, a saber: é mais abrangente; evita a ideia de que o enfoque qualitativo é totalmente não-quantitativo, o contrário, expõe o aspecto chave das semelhanças entre os distintos enfoques; o interesse da investigação está centrado na vida social, no significado humano (Erikson, 1988). De acordo com o pesquisador, o foco interpretativo proporcionou novas percepções na esfera educacional, visto que novos conhecimentos foram construídos, e as possibilidades de olhá-los sem as sombras dos números e das estatísticas ressignificou a abordagem.

Bogdan e Biklen (1982) delineiam cinco características que formam uma pesquisa qualitativa: a primeira delas é o ambiente natural como o espaço ideal para o pesquisador colher os seus dados, a manter um contato prolongado com os sujeitos participantes da pesquisa, em um trabalho intenso; a segunda característica é a descrição, que surge a partir da observação do ambiente, dos sujeitos, das situações que podem ser usadas para subsidiar o ponto de vista do pesquisador; a terceira consiste na maior preocupação com o processo e não com o produto, em que o responsável pela pesquisa tenta observar como o problema se manifesta em determinadas atividades e em procedimentos para chegar a uma forma de ser solucionado; a quarta característica é o olhar do outro sobre o que está sendo pesquisado, o significado outro, atribuído pelos sujeitos da pesquisa, pois os pontos de vista sugerem novas perspectivas para o trabalho desenvolvido; a quinta e última característica salientada pelos autores é a análise dos dados por meio de um processo indutivo, que é a partir da observação para, então, chegar-se a uma conclusão (Bogdan; Biklen, 1982).

Em nossa pesquisa, mantivemos um longo contato com os alunos participantes, observamos a maneira como esses sujeitos concebiam as atividades com o conto estudado e nos preocupamos com o processo, à medida que desenvolvíamos mecanismos para uma melhor percepção do que estava sendo trabalhado. Em meio a todo esse processo qualitativo de pesquisa, Silva Júnior (2021) apresenta discussões sobre a pesquisa em ciências humanas com base na teoria dialógica da linguagem e afirma que tais pesquisas se afastam das quantitativas, visto que se preocupam com os acontecimentos sociais e enfatizam as relações de interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes, a destacar que

a própria ação de pesquisa qualitativa já indica uma noção de mundo ampla e múltipla, considerando a diversidade de sujeitos que emergem de situações histórico-sociais diversas, as quais, naturalmente, não são planejadas antes de uma determinada interação discursiva (Silva Júnior, 2021, p. 270).

Dessa forma, as investigações partiram de observação de situações sociais e de interação mútua para se compreender os detalhes de cada dado obtido na realização da pesquisa. Sob esse viés, é válido destacar que todo sujeito possui sua carga axiológica valorativa, e esta será levada em consideração na análise final do trabalho. Do mesmo modo acontece com o pesquisador, que carrega seus valores e, na abordagem qualitativa, precisa se colocar “em um lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa (responsabilidade moral)” (Rohling, 2014, p. 48-49).

Nesse sentido, ao eleger um objeto para análise, necessita agir de maneira responsável, a refletir sobre os movimentos realizados na objetivação dos dados, de acordo com a realidade encontrada. No contexto escolar, as pesquisas qualitativas “servem de análise e ainda criam condições que contribuem para a formação de professores mais reflexivos” (Vasconcelos, 2002, p. 281), uma vez que permitem aos docentes uma experiência nova e uma formação continuada, em que passam a utilizar a teoria junto com a sua prática. Assim, enquanto pesquisadora, pudemos ampliar nossa visão acerca de nossa prática em sala de aula e, a partir do trabalho desenvolvido, traçar planos e metas para que o ensino se realize de maneira significativa.

Nesse processo, nosso estudo se configura, também, como sendo de cunho etnográfico, por direcionar o foco à área educativa e ao contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e, ainda, por permitir a reconstrução de processos e de relações realizados na experiência escolar diária, conforme aponta André (1995). Para essa autora, “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’” (André, 1995, p. 27), em que passa a ter um sentido a partir de um conjunto de técnicas para coletar dados relacionados a valores, crenças, comportamentos etc. Nesse ensejo, a autora menciona que, enquanto o foco de interesse dos etnólogos está na descrição da cultura de um grupo social, os estudiosos da educação se preocupam com o processo educativo. Logo, há uma

diferença entre essas duas acepções de etnografia: a etnografia pura, como um estudo denso de culturas de povos em diferentes situações de vivências (Silva Júnior, 2021), e de cunho etnográfico, ao remeter ao espaço educativo e ao ensino e aprendizagem, havendo, portanto, uma adaptação do termo para a educação (André, 1995).

Segundo Lüdke e André (1986), as técnicas etnográficas eram utilizadas, na maioria das vezes, por antropólogos e sociólogos. No entanto, a partir da década de 1970 pesquisadores da área da educação começaram a desenvolver seus trabalhos com esse aspecto, a ter como principal preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular (André, 1995). Desse modo, o uso da etnografia nessa área envolve uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, e as pesquisas sobre escola não se reduzem ao que se passa no âmbito do espaço escolar, mas sim relaciona tudo o que é aprendido dentro e fora dele (Wolcott, 1975). Dessa forma, o pesquisador aproximaria os alunos de uma realidade para além dos muros da sala de aula.

Além de tudo o que foi explanado, nossa pesquisa é considerada, também, como sendo de natureza aplicada, uma vez que gera conhecimentos com o intuito de uma aplicação imediata a uma realidade. Tal pesquisa mantém o interesse na aplicação e na utilização prática dos conhecimentos, conforme aponta Gil (2006). Sob esse prisma, o autor elucida que a pesquisa aplicada possui contato com a pesquisa pura porque depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento (Gil, 2006), ou seja, a aplicação de algo necessita de um conhecimento já pré-estabelecido, estudado e analisado. De tal modo, o pesquisador da área de ensino e aprendizagem se ampara nesses aspectos para ampliar seus estudos e colocar em prática as teorias aprendidas ao longo do processo.

Além de ser considerada uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, nossa investigação é caracterizada como pesquisa-ação em virtude de partir de uma situação prática para ser desenvolvida e, ainda, por envolver pessoas ou grupos sociais no problema observado. Ademais, esse tipo de pesquisa permite uma relação próxima entre professores, alunos, gestão, coordenação, no intuito de realizar um fazer pedagógico em conjunto, a se considerar que o nosso trabalho de Dissertação é vinculado a um mestrado profissional, cujo propósito está voltado ao contexto de sala de aula.

De acordo com Thiollent (2011), há muitas pesquisas em diversas áreas de conhecimento aplicado, mas ainda assim sentimos falta de metodologias que busquem investigar situações concretas. Por esse motivo, nosso trabalho se pauta na pesquisa-ação, pois

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Dessa forma, a pesquisa em questão sugere uma parceria e um comprometimento entre pesquisador e grupos pesquisados, isto é, um agir coletivo em relação a uma dada situação. Com esse enfoque, todos serão envolvidos na pesquisa e juntos constatarão o problema e se conscientizarão, a fim de buscar alternativas para sua resolução (Chisté, 2016). Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação se distancia do objetivismo e do subjetivismo, uma vez que não apresenta um caráter objetivo da realidade e não está totalmente sustentada na consciência e vontade própria do sujeito; o contrário, está centrada no construtivismo social, na colaboração entre os sujeitos da pesquisa. Em outras palavras, ela emerge da compreensão e da interação entre os membros das situações investigadas (Thiollent, 2011).

No tocante aos procedimentos para sua realização, a pesquisa-ação possui fases de planejamento, a começar pela identificação das situações iniciais, em que o pesquisador toma conhecimento de algum problema e busca determinado grupo para juntos tentarem encontrar soluções. Em seguida, há o planejamento das ações, referente às estratégias que serão utilizadas pelo pesquisador e pelos grupos para a solução da problemática. Após essa fase, há a realização das atividades previstas e, por último, há a etapa da avaliação dos resultados obtidos, em que os participantes avaliarão os resultados conforme os objetivos traçados na primeira etapa do planejamento.

Essa avaliação não ocorre apenas no final, mas durante todo o processo da investigação (Chisté, 2016). No contexto de nossa pesquisa, a investigação foi realizada com os alunos, em sala de aula, com a rede de apoio da escola, com o propósito de fazê-los se tornarem sujeitos ativos e “capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de

diretrizes de ação transformadora” (Thiollent, 2011, p. 14), a promover, dessa forma, a transformação social, a partir da solução de problemas reais vivenciados no âmbito escolar.

É importante destacar que esse método de pesquisa não se trata de um simples levantamento de dados por parte dos pesquisadores, mas de um desempenho ativo durante o percurso, a demarcar um papel de pesquisador modesto: de acompanhar, estimular e de promover uma mudança com o consentimento do grupo (Thiollent, 2011). Enquanto pesquisadora, desenvolvemos o que foi traçado não com o intuito de impor conhecimentos e exigir aquilo que esperávamos, mas de instigar, de construir, junto com os sujeitos participantes, um conhecimento comum e também expandi-lo, conforme o caráter social a que a pesquisa-ação se concentra.

André (1995, p. 131) expõe um exemplo do método de pesquisa-ação, em que afirma que é “o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados”. Do mesmo modo ocorreu em nossa pesquisa, visto que desempenhamos um papel interventivo e construímos mecanismos didáticos para alcançar os nossos objetivos e ambientar nossos sujeitos, a modificar nosso fazer docente.

Ressaltamos a mudança na prática e, também, a mudança em nós enquanto pesquisadora. O contexto social, as valorações ali presentes e os sujeitos-aprendizes moldaram nosso fazer docente, e o planejamento traçado instigou a cooperação entre os participantes e interferiu diretamente nos resultados. As ferramentas utilizadas para intermediar o conhecimento acadêmico e levá-lo ao grupo ativamente participante uniram-se aos nossos objetivos, dado que, na pesquisa-ação, conforme aponta Thiollent (2011, p. 23), os pesquisadores “assumem os objetivos definidos e orientam a investigação em função dos meios disponíveis”, não deixando de ser uma estratégia valorativa. De acordo com o pesquisador, na pesquisa-ação, as escolhas são valoradas em função do reconhecimento de causas populares, da busca pela autonomia e da não dominação do grupo elegido (Thiollent, 2011), o que buscamos demonstrar em nosso estudo.

Dessa forma, nossa pesquisa, desenvolvida com alunos do sexto ano, partiu de uma situação problema, e utilizamos a abordagem qualitativa para refletir e analisar os dados, a desempenhar nosso papel ativo de pesquisador, a problematizar e a

questionar as situações apresentadas. Com isso, percebemos que os direcionamentos tomados nos permitiram um olhar mais atento e interventivo em relação ao nosso planejamento. Portanto, acreditamos que este trabalho contribuirá para a percepção de aspectos valorativos na língua e para ampliação da consciência socioideológica dos alunos e de seu repertório linguístico e cultural, por meio da leitura dialógica de contos.

### 3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, no município de Irituia-PA, onde trabalhamos desde abril de 2019, quando fomos convocadas no concurso público nº C-173. A cidade está localizada na região Nordeste do Estado do Pará, com uma distância de 170 km da capital, Belém, e possui população residente de 30.955, conforme último censo apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A seguir, ilustramos no mapa do Pará a localização do município.

Figura 1: Mapa do Pará



Fonte: Melo (2018).

Figura 2: Mapa de Irituia



Fonte: Melo (2018).

Irituia tem sua origem datada no ano de 1725, quando foi concedida sesmária a Lourenço Ferreira Gonçalves, que fundou a capela de Nossa Senhora da Piedade. Sua principal atividade econômica é a agropecuária. É conhecida como a terra do carimbó, do pão e da gengibirra e, todo ano, atrai pessoas de regiões próximas para apreciar seus Festivais do Carimbó, no mês de janeiro, e da Cultura, no mês de julho. Os meses de janeiro, julho, outubro e dezembro são de alta temporada na cidade,

pois é quando acontecem os eventos culturais, como o círio de Nossa Senhora da Piedade e o aniversário da cidade, além dos festivais mencionados (SETUR, 2016). As seguintes imagens ilustram alguns dos momentos do Festival do Carimbó, em janeiro, com presença marcante do cantor Pinduca.

Figura 3: Noite de Carimbó    Figura 4: Derrubada do mastro    Figura 5: Descida de boia



Fonte: Mires (2013).



Fonte: Mires (2013).



Fonte: O Liberal (2021).

Na programação do festival, acontece a passeata de São Benedito, na qual há o carregamento do mastro do santo negro, decorado com alguns objetos, como folhas, frutas, cachaça, bombons, dinheiro etc., que mobiliza a população irituiense a sair pelas ruas e a acompanhá-lo até a praça para a sua derrubada. Além disso, há a descida de boia pelo rio Irituia (também banhado por um braço do rio Guamá), durante a tarde, que movimenta a população já para o carimbó pela parte da noite. Essas temporadas atraem pessoas dos municípios da redondeza e marcam momentos de festejo e de apreciação cultural do município (Mires, 2013).

No que se refere à escola de nossa pesquisa, foi inaugurada pela primeira vez em março de 1991 e, recentemente, passou por um período de reforma que durou três anos, a ser reinaugurada em março de 2023. Essa reforma aconteceu no mesmo período da pandemia da Covid-19, o que provocou um atraso ainda maior no calendário escolar, uma vez que as aulas presenciais tiveram retorno em 2022, porém, nossa escola, por falta de espaço, precisou retornar de forma híbrida, por escalonamento, com um revezamento por semana entre as turmas. Somente este ano de 2023 pudemos iniciar o ano letivo cem por cento presencial.

Ela está situada na zona periférica da cidade, porém acolhe praticamente a maioria da população estudantil, pois há apenas duas instituições de ensino que ofertam vagas aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Pelo turno da manhã, atende

apenas os alunos da zona rural, pois no turno da tarde não há ônibus que trafeguem das zonas mais afastadas até a cidade. Desse modo, no turno da tarde, há somente os estudantes da zona urbana. À noite, os coletivos voltam a trafegar do interior para a cidade. Portanto, nesse turno há alunos tanto da cidade quanto da zona rural.

No tocante à zona rural, a escola possui quatro anexos espalhados pelo interior do município. Na cidade, além da escola sede, que acolhe o Ensino Médio, há mais um anexo onde ocorrem as aulas do Ensino Fundamental. O número total de alunos, somados os cinco anexos, é de 2.381, o que a torna a maior escola da 18ª URE. Em relação à parte física, a escola sede tem doze salas de aula, uma biblioteca que funciona, também, como um laboratório de informática, um auditório, um laboratório de Ciências, uma quadra esportiva, a sala dos professores, a sala da direção, a secretaria, a cozinha com a cantina, uma sala de arquivo e uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No espaço referente ao AEE, há uma especialista que atende pela parte da manhã e outra que atende pela parte da tarde, e os alunos são contemplados no seu contraturno de aula. No que tange aos funcionários, a escola possui, no geral, 84 professores, uma gestora, dois vice-gestores, duas coordenadoras e 36 servidores, a contar com três vigias, doze agentes de portaria terceirizados, sete merendeiras, três serventes, cinco assistentes, três especialistas de educação e uma secretária. De todos esses servidores, apenas três são destinados ao anexo onde trabalhamos, uma merendeira e duas serventes.

O espaço onde ministramos aula para a turma escolhida para a pesquisa é um anexo, denominado Anexo IV, que acolhe, no total, 511 alunos, do sexto ao oitavo ano, e que fica localizado em frente à escola sede. No tocante à composição física, o estabelecimento de ensino possui oito salas de aula, uma cozinha com cantina, uma sala de arquivo e uma sala onde funciona a secretaria e a sala dos professores. Como mencionado, só há três servidores de apoio nesse espaço, e a direção, juntamente com a coordenação, tenta atender às necessidades da sede e do anexo, porém, nem sempre é possível, a resultar em uma sobrecarrega aos professores, os quais precisam ministrar aulas e dar suporte aos alunos que procuram auxílio. A sala de aula onde os alunos-sujeitos estudam é climatizada, possui um armário para o armazenamento de livros didáticos e uma lousa de vidro. Os conjuntos escolares de carteira, utilizados pelos discentes, são novos, foram recém inseridos em sala, durante a reforma.

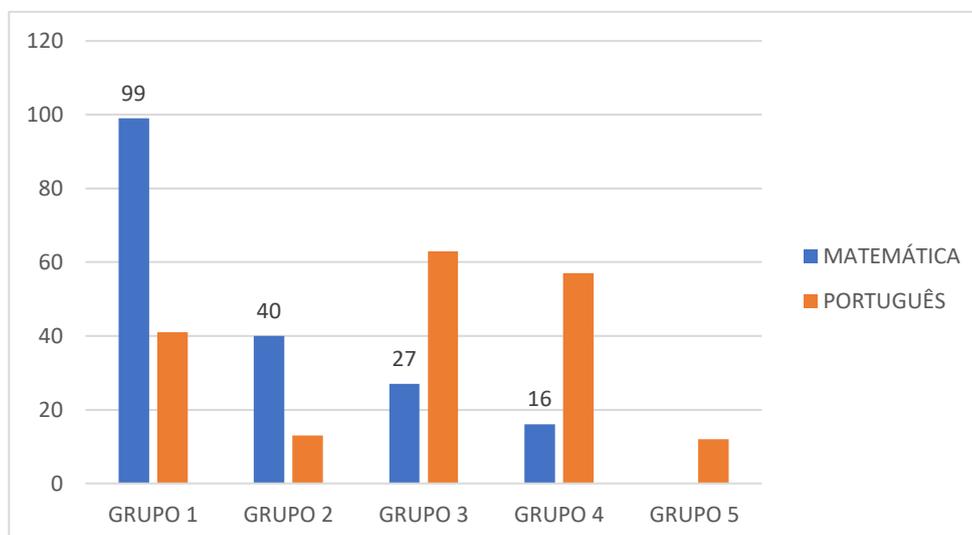
Para o desenvolvimento e consolidação de algumas práticas escolares, buscamos seguir o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que se encontra, nesse momento, em reformulação, devido à reforma do Novo Ensino Médio e aos novos projetos a serem desenvolvidos. Devido ao fato de a cada ano surgirem novas realidades, os projetos se modificam, e a coordenação, junto com o corpo docente, pensa a respeito das necessidades mais urgentes a serem refletidas e trabalhadas. Nos últimos anos, as ações ocorreram semestralmente, com os projetos de “Defesa da mulher”, “Setembro amarelo” e “Consciência negra”, somado à conscientização para evitar o contágio pela Covid-19. No ano de 2023, os projetos estão centrados: na Feira de Ciências; na recomposição de aprendizagem, uma vez que os alunos sofreram o impacto da pandemia; no cursinho pré-vestibular, visto que a escola aprovou, no último ano, trinta e três alunos em universidades públicas, e, como forma de incentivo, os servidores estão empenhados em desenvolver este projeto com os educandos para que eles se sintam cada vez mais protagonistas e alcancem o nível superior e; na preservação do patrimônio público, a levar em consideração a recente reforma da escola. Houve, nesse sentido, a necessidade de alertar a comunidade escolar sobre a importância de se preservar o espaço de ensino recém-inaugurado. Ademais, devido aos frequentes ataques às escolas, no Brasil, refletimos sobre a efetivação de um projeto cujo objetivo está voltado à propagação da Não violência e do respeito ao próximo, na escola, o qual teve culminância em abril de 2023.

No momento, a escola não apresenta projetos voltados diretamente para a leitura e a escrita, embora tenhamos enfrentado muitos problemas nesse sentido. Quando iniciamos nosso trabalho como docente na instituição, em abril de 2019, já não havia direcionamentos pedagógicos e ações ligadas às práticas de leitura e de escrita. Os professores de Língua Portuguesa realizavam de maneira individual seu trabalho em sala de aula, com suas próprias intervenções. Com o período da pandemia e da reforma da escola, não houve avanço. Apenas este ano a coordenação, em união com os professores de Linguagens, está organizando um projeto que possa envolver as áreas e contemplar essas práticas de linguagem.

Em 2022, a escola realizou uma diagnose para averiguar o nível de aprendizagem dos estudantes nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Após os resultados dessa avaliação, foi produzido um gráfico para ilustrar os graus de dificuldade dos alunos nos dois componentes. Foram registrados cinco graus, do maior para o menor, ou seja, o grau um é o que apresenta maior dificuldade,

a passar pelos graus intermediários, e o grau cinco é o que aparenta menor problema em relação à leitura, à escrita e ao domínio matemático. O seguinte gráfico demonstra o nível de dificuldade apenas dos alunos do sexto ano.

Figura 6: Nível de dificuldade em Língua Portuguesa e Matemática.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir desses dados, a direção realizou o cadastro dos discentes na Plataforma de Avaliações Diagnósticas e Formativas, a Plataforma CAEd, a especificar cada grau de dificuldade apresentado para que esses aprendizes pudessem participar do Programa Brasil na escola. A efetivação do cadastro e a contemplação da escola no programa garantiram suporte e auxílio financeiro para a recomposição de aprendizagem na retomada de aulas presenciais. Dessa forma, em 2023, além das aulas em seu turno de estudo, os discentes tiveram acompanhamento em uma sala de leitura e de jogos com monitores também cadastrados no CAEd.

No início do ano letivo de 2023, a escola realizou, com o apoio dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, uma nova atividade diagnóstica com o intuito de oferecer auxílio aos alunos recém-chegados, com pouco ou nenhum desempenho em leitura e produção textual e em Matemática para que também participem do Programa Brasil na escola. O resultado dessa avaliação apontou um alto índice de discentes que necessitam de um suporte, para além da sala de aula. Dito isso, são necessários um planejamento e uma intervenção, diante dos dados levantados, e é o PPP da escola busca atender a partir de então, a vislumbrar a construção de projetos com enfoque na leitura e na escrita.

Em relação ao conselho escolar, por muitos anos esteve inadimplente. Por conta disso, a escola deixou de receber recursos para sua manutenção. Somente em 2022, por meio da resolução de problemas referentes a trâmites burocráticos e do auxílio financeiro dos docentes, pôde ser regularizado e, assim, em janeiro de 2023, o anexo recebeu uma reforma paliativa.

### 3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes de nossa pesquisa são alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do turno da manhã (F6M901). A turma é composta por quarenta alunos, sendo um deles pessoa com deficiência – PcD, com transtorno do espectro autista. Desse total de alunos, vinte e três são do sexo masculino e dezessete são do sexo feminino, e, por pertencerem ao turno matutino, são todos moradores da zona rural. A faixa etária desses estudantes é de 10 a 12, com apenas dois alunos na faixa dos 14 anos. Como há apenas dois sextos anos na escola, um pelo turno da manhã e outro pelo turno da tarde, há certa disparidade em relação à idade, em uma única sala. Ademais, consideramo-nos como sujeito participante da pesquisa por atuarmos tanto como pesquisadora quanto professora titular na turma em foco. Desse modo, a partir da convivência e da relação de confiança estabelecida, acreditamos que haverá uma produtividade e um crescimento significativo dos conhecimentos partilhados em sala de aula, o que contribuirá para o nosso amadurecimento enquanto pessoa e pesquisadora.

Em decorrência dos dois anos de pandemia, em que não participaram de aulas presenciais, os discentes da 601 apresentaram muitas dificuldades no que diz respeito à leitura e à escrita, evidenciadas por meio de atividades desenvolvidas em sala. Entretanto, mesmo com limitações, a maioria demonstra vontade de aprender, visto que participa sempre ativamente das atividades propostas. Por outro lado, há os discentes que não participam dos momentos de discussão oral, de produção escrita e tampouco dialogam conosco ou nos pedem ajuda. Isso nos leva, muitas vezes, a insistir e a reafirmar que tudo o que é desenvolvido em sala vale ponto para a prova. Além disso, na turma, há dois alunos que estão na fase silábica, em processo de alfabetização, em que é necessário, em algum momento, pausar a aula para dar atenção a eles. Dessa forma, para tentar auxiliá-los e amenizar tal problemática, levamos materiais complementares para que consigam avançar.

Por todos os apontamentos relacionados às dificuldades e à entrega da maioria dos discentes da turma aos momentos de aprendizagem, acreditamos que o trabalho em perspectiva dialógica pode ser produtivo, pois parte de um contexto vivo de ensino e pode suscitar o interesse desses aprendizes, os quais serão impulsionados a manifestarem posicionamentos valorativos sobre os assuntos abordados, refletidos nas atividades, no decorrer das aulas. Eles estão na fase da pré-adolescência, porém muitas atitudes revelam certa imaturidade, ingenuidade, pureza e denunciam o lado infantil, pois gostam de abraçar, de nos presentear com bombons, pulseiras de miçangas, cartas. Somado a tudo isso, apresenta-se a vontade de se expressar, de disputar quem fala primeiro ou quem ganha primeiro o “visto” da professora.

As aulas com essa turma acontecem às quintas e às sextas-feiras, nos três primeiros horários da manhã. A hora aula é de 40 minutos, por isso três aulas seguidas dura um tempo de duas horas, no relógio. Dessa forma, iniciamos às 7h30 e finalizamos às 9h30, horário do intervalo. Por ser uma turma de alunos que pertence à zona rural do município, precisam acordar cedo para chegar no tempo certo. Muitos alunos vêm de áreas bastante afastadas, e muitas vezes eles não têm a oportunidade de tomar o café da manhã, e isso implica em um baixo rendimento nas aulas. É válido ressaltar que a família desses alunos-sujeitos vive da própria produção rural e trabalha na roça e na lavoura para garantir o seu sustento, porém, ainda assim, grande parte enfrenta dificuldades relacionadas à fome, à falta de moradia adequada, à estrutura familiar etc. Vivem, desse modo, humildemente, e em vários relatos, evidenciamos que a única refeição certa é a que a escola oferece.

Apresentamos, a seguir, um quadro com os pseudônimos dos alunos escolhidos para nossa pesquisa. Em consonância com a ética obedecida neste trabalho, decidimos atribuir nomes relacionados a personagens de obras literárias de escritoras negras brasileiras para preservar a identidade dos alunos sujeitos da pesquisa.

Quadro 2: Pseudônimos da diagnose e da proposta de intervenção

<b>Sujeitos da pesquisa</b>	
Pseudônimos diagnose	Pseudônimos intervenção
1. Luamanda	1. Zaíta
2. Úrsula	2. Urbano
3. Zaíta	3. José Carlos

4. Urbano	4. Lumbiá
5. José Carlos	5. Salinda
6. Lumbiá	6. Vera
	7. Natalina
	8. Kimbá

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse momento, passamos a falar sobre nós, professora pesquisadora, também como sujeito da pesquisa. Como mencionado na introdução deste trabalho, iniciamos nossa trajetória profissional em 2015 e, ao longo desses anos, consolidamos a teoria vivenciada na academia com a prática, no momento de ensino e aprendizagem em sala de aula. Não foram em todos os momentos que conseguimos nos organizar e desenvolver um trabalho contextualizado, que permitisse ao aluno um aprendizado produtivo. A quantidade de turmas e a falta de tempo para o planejamento foram alguns fatores que, por vezes, dificultaram o caminho. Contudo, o trabalho com os gêneros discursivos sempre foi assíduo nas aulas, por meio do qual incentivamos o desenvolvimento do aluno leitor, escritor e dono do seu projeto de dizer. Entretanto, como sujeitos em constante transformação, percebemos que os conhecimentos presentes já não eram suficientes. Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) surgiu como uma oportunidade de reconstrução e de avaliação sobre o nosso papel social como professor e ser humano, que lida com pessoas de diferentes idades e que, por isso, precisamos nos adaptar, e a aprendizagem precisa acontecer calcada nessa reflexão. Assim, nossa forma de pensar e agir está em constante transformação a partir de toda essa trajetória no curso e do desenvolvimento da pesquisa.

### 3.4 PASSOS METODOLÓGICOS

Para que pudéssemos dar prosseguimento a esta Dissertação, submetemos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFGPA), o qual foi aprovado no dia 8 de novembro de 2022, sob o código 63992222.3.0000.0018. Salientamos que o parecer de aprovação do projeto no Comitê de Ética, bem como os modelos do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido e do Termo de Assentimento utilizados na pesquisa encontram-se nos Anexos desta Dissertação.

A leitura foi a prática de linguagem abordada em nossa pesquisa e foi selecionada tendo em vista o pouco acesso a textos por parte dos alunos no contexto escolar e também fora dele. A pandemia da Covid-19 deixou sérias consequências negativas na vida escolar dos alunos, uma vez que provocou o distanciamento desses sujeitos do convívio escolar. O resultado negativo desse período ainda perdura e perdurará por longos anos, pois o que antes se apresentava como um problema do sistema, da ausência de formação docente, hoje está ligado a todos os danos causados pela pandemia.

Em nossa pesquisa, elaboramos uma atividade diagnóstica sobre o contexto de produção do conto escolhido e sobre compreensão leitora com quinze questões no total, divididas em sete de múltipla escolha e oito discursivas. Implementamo-la no dia 16 de março de 2023 (quinta-feira) na turma escolhida para nossa pesquisa, a 601 do turno da manhã.

Após os resultados da fase diagnóstica, elaboramos uma proposta de intervenção com o trabalho de leitura em perspectiva dialógica a qual contempla os aspectos analisados, de forma a contribuir para a produção de sentidos e apreciações valorativas dos alunos. Em sequência, implementaremos a proposta de intervenção na turma elegida para a pesquisa. Após isso, selecionaremos e analisaremos os dados gerados e, por fim, elaboraremos um Produto Educacional a partir da proposta elaborada e dos resultados obtidos.

Dessa forma, explicitamos, no Quadro 3, a síntese dos encaminhamentos metodológicos mencionados, com as etapas de cada percurso, bem como a data de sua realização e os objetivos propostos.

Quadro 3: Síntese dos encaminhamentos metodológicos

<b>Etapas do percurso metodológico</b>	<b>Período</b>	<b>Objetivos</b>
Momento de construção do diagnóstico	Dezembro/2022	Propor atividades que contemplem aspectos da dimensão social e verbal do gênero conto.
Momento de implementação do diagnóstico	Março/2023	Proporcionar o primeiro contato dos alunos com o gênero discursivo escolhido para trabalhar a leitura em perspectiva dialógica e suscitar os conhecimentos que eles já carregam consigo.

Momento de análise do diagnóstico	Abril e maio/2023	Observar e compreender de que forma os discentes leem o enredo e avaliam falas e comportamentos apresentados no enunciado concreto.
Momento de implementação da proposta de intervenção	Agosto e setembro/2023	Levar os alunos-sujeitos a ler e a fazer relações dialógicas a partir do gênero conto, com o intuito de contribuir para a expansão de sua consciência socioideológica e para a reflexão sobre os recursos linguístico-expressivos da língua.
Momento de análise da implementação da proposta de intervenção	Outubro e novembro/2023	Verificar se nas respostas dos sujeitos-leitores há elementos que evidenciam apreciações valorativas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cada momento previu um objetivo de modo a orientar os passos elaborados para os momentos delineados. Ao propor a atividade diagnóstica, de antemão, tentamos realizar as questões com teor dialógico para observar de que modo os discentes reagiriam, sem nossa intervenção. Posterior a esse momento, intervimos, ao elucidar o conceito de valor, para que eles pudessem estar mais atentos no decorrer da atividade.

### 3.5 IMPLEMENTAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

A atividade diagnóstica foi implementada em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental (turma 601), do turno da manhã, de uma escola pública estadual de zona periférica, no município de Irituia-PA, no dia 16 de março de 2023. A atividade, voltada à leitura, foi finalizada por completo no dia 17 de março, quando os alunos que faltaram no dia anterior conseguiram comparecer à aula. No total, foram 35 discentes que concluíram a atividade, dos quais apenas seis foram escolhidas para análise. É válido ressaltar que antes da realização da diagnose, frisamos que se tratava de uma atividade relacionada à pesquisa do Mestrado, como já havíamos comentado com os educandos. Por isso, estavam cientes do trabalho que seria desenvolvido.

No início da aula, entregamos o material da atividade impressa para os discentes e comentamos sobre a importância de eles responderem a todos os questionamentos de maneira completa. Não realizamos a leitura do conto de maneira conjunta, tampouco explicamos as questões. Os próprios alunos, assim que

receberam a folha, iniciaram o momento de leitura, após orientação para que se concentrassem e, se necessário, lessem mais de uma vez.

Após finalizarem e se direcionarem aos questionamentos, diversas dúvidas surgiram. No entanto, novamente salientamos que não era possível tirar dúvidas mais específicas sobre o enunciado. A explicação geral foi em relação ao emprego dos pontos de interrogação nas perguntas, visto que, em algumas, havia mais de uma indagação, e eles precisavam responder a todas. Dito isso, seguiram com as respostas. No total, havia 15 questões, tanto discursivas quanto de múltipla escolha, e os alunos utilizaram o tempo de três aulas para finalizarem.

De um modo geral, a realização dessa atividade foi simples para eles, pois o conto era curto e de fácil entendimento. As questões sobre o tema não despertaram dúvidas, em virtude de as discussões sobre racismo e preconceito já serem próximas a eles. Como forma de tornar o processo mais didático, ao elaborarmos a atividade, também pensamos na utilização dos termos adequados para a fase diagnóstica, a evitar expressões do Dialogismo nesse primeiro momento. Entretanto, não isentamos os alunos a respostas que vislumbrassem seus posicionamentos valorativos mediante àquilo que leram.

Assim, acreditamos que o trabalho inicial foi produtivo, a ter em vista que houve um engajamento da turma em participar e em responder. As dúvidas e os pedidos de explicação demonstraram que os sujeitos-leitores estavam interessados e que a leitura dialógica precisa adentrar nas escolas para firmar e expandir tudo o que eles já carregam, mas que não é explorado.

### 3.6 A PROPOSTA DE ATIVIDADE ELABORADA

Para desenvolver o trabalho com a prática de leitura e com o gênero conto, amparamo-nos no percurso teórico-metodológico proposto por Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022), pautado na perspectiva dialógica da linguagem, em que os pesquisadores apresentam atividades relacionadas à dimensão social e verbal do gênero, a partir de Rodrigues (2001). Desse modo, no interior da proposta dos pesquisadores, as atividades são referentes ao gênero fábula e seguem as seguintes etapas: relação com enunciados já ditos; leitura do enunciado; dimensão social do enunciado e; dimensão verbal do enunciado.

Nesse sentido, na primeira etapa, que diz respeito à relação com os enunciados já-ditos, é sugerido um trabalho que promova uma discussão oral com os alunos em sala de aula, a fim de que eles possam estabelecer diálogos com outros enunciados que circulam na sociedade e resgatem e ampliem seus conhecimentos sobre a temática em estudo. A segunda etapa é destinada à leitura do enunciado, e a sugestão é que os alunos iniciem com uma leitura silenciosa, para que consigam interagir com o que leem, resgatem conhecimentos sobre a temática e vislumbrem possíveis avaliações valorativas. Em seguida, é necessário um momento para a leitura oral e entonacional, a fim de que os aprendizes percebam que os discursos presentes nos enunciados não são neutros, mas carregados de vozes e expressividade. Na terceira etapa, o trabalho é direcionado à dimensão social, em que a prioridade das atividades recai no contexto de produção e nas relações sociais, históricas e ideológicas em volta do enunciado, a fim de ampliar a consciência socioideológica dos discentes. Já na quarta e última etapa, são sugeridas atividades que contemplem a leitura e a análise linguística com a intenção de que os sujeitos-aprendizes compreendam que os recursos linguístico-enunciativos utilizados no interior do enunciado são escolhas valorativas.

Nossa orientação partiu dessa proposta teórico-metodológica, porém com foco no gênero conto. Ela pode ser visualizada, na íntegra, na seção 5 desta Dissertação. O percurso metodológico está sistematizado no quadro a seguir, em que os autores detalham cada bloco de atividades e direcionam o trabalho com o gênero fábula.

Quadro 4: Sistematização da proposta teórico-metodológica de Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022)

<b>Atividade</b>	<b>Descrição</b>
Relação com enunciados já-ditos	Discussão oral para acionar horizontes temáticos e suscitar uma reflexão inicial sobre os comportamentos sociais, virtudes e valores humanos representados por ações praticadas pelas personagens.
Leitura dos enunciados de Lobato	Leitura silenciosa, seguida por leitura oral e entonacional das fábulas <i>A formiga boa</i> e <i>A formiga má</i> , de Monteiro Lobato.
Trabalho com a dimensão social dos enunciados	Atividades que contemplam a situação social mais imediata dos enunciados, para permitir a reflexão acerca das relações sociais, históricas e ideológicas.
Trabalho com a dimensão verbal dos enunciados	Atividades de leitura e análise linguística em perspectiva dialógica, para compreensão do estilo verbal das fábulas, por meio da mobilização dos

	recursos linguístico-enunciativos e discursivos que evidenciam o posicionamento valorativo manifestado nos enunciados.
--	--

Fonte: Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022, p. 193-194).

De acordo com os autores, a proposta com base no dialogismo do Círculo de Bakhtin possibilita a expansão da consciência socioideológica dos discentes e promove a reflexão valorada sobre os recursos linguístico-enunciativos e expressivos da língua (Gomes; Ohuschi; Menegassi, 2022). A partir disso, o aluno passa a ser visualizado e devidamente colocado no centro do processo de ensino e aprendizagem, a atuar como protagonista nas aulas de Língua Portuguesa, agregando às vozes sociais que carrega consigo suas próprias apreciações valorativas sobre aquilo que lê e produz.

### 3.7 IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No dia 10 de agosto de 2023, iniciamos a implementação da proposta de intervenção na turma do 6º ano. Antes de organizarmos o material impresso com o conto e as atividades, traçamos algumas estratégias com o intuito de fortalecer o trabalho com a valoração, a partir do enunciado escolhido. Isso posto, elaboramos alguns slides como forma de auxílio durante as aulas e construímos mapas mentais de forma conjunta para um melhor entendimento das atividades, os quais podem ser visualizados, na íntegra, nos apêndices desta Dissertação. Esses suportes aproximaram os discentes do conceito de valoração, o qual ainda está distante das discussões de sala de aula. Os relatos desses momentos estão organizados por etapas, conforme a estrutura de nossa proposta de intervenção, a começar pelas relações com os enunciados já-ditos, a passar pelo momento de leitura, dimensão social e dimensão verbal do enunciado.

#### 3.7.1 Momento de relações dialógicas com enunciados já-ditos

As atividades com foco nas relações com os enunciados já-ditos permitiram um diálogo com os conhecimentos de mundo que os próprios alunos já apresentam. Os questionamentos destinados a eles foram feitos oralmente, com o auxílio de slides, de modo a provocá-los e a confrontá-los diante das respostas. Muitos deles já conheciam

o gênero conto e afirmavam já terem lido em livros, na internet e na escola. Quando perguntados se gostariam de compartilhar algum, mencionaram o conto da Cinderela, e cada um foi comentando uma parte da história. Ao passarmos para o título do conto (metamorfose), projetamos a letra da música “Metamorfose ambulante”, de Raul Seixas, que alguns alunos já sinalizaram que conheciam, e iniciamos uma pequena discussão sobre a letra para que pudessem fazer associações. Poucos conseguiram fazer a ligação da letra com o que poderia ser metamorfose e sobre o conto que leriam. Dentre esses, uma aluna respondeu que poderia ser a mudança de vida de uma criança.

No tocante à capa e à contracapa do livro, os discentes revelaram boas inferências e conseguiram produzir sentidos por meio das imagens, a antecipar algumas possíveis situações do conto, como, por exemplo, que a gota vermelha poderia ser sangue e que a história, possivelmente, relataria um sofrimento. Alguns sabiam o que significava metamorfose e logo puderam relacionar as flores – fechada e aberta – com as mudanças que poderiam ocorrer na história. Essas primeiras análises puderam confirmar as relações dialógicas estabelecidas e a produção de sentidos.

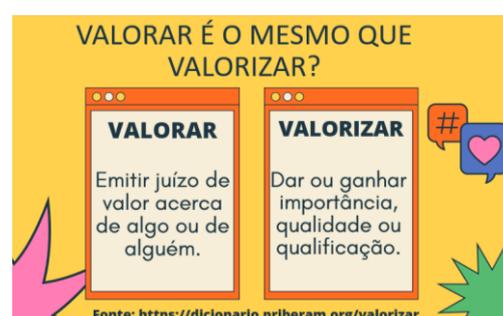
Após esses primeiros questionamentos, iniciamos o momento de explicação sobre o conceito de valoração. Desse modo, elaboramos um material sobre o conceito de valor, com o recurso de imagens, a explicitar as diferenças entre o valor humano, no sentido de qualidade, prestígio ou de defeito e de um objeto com preço elevado para demonstrar que o valor concebido é o preço de um produto. Houve o momento de questioná-los sobre os termos “valorar” e “valorizar” e, como o esperado, conseguiram responder o que seria valorizar. As seguintes imagens ilustram o momento de diálogo com os discentes a respeito das duas palavras.

Figura 7: Significados de valor



Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Figura 8: Diferença entre valorar e valorizar



Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Figura 9: Situações que envolvem a valoração



Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Foram disponibilizadas, nos slides, algumas situações sobre um indivíduo “valorar” o outro, como, por exemplo, o que eles fariam se encontrassem um colega todo desarrumado e rasgado na escola. As alternativas seriam “falar mal”, “acolher”, “virar as costas”, “criticar”. Diante disso, eles teriam que responder se teria mais relação com valorar ou valorizar. A compreensão sobre julgamento de valor se manifestou a partir das relações de sentidos que íamos construindo em cada situação apresentada. O conceito de apreciar e depreciar foi explanado com imagens sobre a pobreza, a beleza e a riqueza, de modo a confrontá-los sobre o que apreciam e o que depreciam.

Esse momento inicial, antes da leitura do conto e da resolução da atividade, foi relevante para que, no decorrer da implementação da proposta, os discentes pudessem compreender o significado de algumas palavras novas para eles, a levar em consideração que as expressões do Dialogismo ainda estão em fase embrionária no contexto de sala de aula.

### 3.7.2 Momento de leitura do conto “Metamorfose”

Antes de iniciarmos a leitura do conto, organizamos a sala em um círculo e, em seguida, distribuímos o material impresso. Nesse momento, pedimos para que os discentes fizessem uma leitura silenciosa, que durou cerca de 20 minutos, pela extensão do conto. Após a conclusão, solicitamos a eles o relato sobre o que haviam compreendido, e alguns mencionaram que se tratava de uma menina negra na escola; que era sobre a Princesa Isabel que libertou os escravos; outros comentaram que contava a história de uma menina negra que era triste. Pelas exposições, percebemos

que poucos haviam entendido, de fato, o enredo do conto, a maioria ficou desatenta em algumas passagens.

A partir disso, propomos uma leitura oral entonacional e perguntamos quem da sala gostaria de ser a professora, o diretor, a aluna protagonista e a mãe da aluna, na história. Alguns aceitaram participar e, então, marcamos as falas de cada um e explicamos que seríamos a narradora. Iniciamos com a leitura da imagem que ilustra o conto *Metamorfose*. Nela, os educandos visualizaram duas flores: uma aberta e uma fechada. O questionamento foi sobre a relação dessas imagens com o título e com o conto em si. A maioria respondeu que era sobre as mudanças na história, que a flor muda e os personagens também mudam. A metáfora da flor foi interpretada dessa forma, antes de lermos juntos a história. Ao final, ficou mais claro para eles tudo o que envolve a capa do livro, a ilustração do conto e o enredo.

Iniciamos a leitura oral entonacional e ressaltamos o quanto esse momento foi marcante na turma, visto que provocou entusiasmo à medida que íamos avançando e a mudança de comportamento da personagem ia se manifestando. A entonação atribuída a cada parte intensificou os olhares dos estudantes a ponto de deixarem de olhar para o papel para fixarem o olhar na professora. Os voluntários da leitura ficaram satisfeitos porque puderam dar vida aos personagens. Eles foram orientados a, além de ler, tentar viver o personagem, assim como nós, professora, que estávamos interpretando o papel no interior da sala. A seguir, expomos alguns registros desse momento.

Figura 10: Momento de leitura



Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Figura 11: Alunos no momento de leitura



Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Como o conto era relativamente extenso, lemos uma parte e paramos para resgatar a compreensão dos discentes sobre o início da história. Em seguida, continuamos até o final e realizamos a discussão. Nesse momento, foi relevante retornar à pergunta sobre a ilustração e o título do conto. Eles conseguiram perceber as características da personagem principal antes e após o conflito do enredo. Dessa forma, puderam constatar atitudes que se assemelhavam à flor, que, de início, estava aberta e depois fechada. As suas reações vislumbraram acentos valorativos em torno dessa personagem, de seus comportamentos. Logo, quando questionados sobre o que lhes chamou mais atenção e que sentimento lhes provocou, a maioria destacou o momento em que a narradora personagem passa o pé de tijolo sobre a pele e tenta tirar o negro. Em suas falas, alegaram sentir agonia, angústia e tristeza.

A atividade após a leitura do conto despertou o olhar dos estudantes sobre os comportamentos tanto da professora quanto da aluna, e buscamos, com isso, respostas pessoais, com o intuito de antecipar posicionamentos para as próximas etapas da proposta de intervenção. Conforme perguntávamos, pedíamos para que eles fossem marcando as partes mais interessantes da história. Dessa maneira, não se confundiriam e deixariam os momentos organizados numa sequência.

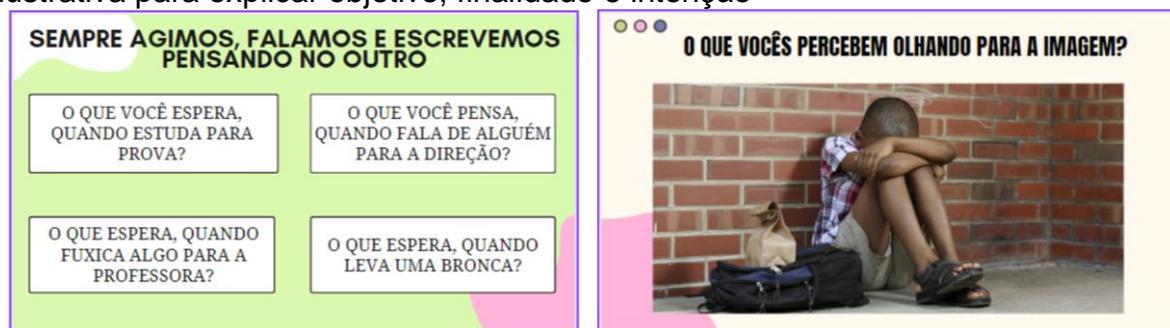
### **3.7.3 Momento de atividades sobre a dimensão social do enunciado**

As atividades desse momento foram relacionadas ao contexto de produção do conto *Metamorfose* em que, primeiramente, expomos um pequeno vídeo sobre Geni Guimarães e, em seguida, lemos a sua biografia. Elucidamos a importância dessa autora em nossa Literatura e sobre a influência de sua história de vida em suas obras. A partir dessa contextualização, os discentes conseguiram responder aos questionamentos sobre o papel social da autora, suas motivações para escrever.

Para a dimensão social, também elaboramos slides com o propósito de auxiliar na compreensão dos alunos: em relação ao objetivo, à finalidade e à intenção discursiva e em relação ao contexto histórico, no que diz respeito à época em que o conto foi produzido e à época resgatada no conto. Dessa forma, destinamos algumas indagações aos discentes para que pudessem alcançar os conceitos de objetivo, finalidade e intenção e saber diferenciá-los. Foi uma etapa difícil em virtude de serem

classificações complexas. No entanto, a partir de imagens e de exemplos, conseguimos direcioná-los, como podemos visualizar nas imagens.

Figura 12: Dinâmica para explicar objetivo, finalidade e intenção / Figura 13: Foto ilustrativa para explicar objetivo, finalidade e intenção



Fonte: banco de dados da pesquisadora. Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Após essas perguntas, explicamos, por meio de slides, os conceitos a partir de Polato, Ohuschi e Menegassi (2020), a evidenciar que o objetivo está no contato imediato com a obra ou com a imagem, o que provoca no leitor, no primeiro momento; a finalidade surge em um contato mais profundo, no que a obra ou a imagem vai agregar para quem lê, qual o seu propósito; e a intenção se traduz por meio da vontade enunciativa do autor, por exemplo, “O que Geni Guimarães ou o fotógrafo dessa imagem quiseram expor, expressar?”. Todas essas explicações foram realizadas em sala de aula.

Os discentes demonstraram entendimento, mas, no momento de escrever suas respostas, sempre pediam para explicarmos novamente, repetidas vezes. Projetamos essa imagem do menino negro sentado com a cabeça baixa sobre os joelhos com o questionamento central, e alguns estudantes foram até a lousa e escreveram suas respostas. Logo após, expusemos qual seria o objetivo, a finalidade e a intenção da imagem, nos slides, e pedimos para que eles apontassem em qual numeração cada conceito se encaixava: 1) emocionar o leitor; 2) refletir sobre a prática de racismo presente não só nas escolas, mas em todos os espaços, de um modo geral; 3) expor a fragilidade e a situação de uma pessoa que sofre por racismo. Após as explicações, responderam adequadamente e, assim, conseguiram compreender para, finalmente, atribuírem respostas em relação ao conto Metamorfose.

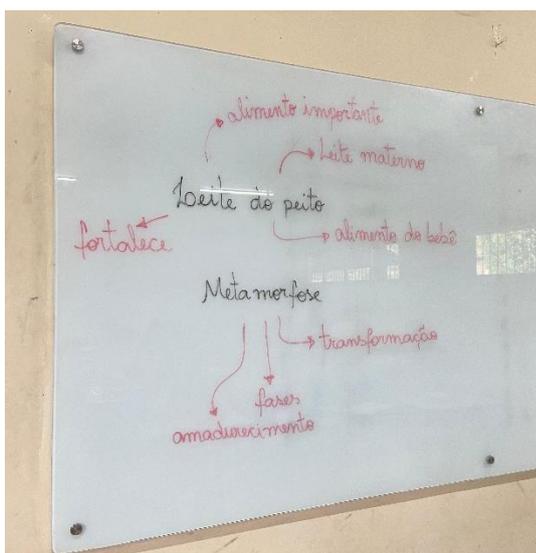
No tocante ao contexto histórico, antes de solicitarmos a resolução da atividade, projetamos slides sobre a história resgatada no conto Metamorfose: o Brasil

do século XIX - a família real, o período da escravidão, o papel da Princesa Isabel, a Lei Áurea; e, ainda, sobre o contexto da época em que Geni Guimarães publicou o conto: década de 1980. As aulas planejadas a partir dos slides foram um apoio a mais para que os educandos pudessem produzir sentidos e construir suas próprias respostas, a fazer relações dialógicas.

### 3.7.4 Momento de atividades sobre a dimensão verbal do enunciado

As atividades relacionadas à dimensão verbal mobilizaram conhecimentos acerca da história do conto e acerca da língua. As leituras realizadas, juntamente com as marcações no texto, auxiliaram no caminho da resolução de cada pergunta. Os primeiros questionamentos recaíram sobre o título do conto e o título do livro de Geni Guimarães, o que provocaram várias dúvidas. Em princípio, os alunos não conseguiram fazer uma associação entre os dois títulos. Desse modo, intervimos e nos direcionamos à lousa para montar um esquema, o qual podemos visualizar em seguida.

Figura 14: Mapa mental sobre a relação entre o título da obra e o título do conto



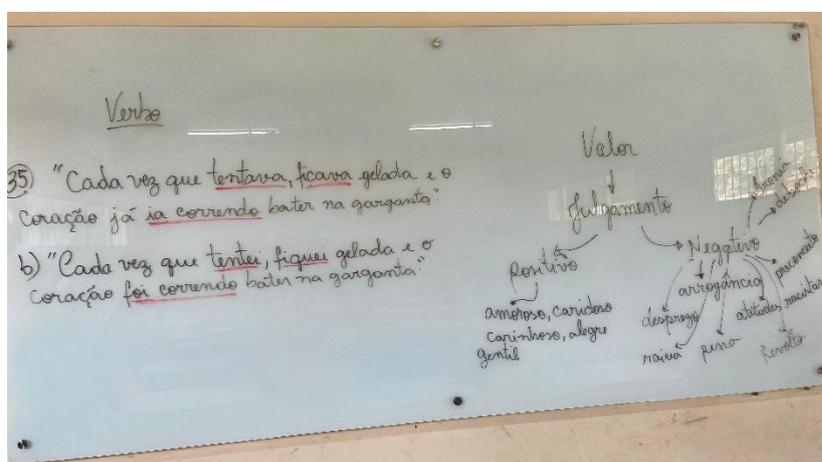
Fonte: banco de dados da pesquisadora.

Para dar seguimento, escrevemos os títulos na lousa, em seguida, perguntamos o que significava cada um, e os alunos prontamente iam respondendo. Suas respostas foram escritas para que visualisassem e pudessem chegar a uma

conclusão sobre o ponto de ligação entre os dois títulos. O resultado foi satisfatório, visto que a maioria mencionou o crescimento, o fortalecimento e, com isso, as transformações em cada fase da vida, proporcionados pelo leite materno.

Nessa etapa, os discentes ficaram mais próximos do conceito de valoração, uma vez que os questionamentos os induziram a posicionamentos axiológicos. Nesse sentido, demonstraram, novamente, dúvida e insegurança ao produzirem suas respostas, ainda que no início da implementação tivéssemos esclarecido os conceitos de valor e de apreciação. Logo, retomamos e explicamos que o julgamento de valor se constrói de maneira positiva e negativa acerca de alguém ou de algum pronunciamento. Dessa maneira, voltamos à lousa e os questionamos, com o intuito de esquematizar os conceitos a partir do que eles respondiam, como pode ser visto na imagem:

Figura 15: Mapa mental para explicar o conceito de valoração



Fonte: banco de dados da pesquisadora.

À medida que questionávamos, os alunos iam manifestando seu entendimento e respondiam com base, também, no comportamento da personagem principal. Foi nesse momento que ficou mais claro para eles os acentos valorativos, em função de a menina, na história, mudar de postura e passar a depreciar certas situações. Assim, eles puderam perceber que a personagem julgava a todo momento sua condição e as pessoas a sua volta. Vale destacar que orientamos os alunos a sempre retomarem a pergunta, no momento de responder, e explicamos que a resposta fica mais completa e de fácil compreensão, e assim tentaram fazer.

Após finalizarmos, surgiram outras dúvidas sobre os recursos linguístico-enunciativos. Em vista disso, levamos alguns slides sobre verbos e advérbios de modo e exemplificamos cada classe com textos narrativos para que os discentes visualizassem sua função. Essa foi a dificuldade encontrada, pois foram necessárias aulas a mais para que eles pudessem internalizar os conhecimentos, e ainda assim permaneceram com dúvidas. Entretanto, buscamos saná-las por meio da própria atividade, a exemplificar, também, com o contexto de vida dos estudantes.

Ao seguirmos com as atividades, observamos que a posição de um determinado elemento linguístico em uma frase provocou nos alunos uma série de descobrimentos. Eles puderam perceber que a língua é dinâmica e valorada, que cada recurso, a depender de onde esteja e do tom, mudará o seu sentido. Esse “descobrimento” provocou algumas situações de “teste”, pois eles ficaram brincando com as palavras para avaliar o seu tom. Com isso, constatamos que foram aulas produtivas, embora necessitássemos de mais tempo para aprimorar algumas práticas.

Podemos dizer que, no decorrer do processo, houve um grande amadurecimento de nossa parte, uma vez que, além de todo o arcabouço teórico adquirido para sustentar a proposta de intervenção, buscamos, também, ser facilitadoras do percurso, a adaptar e a tornar as aulas mais didáticas, transformá-las em algo mais próximo dos discentes. Por esse motivo, acreditamos que os acentos valorativos se multiplicaram por meio de cada escolha de recurso a ser utilizado. As relações dialógicas surgiram e se estabeleceram por meio de nossos discursos somados aos dos estudantes, os quais puderam expandir sua consciência socioideológica, e demonstraram isso em cada discussão e, ainda, em suas respostas.

### 3.8 PRODUTO EDUCACIONAL: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE O PROTÓTIPO DIDÁTICO

Conforme a resolução nº 002/2022 – do Conselho Gestor, Art. 2º, do PROFLETRAS, que determina o desenvolvimento de um material didático como condição para conclusão do trabalho de Mestrado, desenvolvemos, como produto educacional, um protótipo didático com o intuito de auxiliar o professor em sua prática docente. A escolha desse material deu-se, principalmente, porque, nos dias atuais, os alunos estão inseridos em um mundo cada vez mais moderno e tecnológico. Sob essa

perspectiva, o ensino precisa caminhar na mesma direção. Isso implica em propor novas abordagens e ferramentas para a aprendizagem. De acordo com Nóbrega e Gomes (2018), as novas tecnologias digitais ganharam espaço nos últimos dez anos no campo da educação e em linguística aplicada, e os professores necessitam de encaminhamentos em relação a isso.

Os materiais didáticos construídos por meio das mídias digitais podem auxiliar o docente de maneira significativa, uma vez que o acesso às práticas de linguagem se torna mais fácil e de múltiplas formas. Assim, é primordial o estudo de novas metodologias que possam facilitar o acesso e o interesse dos educandos em relação à leitura, à escrita, à oralidade e à análise linguística, por meio das novas tecnologias e dos multiletramentos. A respeito do termo “multiletramentos”, Rojo (2012) menciona que surgiu em 1996 em um Colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), formado por um grupo de pesquisadores dos letramentos, nos Estados Unidos, os quais visualizaram a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos e afirmaram que a escola precisava

tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS<sup>3</sup>, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (Rojo, 2012, p. 12).

Essa necessidade surgiu devido à abrangência de acesso à comunicação, visto que os alunos já estão inseridos em uma sociedade com novos letramentos e a informação passa a ser materializada sob diferentes meios. Conforme Rojo (2012), o conceito de multiletramentos envolve dois tipos de multiplicidade em nosso contexto social: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagem. A primeira está diretamente ligada às formas de produções culturais letradas que cultivamos dentro e fora da escola, o que a pesquisadora menciona como “um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘popular/de massa/erudito’)” (Rojo, 2012, p. 13). A multiplicidade de linguagem, por sua vez, direciona-se ao modo como os enunciados se apresentam, seja no meio impresso, audiovisual ou digital. Sob esse viés, as imagens e o arranjo de

---

<sup>3</sup> Tecnologias da Informação e da Comunicação.

diagramação reproduzidos nos suportes, por exemplo, contribuem para a significação dos textos contemporâneos (Rojo, 2012).

Nesse sentido, o Protótipo Didático (PD) pode se tornar um aliado em sala de aula, pois é “composto por muitas linguagens (multimodal) e exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer sentido no cotidiano do aluno” (Silva, 2020, p. 9). Em outras palavras, o ensino a partir do PD permite ao educando um contato maior com diversos enunciados, sejam eles verbais ou não verbais, digitais, impressos, audiovisuais, ancorados, também, nos mais variados gêneros discursivos. Isso porque uma das características dessa proposta didática é ser multimodal, por abranger uma multiplicidade de linguagens. Ademais, impulsiona os discentes aos multiletramentos, vinculados à noção de várias competências para a compreensão do mundo ao seu redor, e que estão atrelados à “multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (Rojo, 2012, p. 13). Dessa forma,

já que o papel da escola é envolver os alunos em práticas de multiletramentos buscando o desenvolvimento de capacidades, o material didático digital sem dúvida passa a ser um aliado para que a escola esteja inserida no contexto tecnológico e informacional intrínseco à contemporaneidade (Nóbrega; Gomes, 2018, p. 160).

Além de ser um instrumento inovador para o ensino de língua, pois ainda é um modelo preliminar, está em processo de construção e experimentação e que pode ser um ponto de partida para um trabalho maior e mais elaborado (Rojo, 2012), o PD possui um arranjo composicional atrativo e uma funcionalidade que exige dos alunos recepção mais analítica e crítica. Portanto, esse material didático pode potencializar os conhecimentos dos educandos e favorecer a inserção das TICS na escola, o que é de suma importância, uma vez que os novos desdobramentos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa requerem não só a linguagem verbal escrita no trabalho com os gêneros discursivos, mas a multimodalidade, a qual permite que um mesmo conteúdo seja desenvolvido sob várias representações (Tanzi Neto *et al.*, 2013).

Esse novo direcionamento não está atrelado apenas aos avanços tecnológicos, mas a uma nova mentalidade instaurada no século XXI (Rojo, 2013), em que os indivíduos conseguem dialogar com diferentes gêneros em um mesmo espaço e tempo. Por isso, “a escola necessita inovar as formas de ensinar e aprender, pois é

impossível fechar os olhos para a multiplicidade de linguagens e mídias que se apresentam no contexto vivenciado pelos alunos, dentro da escola e fora dela” (Silva, 2020, p. 16), e os multiletramentos, nesse sentido, possibilitam um ensino capaz de formar “cidadãos críticos e situados, capazes de agir de forma consciente em suas realidades sociais e culturais” (Marsaro-Pavan, 2017, p. 100).

Desse modo, o PD, material didático que abrange os multiletramentos, é definido por Rojo (2012, p. 8) como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”. Em outras palavras, é uma estrutura que se flexibiliza conforme a vontade e a necessidade do professor, em contexto de sala de aula. Isso envolve a utilização ou não de mais de um gênero discursivo no trabalho com as práticas de linguagem, pois o PD permite que se amplie o repertório cultural dos aprendizes sobre um mesmo tema. O gênero conto, por exemplo, escolhido para esta Dissertação, é um enunciado construído em prosa e, no suporte original onde está inserido, possui ilustrações. No interior do PD, o trabalho com esse gênero pode acontecer vinculado a outros gêneros, como canção, entrevista, ou ainda recursos audiovisuais e imagéticos e, com isso, os significados se formam “para além do material verbal, à medida que o texto, a imagem e o som funcionam conjuntamente” (Pasquete-vieira; Silva; Alencar, 2012, p. 185).

Para Moura e Gribl (2012), o termo protótipo possui dois sentidos distintos: o primeiro é visto como sendo um modelo preliminar em um processo de elaboração e de experimentação, a servir como um ponto de partida para um projeto maior e mais elaborado; e o segundo é caracterizado pela abordagem de gêneros discursivos que, por ventura, estejam distantes da esfera escolar, e que podem agir, por exemplo, para “estabelecer diálogos entre diferentes culturas (locais, globais, de massa etc.), ainda em caráter experimental, com foco no desenvolvimento de capacidades leitoras críticas e de produção de réplica ativa por parte dos estudantes e professores” (Moura; Gribl, 2012, p. 245). Além disso, os pesquisadores atribuem uma outra definição para protótipo, somada às anteriores, que é o sentido de biblioteca de referências, visto que ele é um apoio aos professores, por suas variadas formas de linguagens, e estes podem selecionar o que acreditarem ser mais pertinente para atender às necessidades dos estudantes (Moura; Gribl, 2012).

Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012) reafirmam a produtividade no ensino de leitura e na prática escrita a partir do PD, quando projetam um modo materializado

desse instrumento. Os pesquisadores desenvolveram seu trabalho por meio dos seguintes passos, sistematizados no quadro:

Quadro 5: Organização do Protótipo Didático

Etapas pensadas	Descrição
Exposição de textos multimodais	a) Textos multimodais que permitem (re)pensar a noção tradicional de leitura e perceber que estamos cercados cotidianamente por diversos gêneros de textos multimodais. Assumimos que eles não precisam ser exclusivamente escritos. Podem também ter elementos visuais e sonoros ou se apresentar de forma estática ou em movimento, como ocorre em propagandas e filmes.
Sugestões de atividades por meio de boxes explicativos	b) Boxes explicativos ou <i>pop-ups</i> , em que esclarecemos sentidos de palavras e expressões usadas no PD, fazemos sugestões de encaminhamento de atividades para o(a) professor(a), fornecendo informações adicionais sobre as questões teóricas subjacentes à proposta e algumas orientações sobre outras abordagens e condução das atividades com os aprendizes.
Atividades de leitura e de produção textual	c) Atividades de leitura e produção de textos existentes nas várias seções do material, para encaminhar uma leitura crítica de elementos verbais, sonoros e imagéticos, bem como a produção textual (não apenas verbal) a partir desses elementos. Trabalhamos com as múltiplas possibilidades de construção de sentido a partir das várias modalidades e semioses, tanto quanto das diferentes situações de produção e circulação dos sentidos nos períodos da história.
Sugestões de obras relacionadas aos temas trabalhados	d) <i>Saiba mais</i> , que é uma seção final do material, na qual sugerimos filmes, livros, músicas e outras obras relacionadas aos temas tratados no PD que tanto podem ser vistas na sala em atividades orientadas pelo(a) professor(a), como exploradas pelos alunos fora do ambiente escolar.
Sugestão de leitura complementar para o docente	e) Material extra [...], onde disponibilizamos outros materiais na íntegra que podem ser usados para os(as) professores(as) planejarem novos trabalhos e também para os alunos realizarem leituras complementares.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 186-187).

Ao proporem esses possíveis passos para a realização do PD, os autores acreditam ser possível traçar um encaminhamento que vise alcançar a percepção de educandos e de educadores sobre as possibilidades de apropriação da linguagem, a torná-los leitores profícuos e mediadores atentos, respectivamente. Para tanto, sugerem a exposição de textos multimodais, a direcionar os discentes ao verbal, visual

e sonoro; atividades de leitura e de escrita; filmes, livros e músicas como uma fonte de apoio à aprendizagem e; leituras para auxiliar o trabalho docente. O PD contempla, como visto, aspectos tanto da dimensão verbal do gênero quanto da dimensão social, uma vez que o contato do aluno com os enunciados trabalhados no interior desse material didático o direciona aos aspectos históricos e ideológicos e, ainda, linguísticos de tais enunciados, a estabelecer o caráter dialógico na relação entre texto, aluno e professor.

Portanto, o trabalho sustentado nos multiletramentos em torno do PD pode aproximar os discentes das atividades abordadas em sala. Embora pareça uma realidade distante da escola pública, oportunizar o acesso aos meios digitais amplia os conhecimentos dos aprendizes acerca das temáticas sociais difundidas nos contextos que os cercam, e “o diálogo entre a diversidade de culturas, de linguagens e de apreciações valorativas sobre os gêneros em estudo torna-se a tônica do trabalho como protótipo para a formação protagonista e crítica” (Moura; Gribl, 2012, p. 245).

Para que pudéssemos visualizar de maneira organizada o diálogo entre as etapas da proposta de atividade de leitura em perspectiva dialógica e o PD apresentado como Produto Educacional desta Dissertação, elaboramos um quadro em que evidenciamos as ações de cada proposta entrelaçadas.

Quadro 6: Diálogo entre as etapas da proposta de leitura e o PD

<b>Etapas da proposta de leitura</b>	<b>Fases do Protótipo Didático</b>	<b>Elos entre as propostas</b>
Relações dialógicas com os já-ditos e Leitura do enunciado	Exposição de textos multimodais e sugestões de atividades por meio de boxes explicativos	O elo entre a primeira etapa da leitura e a primeira fase do PD está em promover relações dialógicas, a proporcionar, aos alunos, uma leitura com enunciados multimodais, de modo a expandir seus conhecimentos.
Dimensão social do enunciado	Sugestões de obras relacionadas aos temas trabalhados	Na dimensão social, o professor pode resgatar os aspectos históricos e ideológicos que desencadeiam um certo valor à época em que o enunciado foi produzido. Portanto, no PD, podemos explorar essa etapa incentivando os alunos a lerem obras da mesma época (ou não) que tratem da mesma temática, mas produzidas por outros autores. É uma forma de ampliar seu repertório cultural na Literatura, na música, nas artes plásticas etc.

Dimensão verbal do enunciado	Atividades de leitura e de produção textual	A dimensão verbal da proposta se interliga à fase de atividades de leitura do PD, uma vez que as duas exploram a leitura, a compreensão e a interpretação do enunciado. É nesse momento que os alunos devem compreender as nuances de escrita e todos os recursos ali apresentados, os quais são fundamentais ao entendimento total do que se está a ler.
------------------------------	---	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como o PD é um material complementar para que o professor possa potencializar as práticas de linguagem (não só a leitura), a correlação feita com as etapas da proposta de leitura firmará um trabalho consistente e que poderá desenvolver habilidades nessa prática de linguagem.

### 3.9 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE ANÁLISE

Com o intuito de delimitar o *corpus* e fazer uma análise diagnóstica detalhada, selecionamos algumas atividades produzidas pelos trinta e cinco alunos que responderam aos questionamentos propostos. A constituição do *corpus* e os princípios orientadores de análise estão divididas em dois momentos: o momento do diagnóstico, em que os alunos tiveram contato com a atividade elaborada; e o momento após a implementação, em que analisamos e interpretamos os dados obtidos.

#### 3.9.1 Constituição do *corpus* e princípios orientadores de análise da atividade diagnóstica

Para a constituição do *corpus*, selecionamos os participantes da pesquisa a partir de suas características: três sujeitos-leitores falantes e participativos e três sujeitos mais tímidos e reservados, e por esses sujeitos terem demonstrado interesse em responder a todos os questionamentos propostos. Nessa fase do diagnóstico, para que pudéssemos verificar de que forma eles compreendem os posicionamentos axiológicos manifestados no enunciado e de que maneira elaboram suas respostas, delineamos os seguintes princípios orientadores de análise:

1. Compreensão/reconhecimento da dimensão social do enunciado;
2. Marcas de projetos de dizer;
3. Índícios de posicionamentos valorativos;
4. Contribuições de vozes sociais na produção de sentidos no momento de leitura e na produção de respostas.

É válido ressaltar que a pesquisa sob o viés dialógico não é sustentada no uso de categorias fixas para a análise de dados. Por essa razão, na análise diagnóstica, amparamo-nos em princípios orientadores de análise que foram suscitados por meio da observação de dados. A partir desses princípios, conseguimos verificar se houve, após o momento de leitura, compreensão acerca do contexto de produção do conto, na etapa do diagnóstico, se, nas respostas dos alunos, apresentaram-se marcas de seu projeto de dizer e se houve posicionamento axiológico a partir das vozes sociais marcadas no enunciado.

### 3.9.2 Constituição do *corpus* e princípios orientadores de análise dos registros obtidos na implementação da proposta de intervenção

Os princípios orientadores de análise da proposta de intervenção foram suscitados a partir da análise dos dados da pesquisa. A escolha de cada um foi pensada por meio da análise das respostas dos discentes, mediante aos questionamentos a eles destinados na proposta de intervenção. Por questões didáticas e para melhor compreensão, são apresentados, antecipadamente, no Quadro 8, para elucidar o modo como realizamos a análise.

Quadro 7: Princípios orientadores suscitados a partir dos dados

Dados gerados	Princípios orientadores suscitados
<p>“A intenção é <b>criticar as pessoas que são racistas</b>”</p> <p>“A importância seria de mostrar a <b>situação que a menina estava passando</b> e que hoje em dia muitos ainda passa”</p>	1) Compreensão da dimensão social do enunciado
<p>“a minha opinião sobre a professora é que <b>ela é preconceituosa</b>”</p>	2) Apreciação valorativa e produção de sentidos no momento pós-leitura

<p>“Hoje em dia os professores não botam as crianças de castigo porque os professores <b>podem ser presos</b>”</p> <p>“Porque hoje em dia <b>é errado</b>”</p>	3) Manifestação de vozes sociais
<p>“É de <b>desprezo, nojo</b>, ela demonstra que não gosta dela”</p>	4) Percepção de acentos valorativos no uso dos recursos linguístico-enunciativos
<p>“Ela queria mostrar como antigamente as pessoas eram mais <b>racistas e preconceituosas</b> com os negros só por causa do passado dos negros escravos”</p>	5) Projeto de dizer valorado
<p>“<b>valor de raiva</b> e julgou de forma ruim”</p>	6) Compreensão dos posicionamentos axiológicos revelados no conto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O *corpus* de análise é constituído pelas respostas escritas dos oito alunos. Por questões didáticas, organizamos a análise por princípios orientadores, trazendo exemplos de respostas de diferentes sujeitos-leitores, a partir das quais conseguimos perceber marcas de valoração em cada momento da atividade e, por meio dos princípios orientadores elencados, pudemos visualizar os posicionamentos valorativos de maneira mais profunda e específica. É importante acrescentar que as respostas dos discentes foram transcritas da maneira como eles as escreveram, sem a nossa interferência quanto aos desvios da norma padrão da língua. Quanto às questões, das 44 elaboradas, analisamos as respostas referentes às questões 10, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 25, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 41 e 42. As respostas a esses questionamentos foram escolhidas, em específico, porque estavam relacionadas a cada etapa elaborada da sequência de atividades e porque apresentaram apreciações valorativas, as quais nos direcionaram aos princípios orientadores de análise.

Nesta seção, apresentamos o tipo de pesquisa em que está situada nossa Dissertação, do mesmo modo o contexto da pesquisa, os dados sobre os sujeitos envolvidos e os passos metodológicos. Ressaltamos, ainda, como ocorreu a implementação da diagnose, bem como a implementação da proposta de intervenção. A proposta de atividade está detalhada e os critérios de análise para o *corpus* coletado na fase diagnóstica e na fase final do trabalho foram igualmente explicados. Além disso, explicitamos a proposta de intervenção pensada para as atividades e a

definição sobre o protótipo didático elegido para este trabalho. A próxima seção é destinada à análise dos dados da fase diagnóstica.

## 4 DIAGNÓSTICO

Nesta seção, apresentamos a atividade diagnóstica elaborada e a análise a partir das respostas dos discentes e, em seguida, sistematizamos os resultados. Dessa forma, expomos as questões sobre a dimensão social do enunciado e sobre leitura em perspectiva dialógica, realizamos a análise e a interpretação dos dados por meio dos critérios já delineados. Os resultados foram organizados com análise das respostas produzidas pelos sujeitos-leitores que conseguiram ou não compreender o que lhes fora solicitado.

### 4.1 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Em relação à diagnose, explicitamos o enunciado intitulado “Revolta” e a atividade elaborada a partir dele para que pudéssemos realizar o diagnóstico. As questões apresentam uma organização que se inicia com a dimensão social do conto e finaliza com a dimensão verbal. A atividade partiu do conto de uma adolescente portuguesa de 15 anos que venceu um concurso literário em Lisboa-Portugal.

*Nesse momento, você lerá o conto intitulado “Revolta” e, em seguida, será direcionado às atividades relacionadas a ele. Leia-o com atenção e, se necessário, faça uma nova leitura.*

### REVOLTA



Ilustração: Fidel Évora

*Era um dia igual aos outros. Estava voltando para casa depois de um dia de trabalho. Esperei o ônibus no ponto, como sempre costumara fazer. Entrei logo assim que ele chegou, para conseguir um lugar sentada.*

*E lá estava ele. Um lugar à minha espera. Sentei-me e ao meu lado sentou-se um homem negro, muito negro, com um ar calmo e inofensivo.*

*O ônibus encheu e havia muitas pessoas de pé, uma das quais um homem, este branco, que olhava seriamente para o homem negro sentado ao meu lado.*

*O homem negro ainda não tinha dado conta que o outro o estava observando, até que, a certa altura, o homem branco começa a reclamar:*

*— Onde é que já se viu isso?! Agora os pretos já andam de ônibus?*

*Todos os olhares se dirigiram para ele, exceto os do tal “preto”. E eu, confesso que detestei que ele tivesse dito aquilo.*

*— Como é que é possível? Pretos sentados e eu de pé? Os pretos não deviam entrar aqui! — gritava o homem, mostrando-se indignado e deixando o ônibus em alvoroço. O homem negro não reagia. Eu notava mágoa no seu olhar.*

*Fervia-me o sangue. «Devo fazer alguma coisa?» — pensava — «Tenho de fazer alguma coisa».*

*Perguntei ao homem se queria que o ajudasse.*

*— Obrigado, mas não. O melhor é ignorar, não quero arranjar confusão.*

*E o outro continuava a agir da mesma forma, sem se calar com aquelas detestáveis bocas.*

*E cada vez eram piores e mais horríveis, e mais tudo.*

*Os outros passageiros não se manifestavam, pareciam não se importar, ou até mesmo concordar, trocando apenas opiniões uns com os outros.*

*Eu começava a perder a cabeça. Ninguém merece ouvir aquilo e ninguém tem o direito de o dizer seja a quem for. Decidi intervir:*

*— O senhor desculpe, mas acho que não está tendo uma atitude correta! Aqui todos temos os mesmos direitos! Ou pensa que alguém, lá por ser de cor diferente, tem menos direito de se sentar que o senhor?*

*O ônibus inteiro olhou para mim.*

*— Você não tem moral nenhuma para falar dessa maneira nem para julgar alguém por não ser igual a você. Que indecência! — continuei.*

*O homem negro continuava sem olhar para o outro. Este último não me respondera, até que, do nada, solta uma gargalhada.*

*Cada vez o julgava mais estúpido.*

*— Samuel? — diz.*

*O homem negro virou, finalmente, a cara para o homem branco, reconhecendo-o.*

*Os dois desataram a rir. O negro levantou-se e esticou o braço ao outro, que, pelo visto, era seu conhecido e parecia estar apenas numa tentativa de brincadeira.*

*Engoli em seco e pedi desculpa pelo mal-entendido.*

*Se fiz papel de idiota? Não. Papel de idiotas fizeram todos aqueles que não se impuseram perante aquela situação que, se fosse “real”, era uma situação grave e vergonhosa.*

*Em pleno século XXI, quando dizem que a sociedade já está tão avançada e que o racismo é coisa do passado, fui a única pessoa no meio de tantas que tomou a iniciativa após uma atitude racista e preconceituosa. Talvez muitas das pessoas presentes no ônibus admitam não ser racistas e ser contra a discriminação, mas depois do que aconteceu, percebi que, afinal, essas situações são ainda muito comuns e são poucos aqueles que se impõem. — Pensei, comigo mesma.*

*O homem branco acabou também por me pedir desculpa, saindo do ônibus com o homem negro, deixando-me a pensar naquele acontecimento.*

A autora do conto “Revolta” é Beatriz do Rosário Koehler, portuguesa, de apenas 15 anos. O seu texto foi finalista em um concurso nacional de poesia e de conto, em Lisboa – Portugal. O concurso reuniu vários escritores com diferentes faixas etárias, de 10 até mais de 18 anos. Após vencerem, os textos foram reunidos e publicados na internet.

**1)** A partir dessas informações, assinale a(s) alternativa(s) que mostre(m) a importância da autora na sociedade, ao ter escrito o texto.

- a)  contribuir para a divulgação de textos com temáticas importantes.
- b)  mostrar a falta de educação das pessoas.
- c)  levar reflexão às pessoas.
- d)  divulgar notícias.

**2)** Onde o texto foi publicado? Se fosse divulgado em outro lugar teria o mesmo alcance das pessoas? Por quê?

**3)** Quem seriam os possíveis leitores desse texto?

**4)** Em qual esfera de comunicação o texto está inserido?

- a)  jornalística
- b)  publicitária
- c)  literária
- d)  acadêmica

**5)** Os textos sempre são escritos com algum propósito. Nesse sentido, qual seria o objetivo do conto em estudo?

- a)  Levar o leitor a avaliar comportamentos e a pensar sobre o preconceito racial, ainda muito marcado na sociedade brasileira.
- b)  Apenas expor uma história.
- c)  Fazer com que o leitor perceba que pode haver engano numa situação delicada.
- d)  Mostrar a postura arrogante de uma pessoa.

**6)** Todo texto é resultado de algo que se queira dizer. Assim, após a leitura do conto, que assunto foi abordado? Explique como você chegou a essa conclusão.

**7)** Que fato causou o aborrecimento da narradora personagem?

- a)  A falta de educação do homem branco.
- b)  O comportamento passivo dos passageiros do ônibus.
- c)  A atitude preconceituosa do homem branco em relação ao homem negro.
- d)  A gritaria do homem branco.

**8)** Que julgamento a narradora fez diante do comportamento das pessoas que estavam no ônibus? O que essa atitude revela em relação à pessoa da narradora?

**9)** Ao longo do conto, acontece algo que deixa todos confusos. Que acontecimento foi esse?

**10)** Leia novamente o fragmento: “Se fiz papel de idiota? Não. Papel de idiotas fizeram todos aqueles que não se impuseram perante aquela situação que, se fosse ‘real’, era uma situação grave e vergonhosa”. Por meio dessa fala, que tom avaliativo a personagem demonstra ter diante da situação ocorrida?

- a) ( ) A personagem principal demonstra ter uma postura passiva diante dos acontecimentos.
- b) ( ) A personagem principal demonstra avaliar a situação com um tom de ironia.
- c) ( ) A narradora personagem reage com vergonha, quando percebe que presenciou um engano.
- d) ( ) A personagem principal demonstra avaliar a situação com um tom de crítica e de revolta.

**11)** Analise este trecho: “[...] fui a única pessoa no meio de tantas que tomou a iniciativa após uma atitude racista e preconceituosa”. A partir dessa afirmação, que visão a narradora aparenta ter sobre o restante das pessoas do ônibus? Por quê?

**12)** Que sentimento a passividade dos passageiros causou na personagem principal? Você concorda com ela?

**13)** Qual seria a sua atitude em uma situação como essa que aconteceu no ônibus?

**14)** Após o ocorrido no ônibus, a mulher diz: “Engoli em seco e pedi desculpa pelo mal-entendido”. Essa atitude demonstra que:

- a) ( ) Ela reconheceu que se precipitou em ter desafiado o homem branco.
- b) ( ) Ela se sentiu obrigada a se calar, a deixar de dizer o que realmente queria dizer.
- c) ( ) Ela viu que estava errada.
- d) ( ) Ela se sentiu acuada.

**15)** O que podemos entender sobre o final da história?

- a) ( ) Pelo silêncio das pessoas, elas ainda demonstram ser covardes diante do preconceito racial.
- b) ( ) As pessoas se importam, sim, com os negros. Aquilo era uma brincadeira no ônibus.
- c) ( ) A maioria das pessoas se importa com as vidas negras.
- d) ( ) A personagem principal foi a menos afetada na história.

Escolhemos o conto “Revolta” por retratar um tema muito recorrente em nossa sociedade, o racismo. A luta diária dos negros para garantirem seus direitos é árdua e incansável, e por mais que pareçam comuns e até banais as discussões acerca dessa temática, ela se faz necessária, pois diariamente pessoas são mortas ou sofrem injúria racial. Portanto, colocar ao alcance dos alunos do sexto ano, os quais já apresentam valores sociais marcados, é de suma importância na escola, uma vez que promover debates e incentivar os discentes a exporem sua opinião e refutarem a respeito de discursos dominantes disseminados socialmente amplia sua consciência socioideológica e permite que se tornem sujeitos críticos e capazes de construir sua própria voz, seu projeto enunciativo, refletidos em seus momentos de leitura, de oralidade e de produção textual.

O conto foi retirado do livro “39 poemas e contos contra o racismo”, o qual surgiu a partir de um concurso nacional de poesia e de conto, em Lisboa – Portugal. Esse concurso reuniu vários escritores de idades entre 10 e até mais de 18 anos. Após a avaliação dos poemas e dos contos, alguns venceram e foram reunidos em um livro e publicados na internet. Como são enunciados escritos por autores portugueses, ao lermos o conto escolhido para a pesquisa, deparamo-nos com algumas palavras cujo emprego não era adequado em determinados contextos ou os significados não correspondiam com o Português brasileiro. Em virtude disso, foi preciso adaptá-lo.

As questões elaboradas visam ao entendimento dos alunos sobre o contexto de produção do conto, em que veículo foi publicado, quais seriam os seus possíveis leitores, o papel social da autora e o objetivo do enunciado. Após esse momento, iniciam-se as questões que envolvem a compreensão, a partir de perguntas que requerem o conhecimento sobre a temática perpassada no conto, a postura das personagens, os posicionamentos da narradora personagem diante dos acontecimentos ao longo do enredo e sobre as possíveis atitudes dos estudantes diante de tudo o que leram e vivenciaram por meio da narradora.

Implementamos a atividade na turma 601 no dia 16 de março de 2023, em uma quinta-feira, nos três primeiros horários de aula. São quarenta alunos nessa sala, porém, nesse dia, havia trinta e dois. Dos oito que faltaram, apenas dois conseguiram concluir a diagnose no dia seguinte, os outros continuaram a faltar e não quiseram participar. Assim, no total, foram 34 atividades realizadas e concluídas.

Tanto na atividade diagnóstica, quanto na proposta de intervenção implementada na turma, contemplamos o gênero conto e as temáticas sobre o racismo e o preconceito, para que pudéssemos expandir os conhecimentos dos discentes a partir das diferentes entradas ideológicas e valorativas da autora do conto.

Buscamos, por meio da análise diagnóstica, verificar, nas respostas dos alunos, a presença ou ausência de elementos que evidenciem a produção de sentidos e as possíveis apreciações valorativas desses discentes acerca do enunciado. Antes de a atividade ser implementada, ela foi planejada a partir de evidências de posicionamentos axiológicos refletidos na temática e materializado pela autora do conto. Logo, pudemos pensar em questões que atravessassem os horizontes também valorados dos alunos.

## 4.2 RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO

Para a análise diagnóstica, selecionamos, como já mencionado, apenas seis atividades de diferentes alunos da turma 601, as quais estão relacionadas às dimensões social e verbal do conto em estudo. Os sujeitos participantes da pesquisa não foram escolhidos de maneira aleatória, mas a partir de suas características: alunos mais participativos e alunos mais tímidos, porém todos dispostos a se envolver e a responder a tudo o que lhes fora solicitado.

Como se tratava de uma diagnose, não pudemos interferir, apenas orientamos os alunos para que lessem com atenção o comando, seguido do enunciado e das questões. Ressaltamos, ainda, que as respostas dos discentes foram transcritas da maneira como eles as escreveram e que, portanto, há inadequações com relação à norma culta da língua, as quais não foram analisadas, por não ser o objetivo deste trabalho.

### 4.2.1 Análise diagnóstica das atividades

Iniciamos, neste momento, a análise das atividades a partir da compreensão/reconhecimento dos alunos no que tange à dimensão social do conto, às marcas de projetos de dizer, aos indícios de posicionamentos axiológicos e às contribuições de vozes sociais na produção de sentidos no momento de leitura e na produção de respostas. Como forma de organizar os dados para a análise, optamos por apresentar as questões (uma por vez) e logo após inserir as respostas dos seis discentes para, em seguida, comentá-las e interpretá-las. Desse modo, apresentamos as quinze questões e suas respectivas respostas, na ordem: dimensão social do enunciado e leitura em perspectiva dialógica.

#### *Dimensão social do conto “Revolta”*

A autora do conto “Revolta” é Beatriz do Rosário Koehler, portuguesa, de apenas 15 anos. O seu texto foi finalista em um concurso nacional de poesia e de conto, em Lisboa – Portugal. O concurso reuniu vários escritores com diferentes faixas etárias, de 10 até mais de 18 anos. Após vencerem, os textos foram reunidos e publicados na internet.

1) *A partir dessas informações, assinale a(s) alternativa(s) que mostre(m) a importância da autora na sociedade, ao ter escrito o texto.*

- a) ( ) *contribuir para a divulgação de textos com temáticas importantes.*
- b) ( ) *mostrar a falta de educação das pessoas.*
- c) ( ) *levar reflexão às pessoas.*
- d) ( ) *divulgar notícias.*

**Luamanda: letra B**

**Úrsula: letra B**

**Zaíta: letras B e C**

**Urbano: letra C**

**José Carlos: letras A, B e C**

**Lumbiá: letra C**

Após visualizarmos todas as respostas dos alunos, passamos para a análise a partir dos princípios orientadores já expostos. Na primeira questão, o intuito é fazer com que os discentes percebam que o papel social da autora, ao escrever o conto, era não só o de contribuir para a divulgação de textos com temáticas importantes, como também mostrar a falta de educação das pessoas e de levar o leitor a refletir sobre as posturas apresentadas no enunciado. Dessa forma, observamos que todos os discentes conseguiram compreender ao menos uma das funções sociais da autora. Apenas o aluno José Carlos escolheu as opções que contemplavam as três respostas adequadas, os demais alunos alternaram entre as letras B e C. Nenhum deles escolheu a opção D, que seria incoerente com a função social da autora.

O reconhecimento do contexto de produção é muito importante para a produção de sentidos no momento da leitura, uma vez que o conhecimento passa a ser construído por meio do vínculo entre a situação social imediata do enunciado e seu conteúdo e formas. A reação-resposta dos discentes é manifestada, ao longo da atividade, não só por meio da leitura do enunciado em si, mas de todo o contexto extraverbal que o circunda e que contribui para o desenvolvimento e expansão da consciência socioideológica dos sujeitos-aprendizes. Nesse sentido, ao responderem ao questionamento, os alunos produzem sentidos a partir das relações dialógicas e das possibilidades de sentido que o próprio enunciado apresenta, e a escolha das opções é valorada à medida que eles compreendem o que leram e percebem o que há por trás do que foi escrito. Para o Círculo de Bakhtin, o estudo da língua concretiza-se pelo método sociológico, e orienta, portanto, que o trabalho com a linguagem deve precisamente iniciar-se pelas “formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 220), a permitir que os alunos se aproximem do que está para além do enunciado e consigam compreender

as ideologias que perpassam cada palavra ao entrar em contato com a matéria linguística.

2) *Onde o texto foi publicado? Se fosse divulgado em outro lugar, teria o mesmo alcance das pessoas? Por quê?*

**Luamanda: “Lisboa – Portugal. Sim por que chegaria em qual queluga e as pessoas poderia au quasa”.**

**Úrsula: “porque muito diferente outro luga”**

**Zaíta: “Ele foi publicado na internet, não porque menos pessoas iriam ver e se consientizar”**

**Urbano: “otexto foi publicado na internet não por que muitas pessoas tem celula que emais facio esse fosse no livro poucos ian ver”**

**José Carlos: “o texto foi publicado na internet, se fosse divulgado em outro lugar iria ter sim o mesmo alcance porque vai ajuda as pessoas a compreender que todos nos somos inguais”**

**Lumbiá: “lisboa portugal”**

Para responder à segunda questão, fez-se necessária a informação inicial sobre a autora e sobre a publicação do enunciado. No momento em que os alunos estavam respondendo a esta questão, ficaram confusos, pois, a princípio, não haviam dado atenção à informação sobre a dimensão social do conto. Como não poderíamos intervir por se tratar de um diagnóstico, apenas orientamos para que lessem novamente o comando da questão e que observassem todas as informações. Nessa questão, os discentes Luamanda, Lumbiá e Úrsula não conseguiram compreender o que o comando da questão solicitava. Os dois primeiros confundiram o local de publicação com o lugar físico “Lisboa-Portugal”. Como o concurso aconteceu nesse país, o parágrafo informativo pode ter colaborado para a falta de entendimento dos aprendizes. Úrsula iniciou a resposta com uma conjunção explicativa “porque” respondendo apenas à última pergunta, a nos direcionar a uma resposta vaga. Portanto, podemos dizer que os alunos não demonstraram compreensão sobre o contexto de produção. Rodrigues (2001), amparada nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, propala que o sentido do enunciado depende de sua situação social imediata, da correlação entre os interlocutores e da valoração que lhe é atribuída. Assim, ao se depararem com questionamentos sobre a situação de produção do conto e elaborarem respostas de maneira equivocada, os discentes podem comprometer os sentidos que serão produzidos ao longo da leitura.

Os alunos Zaíta, Urbano e José Carlos conseguiram atribuir uma resposta adequada ao que solicitava o comando, pois eles responderam aos três questionamentos, a explicar a diferença que poderia haver se o conto fosse publicado em outro suporte. Zaíta demonstrou um reconhecimento a respeito da dimensão social do enunciado, além de marcas de projeto de dizer, posto que a aluna direcionou um ponto de vista já marcado pela leitura do conto, ao utilizar o verbo “conscientizar”. Urbano, por sua vez, afirmou que não teria o mesmo alcance das pessoas se não fosse publicado na internet, pois, hoje em dia, todos possuem celular e fica mais fácil e rápido para ler do que se fosse em um livro, por exemplo. Com essa resposta, podemos perceber que o aluno compreendeu que, nos dias atuais, a tecnologia tem um espaço maior na vida das pessoas e que, por isso, poderia ser mais fácil para alguém ler o que está na internet, embora o livro também seja uma opção. Já José Carlos afirmou que teria, sim, o mesmo alcance porque ajudaria as pessoas a compreenderem que todos somos iguais. No interior da resposta desse aluno, há marcas de projeto de dizer pela construção de seu discurso, em que o discente expõe um ponto de vista sobre o que leu e já deixa vestígio de que é contra o racismo.

Ademais, sua escrita é marcada por vozes sociais que o ajudam na produção de sentidos no momento da leitura, uma vez que “todos somos iguais” é um enunciado projetado na sociedade e que reafirma direitos, e o aluno-leitor utiliza-o para produzir sentido em sua resposta, e esse sentido é construído justamente a partir dos valores sociais que são perpassados ao longo de sua vida (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022). Com isso, podemos concluir que apenas Zaíta, Urbano e José Carlos conseguiram detalhar o que, de fato, a questão pedia, e refletiram sobre o alcance da internet e o poder da tecnologia.

### *3) Quem seriam os possíveis leitores desse texto?*

**Luamanda: “penssoua”**

**Úrsula: “os alunos”**

**Zaíta: “Uma pessoa que quisesse ler”**

**Urbano: “eu todas as pessoas podem ler”**

**José Carlos: “poderia ser nós os leitores”**

**Lumbiá: “todo mondo”**

Nesse questionamento, foi unânime os alunos pensarem que qualquer pessoa poderia ler o conto, que não há restrição. Se eles leram em sala de aula, então

concluíram que “nós”, “os alunos”, “todo mundo”, “todas as pessoas” podem fazer a leitura. O que chama atenção nas respostas de Zaíta, Urbano e José Carlos é a presença dos verbos “quisesse” e “podem/poderia”, a funcionar como modalizadores, e não deixam de refletir uma opinião, uma vontade enunciativa. Ao optarem por essa forma de escrever, apresentaram marcas de projeto de dizer, pois houve uma preocupação em construir uma resposta que contextualizasse o que pedia na pergunta, e que fosse vista de maneira menos impositiva. Dessa maneira, a escolha dos recursos linguísticos, a demarcar um projeto enunciativo, comprova que “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 181), ela manifesta uma tomada de posição e é, portanto, sempre repleta de valor e de significação. Concluimos, pois, que todos conseguiram compreender o aspecto sobre os interlocutores do conto.

4) *Em qual esfera de comunicação o texto está inserido?*

- a) ( ) *jornalística*
- b) ( ) *publicitária*
- c) ( ) *literária*
- d) ( ) *acadêmica*

**Luamanda: letra C**

**Úrsula: letra B**

**Zaíta: letra B**

**Urbano: letra B**

**José Carlos: letra B**

**Lumbiá: letra A**

Nessa questão sobre a esfera de comunicação em que o enunciado está inserido, a única alternativa que os alunos não escolheram foi a letra D, talvez por ficarem confusos sobre o que pudesse realmente significar. Houve uma alternância entre as letras A e B. Apenas a aluna Luamanda respondeu que seria a esfera literária. Dessa forma, os alunos demonstraram não saber o que significa esfera de comunicação. Por se tratar de um diagnóstico, não pudemos interferir, porém, na proposta de intervenção, que será implementada posteriormente, explicaremos e enfatizaremos que é de suma importância compreender que os contos não estão inseridos em qualquer lugar, eles precisam estar em um campo de comunicação que abranja suas características próprias, uma vez que “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu

conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 11-12).

5) *Os textos sempre são escritos com algum propósito. Nesse sentido, qual seria o objetivo do conto em estudo?*

a)  *Levar o leitor a avaliar comportamentos e a pensar sobre o preconceito racial, ainda muito marcado na sociedade brasileira.*

b)  *Apenas expor uma história.*

c)  *Fazer com que o leitor perceba que pode haver engano numa situação delicada.*

d)  *Mostrar a postura arrogante de uma pessoa.*

**Luamanda: letra D**

**Úrsula: letra D**

**Zaíta: letra A**

**Urbano: letra A**

**José Carlos: letra A**

**Lumbiá: letra D**

Antes de iniciarmos a análise das respostas, é importante ressaltar que há uma diferença entre objetivo, finalidade e intenção discursiva. De acordo com Polato, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 144), “o objetivo é mais comercial, no sentido de troca entre o autor e o leitor”, ou seja, é mais direto, diferente, por exemplo, da finalidade, a qual possui um “propósito comunicativo social”, a ser alcançado pelo leitor, uma vez que ele está situado numa sociedade que reflete valores por meio de temáticas sociais. A intenção discursiva permite a produção de sentidos por meio de relações dialógicas (Polato; Ohuschi; Menegassi, 2020). Desse modo, o leitor precisa relacionar seu conhecimento ao que está a ler para, então, produzir sentidos e conseguir visualizar as intenções do enunciado produzido.

Dito isso, o objetivo do conto é levar o leitor a avaliar comportamentos e a pensar sobre o preconceito racial, ainda muito marcado na sociedade brasileira. Na verdade, essa seria a finalidade do enunciado. No entanto, por ser uma atividade diagnóstica, optamos pela palavra “objetivo”, como forma de aproximar a questão do contexto dos alunos, por ser mais familiar. Assim, a respeito desse questionamento, três alunos, Luamanda, Úrsula e Lumbiá, marcaram a opção que afirmava ser para mostrar a postura arrogante de uma pessoa, e os outros três discentes, Zaíta, Urbano e José Carlos, escolheram a alternativa que dizia que o objetivo era para levar o leitor a avaliar comportamentos e a pensar sobre o preconceito racial, ainda muito marcado na sociedade brasileira. Embora fique explícita a atitude arrogante do homem branco,

a resposta adequada seria a opção de levar o leitor a avaliar comportamentos e a pensar sobre o preconceito racial, ainda muito marcado na sociedade brasileira. Dessa forma, a criação ideológica de cada estudante, a qual é constituída pelo seu horizonte social (Volóchinov, 2017 [1929]), permitiu que eles chegassem a essa decisão de marcar a opção A, a manifestar indícios de posicionamento valorativo, como juízo de valor, ao concordarem com a afirmação de que o preconceito racial ainda está muito arraigado em nossa sociedade. Portanto, ao consentirem com o exposto na alternativa, sinalizam um julgamento de valor, conceito formado por pontos de vista e que é carregado de construções sociais que refletem valores (Gomes; Ohuschi; Menegassi, 2022).

Ao analisarmos, nesse primeiro momento, as respostas referentes aos questionamentos sobre a dimensão social do conto, percebemos que dentre os seis alunos apenas Zaíta, Urbano e José Carlos conseguiram contextualizar e reconhecer/compreender as informações básicas do enunciado na maioria de suas respostas. Os discentes Luamanda, Úrsula e Lumbiá conseguiram responder, porém demonstraram limitações, pois não houve expansão das respostas produzidas por eles.

Nesse primeiro bloco de atividades sobre a dimensão social do enunciado, a produção de sentidos é visualizada à medida que os alunos entram em contato com o conto e conseguem compreender de que forma ele se apresenta na sociedade, com o seu objetivo, a levar em conta também o seu papel de sujeito no mundo, que ouve, lê, interage e que, portanto, dá sua contribuição de sentido. É, ainda, quando o educando dialoga com o enunciado, a compreender o papel social da autora e de que maneira isso influencia no processo de escrita e de compreensão do conto. As respostas dos discentes são construídas conforme o seu horizonte social, portanto as apreciações valorativas são apresentadas no momento em que eles organizam a resposta e valoram sobre cada palavra acrescentada a sua escrita, como, por exemplo, sobre a diferença de um conto estar inserido em um lugar e não em outro, ou de escolher uma determinada opção de resposta, condizente com os seus valores morais, no caso do objetivo do enunciado.

*Leitura em perspectiva dialógica*

6) *Todo texto é resultado de algo que se queira dizer. Assim, após a leitura do conto, que assunto foi abordado? Explique como você chegou a essa conclusão.*

**Luamanda: “estava la o home negro e o home branco eli olhava Seriamente para o homem negro”**

**Úrsula: “tava de bom a veio homem braco tava julgamento ele”**

**Zaíta: “O texto falou sobre um homem moreno porque as pessoas estavam com racismo dele”**

**Urbano: “O texto fala sobre racismo e que as pessoas possam de fende a queles que sofrem racismo”**

**José Carlos: “O assunto abordado foi sobre o racismo, eu cheguei a essa conclusão pois no texto o homem branco ameaça o preto”**

**Lumbiá: “que não e para faze racismo. por que o negro não pode fica no ônibus?”**

Na pergunta sobre o conteúdo temático abordado no conto, a aluna Luamanda fez a descrição de um trecho do enunciado para tentar encaixar no questionamento, contudo não fez sentido dizer que o homem branco olhava seriamente para o homem negro. A resposta da discente nos direcionou à conclusão de que houve a contribuição de vozes sociais, nesse caso a voz da própria autora do conto “Revolta”, para a construção dos sentidos, na resposta de Luamanda; portanto, vozes outras, sem marcas de projeto de dizer. Isso provavelmente ocorre por uma tentativa de encontrar sempre a resposta pronta no texto, tendo somente o trabalho de copiá-la, o que pode demonstrar que a aluna está acostumada com comandos de questões focados na decodificação.

Tal conclusão nos remete ao conceito de exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado, fomentado por Bakhtin (2011 [1979]), que permite ao sujeito “esgotar” plena ou relativamente o sentido do objeto, no caso, do conteúdo temático ali disposto. Dessa forma, Luamanda, ao se delimitar a uma cópia da passagem do conto, restringiu sua resposta e a direcionou a uma exauribilidade plena, não expressando uma avaliação valorativa sobre o conteúdo temático, tampouco atribuiu uma resposta condizente ao que fora solicitado. Úrsula, por sua vez, não explicou o assunto, ela sugeriu que o homem negro estava “de boa” e o homem branco estava julgando-o. Apesar de a resposta não contemplar tudo o que se pedia na questão, podemos observar marcas de projeto de dizer e indícios de posicionamento valorativo, quando a aluna menciona que o homem branco estava julgando o homem negro, a manifestar, dessa forma, um julgamento de valor.

A resposta descrita por Zaíta aponta o racismo como conteúdo temático. As palavras da aluna marcam uma expressão ainda muito usada para se referir a uma pessoa preta: “homem moreno”. A escolha da palavra “moreno” pode ter sido pensada a partir do grupo social em que a aluna está inserida e da visão de mundo que lhe foi repassada. Por meio desse pensamento, há o questionamento “será que se eu chamar de preto vou estar sendo racista?”. Há, nesse sentido, uma avaliação antes da resposta, indícios de posicionamento valorativo, em que o extraverbal influencia e orienta a maneira como ela se porta para responder. De acordo com Volóchinov (2019 [1926], p. 143), “qualquer ato de consciência mais ou menos preciso não ocorre sem o discurso interior, sem as palavras e sem a entonação (avaliações)”. Por isso, cada palavra selecionada para atender ao questionamento solicitado é um ato social valorado, não mais puramente psicológico, mas ideológico, que considera, também, o outro como possível ouvinte, como coparticipante do processo comunicativo (Volóchinov, 2019 [1926]).

O discente Urbano também mencionou o racismo como conteúdo temático e, além disso, expressou marcas de projeto de dizer em sua escrita, quando afirmou: “e que as pessoas possam de fende a queles que sofrem racismo”. Ao proferir esse enunciado, o aluno se posicionou diante do conteúdo temático proposto antes mesmo de que fosse pedido que o fizesse. A antecipação de seu ponto de vista pode expressar o valor que ele atribui ao conteúdo temático, ao nível de importância. José Carlos foi o único que respondeu ao segundo questionamento que o comando da questão exigia: como chegou à conclusão de que se tratava de racismo. O aluno retoma a pergunta para dar sua resposta, a alegar que chegou a essa conclusão porque percebeu ameaças do homem branco ao preto, no decorrer da narrativa. Observamos que esse aluno é sempre bem atento ao que a questão solicita, não deixando de responder a nenhum questionamento. Lumbiá tenta responder que a temática do conto é sobre o racismo e organiza sua resposta a partir de um posicionamento, ao dizer que não é para fazer (praticar) racismo, e ainda finaliza com uma indagação: “por que o negro não pode fica no ônibus?”. Sua resposta explicita marcas de projeto de dizer, ao ter se posicionado com um possível tom de indignação, ao proferir o questionamento ao final, e demonstra indícios de posicionamento valorativo, ao emitir um juízo de valor.

Dessa maneira, percebemos que o aluno compreendeu e avaliou, no momento de responder à pergunta e, com isso, corroboramos com que Bakhtin (2011 [1979], p.

378) pontua sobre compreensão, quando afirma que “é impossível uma compreensão sem avaliação [...]: elas são simultâneas e constituem um ato único integral”. Então, o sujeito, no trabalho de compreender o que está ao seu redor, estabelece relação daquilo que lê com sua visão de mundo formada e confere valor a esse ato (Bakhtin, 2011 [1979]). Logo, a avaliação acontece na interação desse sujeito com outros, que, nesse caso, seria com o autor da obra, a julgar de maneira positiva ou negativa seu projeto enunciativo.

De um modo geral, os discentes conseguiram perceber que o conteúdo temático estava direcionado ao racismo, ainda que suas respostas demonstrassem imaturidade na organização e na percepção do que a questão realmente exigia. O discurso do outro, marcado na voz da autora do conto, ecoou nas manifestações ativas de alguns estudantes, os quais, de antemão, demarcaram linguística e ideologicamente seu ponto de vista, em razão da compreensão do enunciado, a evidenciar uma exauribilidade relativa da temática do conto. Dessa maneira, a força da voz do autor refletiu no sujeito-leitor no momento em que esse sujeito tomou consciência de que compartilha daquele dizer, “de circunstâncias não linguísticas [...] que complementam o sentido que se quer dar aos enunciados” (Menegassi; Cavalcanti, 2020, p. 102).

É válido salientar que, ao construirmos a pergunta, optamos pela palavra “assunto”, em substituição a “conteúdo temático”, em virtude de ser mais próxima ao vocabulário dos discentes. Entretanto, compreendemos que ambos os termos não podem ser concebidos como sinônimos, uma vez que o primeiro está ligado à materialidade textual e não abrange o contexto extraverbal do enunciado, o que limita a produção de sentidos por meio de um horizonte avaliativo.

7) *Que fato causou o aborrecimento da narradora personagem?*

- a) ( ) *A falta de educação do homem branco.*
- b) ( ) *O comportamento passivo dos passageiros do ônibus.*
- c) ( ) *A atitude preconceituosa do homem branco em relação ao homem negro.*
- d) ( ) *A gritaria do homem branco.*

**Luamanda: letra C**

**Úrsula: letra C**

**Zaíta: letra C**

**Urbano: letra C**

**José Carlos: letra C**

**Lumbiá: letra C**

Em relação a esse questionamento, todas as respostas se direcionaram à alternativa que menciona que o aborrecimento da narradora personagem se deu pela atitude preconceituosa do homem branco em relação ao homem negro. A opção escolhida pelos alunos demonstra indícios de posicionamento valorativo, já que existe uma orientação valorativa, marcada por uma visão que está para além do enunciado lido, pelos elementos extraverbais, como a noção do que seja preconceito e o que ele pode provocar nas pessoas, a permitir que os discentes decidam que a letra C é a adequada, embora o comportamento passivo dos passageiros do ônibus também tenha incomodado a narradora, o que poderia tê-los confundido, no momento de marcar.

A explícita atitude preconceituosa de um dos personagens chamou a atenção dos discentes e os outros fatos ficaram em segundo plano. Desse modo, os sujeitos-leitores, no ato da leitura, ao dialogarem com o discurso do outro, foram impulsionados a dar-lhe um acabamento valorativo (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022), a compreender o que estava na superfície textual e a atribuir significações, a demarcar o seu ponto de vista.

Os indícios de posicionamento valorativo não são propriamente uma atitude valorativa diante de um enunciado, mas uma percepção de valor diante dos discursos arraigados na sociedade; discursos esses que suscitam compreensões e possíveis avaliações, ainda que elas não sejam conscientes ou que não estejam internalizadas efetivamente. Para que essas atitudes responsivas deixem de ser apenas indícios e se tornem, de fato, um posicionamento valorativo, deve haver um trabalho organizado e consistente de mediação. Nessa fase diagnóstica, vislumbramos acentos de valor em algumas respostas, embora apresentados de maneira simples e despretensiosa, a levar em consideração que a compreensão e os processos de uso da língua são resultados do individual e do social, em que o sujeito imprime, a todo instante, avaliações de acordo com suas relações e situações (Sobral, 2009).

*8) Que julgamento a narradora fez diante do comportamento das pessoas que estavam no ônibus? O que essa atitude revela em relação à pessoa da narradora?*

**Luamanda: “muito com raiva porque o home negro estava na uma pessoa boua que queria ajudar o home nego”**

**Úrsula: “Ela não tava goisto de dinso”**

**Zaíta: “Um comportamento errado, de revolta”**

**Urbano: “A narradora jugol como des preocupaçã das pessoas do ônibus eles poderião a judar ou defender o homem negro Anarradora mostrou que econtra o racismo”**

**José Carlos: “A narradora fez esse julgamento pois as pessoas foram mal educadas, racista, preconceituosa”**

**Lumbiá: “figou dismeresida uma pessoa boa”**

Ao serem questionados sobre os possíveis julgamentos da narradora personagem diante do comportamento das pessoas do ônibus, as respostas foram variadas. A discente Luamanda não conseguiu responder ao primeiro questionamento da questão, só fez menção de a narradora estar com muita raiva, mas em nenhum momento explicou como essa personagem havia julgado a situação e os outros passageiros. Em relação ao segundo questionamento, sua resposta foi que a narradora é uma pessoa boa que queria ajudar o homem negro. Sua atitude, ao formular tal resposta, explicita o seu posicionamento diante da forma como a personagem agiu na história. Conseguimos visualizar marcas de projeto de dizer que se direcionam a um posicionamento axiológico, quando a aluna julga como correta a atitude da narradora personagem.

Na resposta de Úrsula, houve uma tentativa de responder ao primeiro questionamento, em que a menina afirmou que a personagem não estava gostando da atitude do homem branco. Pela maneira como foi descrita a resposta, não visualizamos acentos de valor, marcas de projeto de dizer. A aluna Zaíta respondeu que a narradora julgou o comportamento dos passageiros como errado e, em seguida, escreveu “de revolta”, sem responder, dessa forma, a segunda indagação. O aluno Urbano, por sua vez, demonstrou compreender o que a questão, como um todo, exigia, e sua resposta foi a mais completa. Ele detalhou que a narradora julgou os passageiros do ônibus como pessoas que não se preocupam com os demais. Além disso, em sua resposta, houve uma ênfase valorativa, no momento em que expôs sua opinião, ao dizer que os passageiros poderiam ter ajudado ou defendido o homem negro. Portanto, houve marcas de projeto de dizer e indícios de posicionamento valorativo. Nesse sentido, o diálogo entre o leitor e o autor do enunciado foi estabelecido, à medida que Urbano conseguiu manifestar entendimento e opinião sobre o que leu. Dessa inter-relação complexa do texto, que é objeto de reflexão, e do contexto, o qual admite interrogações e objeções (Bakhtin, 2011 [1979]), foi que o aluno, em seu processo de compreensão e de elaboração de respostas, construiu seu

pensamento valorativo. Para finalizar, o aprendiz retomou o questionamento final da pergunta e completou a resposta, a mencionar que “a narradora mostrou que é contra o racismo”.

José Carlos escreveu sua resposta alegando que “a narradora fez esse julgamento pois as pessoas foram mal educadas, racista, preconceituosa”. A utilização do pronome possessivo “esse” repassa uma ideia de remissão a algo que já fora mencionado, entretanto o aluno não explicou que julgamento a narradora fez diante da atitude dos passageiros, ele apenas disse que ela havia julgado. Embora o discente não tenha completado o que o comando da questão exigia, no momento de direcionar sua resposta, deixou evidente seu ponto de vista sobre as personagens secundárias do conto, as quais, em sua visão, são mal-educadas, racistas e preconceituosas. A partir disso, evidenciamos marcas de projeto de dizer e índices de posicionamento axiológico, por apresentar julgamento de valor sobre a falta de ação das personagens. A posição assumida por Lumbiá também revela que o aluno expressou marcas de projeto de dizer, ao alegar que a narradora “ficou desmerecida” com a passividade das pessoas que estavam no ônibus e que ela é “uma pessoa boa” por ter se importado, quando ninguém manifestou sinal de apoio ao homem negro. Sua resposta foi sucinta, contudo, ele conseguiu responder de maneira completa ao questionamento, a expressar, também, indícios de posicionamento valorativo, em que vemos uma apreciação valorativa no que diz respeito à postura da narradora. Com isso, fica evidente que, de fato, “toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito a suas atuações verbais, de acordo com suas relações com seu interlocutor e o momento da interlocução” (Sobral, 2009, p. 83-84).

9) *Ao longo do conto, acontece algo que deixa todos confusos. Que acontecimento foi esse?*

**Luamanda: “foi o que o home branco falou agora o preto ja anda de onibuns”**

**Úrsula: “foi que logo isso foi a com tece com homem negro”**

**Zaíta: “Porque a narradora reagiu porisso que deixou todo mundo confuso”**

**Urbano: “O homem negro e o homem branco eram amigos e estão testando as pessoas do onibus”**

**José Carlos: “Foi do racismo da pessoa branca”**

**Lumbiá: “pretos sentados e eu de pe? os pretos não deviam entra aqui! gritava o homen mostrando se indignado e deixa onibus em alvoroço”**

O acontecimento que deixa a todos confusos no decorrer da história é justamente o fato de os dois homens (branco e negro) se conhecerem, o que podemos visualizar apenas na resposta de Urbano. O aluno ainda acrescenta a informação de que os dois homens “estavam testando as pessoas do ônibus”. Sua resposta possui marcas de projeto de dizer e reafirma, assim, indícios de posicionamentos axiológicos. O uso do verbo “testar” vislumbra um juízo de valor, visto que pelo recurso expressivo o aprendiz opina e atribui uma ênfase valorativa para além do que está escrito no enunciado. Poderia até não ser um teste de ambos os homens, mas, ao selecionar esse termo, o discente deixa vestígios de que não enxerga a atitude do homem branco como correta.

As discentes Luamanda e Úrsula responderam que o acontecimento que deixou a todos confusos teve relação com a postura do homem branco ao ver o homem negro no ônibus, porém a escrita de Luamanda revela que houve contribuições de vozes sociais na construção dos sentidos no momento de produzir a resposta, ou seja, palavras outras, as palavras da própria autora do conto, a aluna copiou uma parte do que estava no conto: “foi o que o home branco falou agora o preto ja anda de onibuns”. Mesmo que haja uma cópia da escrita de outrem, a responsividade existe, uma vez que as vozes sociais, para o Círculo de Bakhtin, correspondem à ideia de os enunciados estarem sempre respondendo um ao outro, e sua natureza dinâmica provoca o fluxo de continuidade de respostas (Faraco, 2009).

Além de Luamanda, o aluno Lumbiá também deixou clara a presença de vozes sociais na construção de sua resposta, ao copiar uma passagem do conto em que o personagem esbraveja: “pretos sentados e eu de pe? os pretos não deviam entra aqui! gritava o homen mostrando se indignado e deixa onibus em alvoroço”. Com isso, observamos que não houve marcas de projeto de dizer, tampouco indícios de posicionamentos axiológicos por parte dos alunos, pois eles demonstraram não ter se apropriado da ideia central do conto ou entendido as intenções e os acontecimentos que desencadearam as atitudes das personagens. Nesse caso, a ausência de compreensão do enunciado impossibilitou as possíveis apreciações valorativas dos alunos frente ao conteúdo temático. Dessa forma, as manifestações responsivas culminaram a uma exauribilidade plena do tema, em que o discurso do outro não refletiu e nem refratou no discurso dos discentes.

Zaíta respondeu que o acontecimento que deixou todos confusos no ônibus foi a reação (de revolta) da narradora. Esse pensamento da discente reflete a postura

adotada pela maioria das pessoas, quando presencia uma cena de racismo ou alguma outra injustiça: age com naturalidade e se espanta quando alguém decide se impor. O posicionamento, expresso em sua escrita, deixa transparecer que os passageiros do ônibus enxergam a atitude da narradora como algo fora do normal. Reagir seria um absurdo e ficar calado seria o mais comum? Portanto, por meio da resposta da discente, evidenciamos marcas de projeto de dizer com indícios de posicionamento valorativo, em que “o extraverbal está integrado ao enunciado, favorecendo a interação comunicativa” (Menegassi; Cavalcanti, 2020, p. 103) e auxiliando no processo de interpretação das respostas, com seu aspecto presumível.

Ao contrário de Zaíta, José Carlos expôs uma resposta atrelada ao ato do homem branco, ao defender que o acontecimento que deixou todos confusos “foi do racismo da pessoa branca”. Assim, não foi o fato de a narradora ter reagido de maneira irritada que gerou a surpresa de todos, mas a forma arrogante com que a pessoa branca tratou o negro. Pela resposta do discente, o espanto está em ainda existir alguém que pratique o racismo abertamente, sem medo das consequências. Dessa forma, visualizamos, também, indícios de posicionamento valorativo, em contraposição à resposta da aluna anterior.

Embora haja indícios de posicionamento valorativo e marcas de projeto de dizer em algumas respostas, não significa que os alunos compreenderam o enunciado, como um todo, ou os questionamentos propostos. Todos os discentes, em algum momento, demonstraram postura ativa diante do que lhes fora solicitado, entretanto, em parte das questões, não alcançaram o objetivo proposto, por não compreenderem sozinhos, a levar em consideração que não houve mediação.

*10) Leia novamente o fragmento: “Se fiz papel de idiota? Não. Papel de idiotas fizeram todos aqueles que não se impuseram perante aquela situação que, se fosse ‘real’, era uma situação grave e vergonhosa”. Por meio dessa fala, que tom avaliativo a personagem demonstra ter diante da situação ocorrida?*

- a) ( ) *A personagem principal demonstra ter uma postura passiva diante dos acontecimentos.*
- b) ( ) *A personagem principal demonstra avaliar a situação com um tom de ironia.*
- c) ( ) *A narradora personagem reage com vergonha, quando percebe que presenciou um engano.*
- d) ( ) *A personagem principal demonstra avaliar a situação com um tom de crítica e de revolta.*

**Luamanda: letra B**  
**Úrsula: letra C**

**Zaíta: letra D**  
**Urbano: letra D**  
**José Carlos: letra D**  
**Lumbiá: letra D**

A questão dez suscitava uma resposta a partir de uma passagem do conto, em que a narradora externaliza seu sentimento perante a passividade dos passageiros do ônibus. Diante das opções dispostas, a maioria dos alunos selecionou a alternativa em que a personagem principal avalia a situação com um tom de crítica e de revolta, a demonstrar que, realmente, compreenderam o sentimento de revolta da narradora personagem. Isso sugere, portanto, que há marcas de projeto de dizer, indícios de posicionamento valorativo, além de contribuições de vozes sociais nas respostas desses discentes. Ao escolherem a opção D, esses alunos emitiram uma avaliação valorativa e provaram que “o enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 57), pois a partir da leitura atenta e das possíveis relações dialógicas estabelecidas com outros enunciados em suas vivências sociais puderam perceber as entonações presentes nas falas e nas atitudes da narradora.

Por outro lado, as alunas Luamanda e Úrsula escolheram as respostas das letras B e C, respectivamente, contudo, pela construção da personagem e pelo trecho selecionado para análise da questão, não poderia ser uma fala de ironia tampouco de vergonha. Desse modo, não percebemos indícios de posicionamentos axiológicos em suas respostas, uma vez que não conseguiram compreender, de fato, o estado de ânimo da narradora, como ela estava se sentindo, ao longo do conto. Em virtude disso, não perceberam a entonação expressa nos usos dos recursos linguístico-enunciativos feitos pela autora do conto, ao construir a personagem da narradora, a qual expressa toda a sua insatisfação em uma avaliação crítica sobre o racismo praticado.

*11) Analise este trecho: “[...] fui a única pessoa no meio de tantas que tomou a iniciativa após uma atitude racista e preconceituosa”. A partir dessa afirmação, que visão a narradora aparenta ter sobre o restante das pessoas do ônibus? Por quê?*

**Luamanda: “elas sao muito racista so home negro chego eles come saro a juga”**  
**Úrsula: “sim porquê ela tava comfiante”**  
**Zaíta: “Que eles tinham uma atitude muito errada”**  
**Urbano: “Ela viu as pessoas como quem não ligaram as pessoas não agiram porque eles estavam com cordando com o homem branco”**  
**José Carlos: “Porque ele foi o unico do ônibus que defendeu a pessoa negra do branco”**

**Lumbiá: “racista”**

As respostas convergiram para um mesmo ponto, que se trata de pessoas racistas, que julgam, que não fazem nada pelo próximo, numa atitude de conivência com a prática de racismo. Entretanto, apenas o discente Urbano respondeu de maneira completa ao questionamento, ao explicar que a narradora viu que as pessoas não ligaram e não agiram à prática de racismo porque estavam concordando com o que o homem branco estava a fazer. Ao analisarmos a maneira como o aluno selecionou as palavras e organizou sua resposta, percebemos que há uma orientação valorativa, indícios de posicionamento valorativo, visto que a utilização do verbo “concordar” acentua uma opinião, um possível julgamento da atitude dos passageiros do ônibus, por serem coniventes com as ações do homem branco. Além disso, houve marcas de projeto de dizer, de responsividade ativa “uma vez que o ato enunciativo de recepção e compreensão do enunciado, em situação de comunicação real, concretiza-se com a palavra de outrem dirigida a outrem e que se torna de outrem” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 377), de modo que as palavras alheias presentes no enunciado foram refratadas nas palavras do aluno-leitor e este proferiu palavras próprias a respeito do questionamento.

Os alunos Luamanda, Zaíta e Lumbiá responderam somente a primeira pergunta, sobre a visão que a narradora aparentava ter das pessoas que estavam no ônibus, que eram racistas, que tiveram uma atitude muito errada e que eram racistas, respectivamente. Com isso, demonstraram posicionar-se valorativamente, houve marcas de projeto de dizer, a partir da compreensão no momento da leitura. O contrário aconteceu com Úrsula, que só respondeu ao último questionamento e, ainda assim, sua resposta não contemplou o que a questão solicitava. Logo, houve uma ausência de avaliação do enunciado, sem marcas de projeto de dizer.

O discente José Carlos iniciou a resposta com a conjunção explicativa, a indicar que atendeu apenas ao último questionamento: “Porque ele foi o único do ônibus que defendeu a pessoa negra do branco”. Para compreendermos, necessitamos subentender qual seria a visão da narradora sobre o restante dos passageiros do ônibus, que, para José Carlos, poderia ter sido ruim, se considerarmos o verbo “defender” como uma forma de marcar um posicionamento favorável do aluno em relação à atitude da narradora personagem. Nesse sentido, podemos considerar que houve marcas de projeto de dizer e indícios de julgamento de valor.

12) *Que sentimento a passividade dos passageiros causou na personagem principal? Você concorda com ela?*

**Luamanda: “Sim a atitude dela foi muito certa”**

**Úrsula: “Sim – porque ela muito confiante”**

**Zaíta: “foi que a revolta, sim porque tem razão de tantas pessoas e nenhuma o quis ajudar”**

**Urbano: “Ela ficou revoltada com as pessoas que são racista também. sim”**

**José Carlos: “O sentimento dela e que o racismo ainda afeta muitos lugares, sim”**

**Lumbiá: “trinte sim”**

Ao serem indagados sobre os sentimentos manifestados pela personagem principal a respeito da passividade dos passageiros do ônibus, Zaíta e Urbano responderam que foi de revolta e Lumbiá alegou que foi de tristeza. Quando perguntados se concordavam com a narradora, todas as respostas foram “sim”. A aluna Zaíta ainda acrescentou: “porque tem razão de tantas pessoas e nenhuma o quis ajudar”. Ficam explícitos, no enunciado da discente, os indícios de posicionamento valorativo, com julgamento de valor e entonação valorativa de insatisfação, refletidos no uso da expressão “tem razão”. Em concordância com a personagem principal, Zaíta expressa o seu descontentamento e o tom que atribui é sensível em relação às oscilações do ambiente social em que se encontra (Volóchinov, 2019 [1926]), ou seja, o seu ponto de vista é moldado pelo contexto no qual está inserida e pelas vozes sociais que também demarcam suas atitudes valoradas.

A resposta de Luamanda, do mesmo modo, apresenta marcas de projeto de dizer e indícios de posicionamento axiológico de juízo de valor, ao proferir: “Sim a atitude dela foi muito certa”. O advérbio de intensidade “muito” confirma que a discente concorda com a atitude da narradora e que acredita ser errado praticar o racismo. José Carlos não deixou claro, em sua resposta, qual foi o sentimento da narradora, limitou-se a dizer que “o sentimento dela e que o racismo ainda afeta muitos lugares”, o que caracteriza uma vagueza na construção do enunciado. A discente Úrsula apenas reproduziu a resposta da questão anterior. Logo, mencionou que concordava com a atitude da narradora porque ela é muito confiante. Demonstrou, portanto, que não compreendeu por completo o comando do enunciado e tampouco conseguiu construir seu projeto de dizer ao responder ao questionamento. Com a resposta “sim”,

em concordância com as atitudes da narradora, podemos visualizar indícios de posicionamento valorativo.

*13) Qual seria a sua atitude em uma situação como essa que aconteceu no ônibus?*

**Luamanda: “eu fazi a mesmo coisa que a mulhe fez fazia pio”**

**Úrsula: “eu ficava quieta olha do”**

**Zaíta: “Eu fai o mesmo e o ajudaria”**

**Urbano: “eu ficaria triste com oque aconteceu Eu não faria nada porque eu estaria com medo”**

**José Carlos: “eu iria defender o negro do branco”**

**Lumbiá: “Eu dizia que racista que não era para fazer iso, porque ele tem acor difente não e para fazer isso”**

A décima terceira questão indagava se os discentes teriam a mesma atitude da narradora, se defenderiam a pessoa negra contra ataques racistas. A aluna Luamanda confirmou que faria a mesma coisa que a mulher fez, “fazia pior”. O final de sua resposta indicou indícios de posicionamento valorativo, pois visualizamos uma entonação valorativa, em que a aprendiz reavaliou sua resposta e utilizou, ainda, o recurso linguístico “fazia pior”, que foi capaz de refletir, além do que se pode observar gramaticalmente, a expressividade e a entonação dadas pelo contexto em que se encontra o falante, seja esse tom de pesar, de raiva ou de reprovação (Volóchinov, 2019 [1926]), uma vez que o uso do adjetivo em sua forma superlativa, “pior”, manifestou a opinião contrária ao racismo praticado no conto.

Ao escreverem o que pensam, Zaíta e José Carlos se colocaram a favor da narradora da história e responderam que ajudariam o negro, que o defenderiam das ofensas. O discente Lumbiá externalizou sua resposta como uma forma de repreensão ao ato do homem branco: “Eu dizia que racista que não era para fazer iso, porque ele tem acor difente não e para fazer isso”. A repetição do trecho “não é para fazer isso” expõe uma ênfase valorativa no posicionamento do menino, que se opõe terminantemente ao ato de injustiça. Assim, pontuamos que os três alunos construíram suas respostas a partir do contexto exposto e de sua visão de mundo sobre a temática, a existir, portanto, marcas de projeto de dizer.

No entanto, com uma opinião contrária, dois alunos, Úrsula e Urbano, mencionaram que não fariam nada perante a atitude preconceituosa no ônibus, apenas olhariam tudo de fora; o último, por medo. A atitude demonstrada por eles é

de distanciamento da situação e de indiferença ao que foi presenciado por meio da leitura. Houve uma orientação valorativa, todavia, o posicionamento foi de encontro aos valores perpassados no enredo do conto; os discentes reproduziriam a passividade dos passageiros do ônibus.

Pela leitura e análise tudo o que foi escrito pelos sujeitos-aprendizes, podemos afirmar que a responsividade presente em cada resposta foi ativa, e a linguagem, longe de ser entendida como um sistema abstrato de formas, para o Círculo de Bakhtin, foi utilizada como resultado de uma criação tanto individual quanto social (Sobral, 2009), impressa de maneira viva em cada produção escrita dos alunos, a refletir e a refratar os valores que carregam de seu grupo social. Dessa forma, os indícios de entonação avaliativa transpareceram porque “o sujeito sempre diz algo ao outro a partir de uma dada posição social, que resulta da relação do sujeito com o outro nas circunstâncias concretas de sua interação” (Sobral, 2009, p. 84). Logo, os seis participantes da pesquisa expuseram sua opinião, contrária ou a favor, por meio daquilo que acreditam ser o certo e de seu lugar social.

*14) Após o ocorrido no ônibus, a mulher diz: “Engoli em seco e pedi desculpa pelo mal-entendido”. Essa atitude demonstra que:*

- a) (  ) Ela reconheceu que se precipitou em ter desafiado o homem branco.
- b) (  ) Ela se sentiu obrigada a se calar, a deixar de dizer o que realmente queria dizer.
- c) (  ) Ela viu que estava errada.
- d) (  ) Ela se sentiu acuada.

**Luamanda: letra B**

**Úrsula: letra C**

**Zaíta: letra B**

**Urbano: letra A**

**José Carlos: letra B**

**Lumbiá: letra C**

Para esse questionamento, três alunos, Luamanda, Zaíta e José Carlos, selecionaram a alternativa B, considerada adequada, em que a personagem se sente obrigada a se calar, a deixar de dizer o que realmente queria dizer porque percebeu que os dois homens se conheciam e que a pessoa que estava sendo a vítima não se importava com as acusações e com o preconceito. Desse modo, observamos que houve a compreensão adequada do enunciado, por parte desses sujeitos, na escolha da opção B. Úrsula e Lumbiá consideraram que a personagem principal percebeu que

estava errada em acusar o homem branco, e apenas Urbano elegeu a opção em que ela reconheceu que se precipitou em ter desafiado a pessoa branca. As respostas desses três alunos indicam que as palavras agressivas desferidas pelo homem branco poderiam ser justificadas pela sua suposta “brincadeira”. Então, quem agiu errado foi a mulher que quis defender? A seleção dessas alternativas marca um posicionamento, uma avaliação dos discentes a respeito das atitudes das personagens do conto e questiona o que eles realmente acreditam ser o certo. Nesse sentido, os índices de valor sobre aquilo que está explícito e sobre o que está subentendido são visíveis, e o “avaliado pelos interlocutores” é condicionado pela própria coletividade, na escolha das respostas (Volóchinov, 2019 [1926]).

15) *O que podemos entender sobre o assunto tratado no conto e sobre o final da história?*

a) (  ) *Pelo silêncio das pessoas, elas ainda demonstram ser covardes diante do preconceito racial.*

b) (  ) *As pessoas se importam, sim, com os negros. Aquilo era uma brincadeira no ônibus.*

c) (  ) *A maioria das pessoas se importa com as vidas negras.*

d) (  ) *A personagem principal foi a menos afetada na história.*

**Luamanda: letra B**

**Úrsula: letra A**

**Zaíta: letra A**

**Urbano: letra B**

**José Carlos: letra A**

**Lumbiá: letra A**

Nessa questão, os alunos Úrsula, Zaíta, José Carlos e Lumbiá compreenderam que, pelo silêncio das pessoas, elas ainda demonstram ser covardes diante do preconceito racial. Dessa forma, apresentaram uma responsividade ativa e consciente sobre o que realmente acontece em nossa sociedade atual: discriminação e preconceito racial. Os discentes têm o conhecimento de que não se pode discriminar. Em seu meio social, há discursos que dialogam com essa ideia, seja na escola, na televisão ou em casa (não em todas), e os possíveis julgamentos de valor são construídos e direcionam o ponto de vista desses sujeitos. Contudo, mesmo que haja conscientização para não disseminar ou praticar o racismo, ela não anula pensamentos e atitudes que depreciam a imagem de uma pessoa preta. No plano da

avaliação, Volóchinov (2019 [1926], p. 122) explica que a avaliação social saudável “permanece na vida e a partir de lá organiza a própria forma do enunciado e a sua entonação, mas de modo algum tende a encontrar uma expressão adequada no conteúdo da palavra”, ela está fora dela, em seu contexto extraverbal. Assim as respostas dos alunos foram projetadas, e cada escolha de palavra emitiu uma avaliação e reavaliação social saudáveis, a levar em consideração que foram selecionadas não por estarem presas a um sentido estático, mas por intermédio dos conhecimentos dos discentes e de vozes sociais presentes em seus enunciados.

Já Luamanda e Urbano elegeram a opção que afirmava que as pessoas se importam, sim, com os negros, e que aquilo era uma brincadeira no ônibus. Da mesma forma que a questão anterior, houve indícios de posicionamentos axiológicos, mesmo que esses últimos discentes tenham se equivocado na seleção da alternativa B. Ao acreditarem que as pessoas se importam com os negros, eles criaram uma ideia generalizada sobre o comportamento não racista, o que não deixa de ser um indício de posicionamento axiológico, um juízo de valor.

De um modo geral, os sujeitos da pesquisa conseguiram compreender o conto e produzir sentidos em suas respostas a partir da leitura. Foi possível observar, em algumas questões, que os alunos-leitores se posicionaram e elaboraram contrapalavras frente ao discurso racista inserido no enunciado.

#### **4.2.2 Conclusão do diagnóstico**

As análises das respostas ocorreram por meio dos princípios orientadores expostos na seção anterior, sobre o reconhecimento da dimensão social do conto, as marcas de projeto de dizer, os indícios de posicionamentos axiológicos e a contribuição das vozes sociais na construção dos sentidos no momento de elaboração de respostas, e a partir desses princípios, organizamos os resultados. Dessa forma, em relação ao primeiro princípio elencado, quatro alunos conseguiram reconhecer a dimensão social do enunciado na maioria das questões, apenas Úrsula e Lumbiá demonstraram não compreender as condições de realização e de percepção que orientaram o gênero discursivo (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022), ao não identificarem o lugar onde o enunciado foi publicado e nem em qual esfera ele circula.

No que se refere às marcas de projeto de dizer, na construção das respostas às perguntas discursivas, os alunos manifestaram opiniões, ainda que sucintas por

parte de alguns, sobre o que lhes foi questionado. Essas marcas de projeto de dizer já projetaram indícios de posicionamentos axiológicos nas respostas, uma vez que, para se posicionarem, os discentes constroem seus discursos moldados por julgamentos de valor e entonações avaliativas, a lançar contrapalavras no ato de ler. Nas dez questões de leitura, a maioria dos alunos manifestou indícios de posicionamentos axiológicos, apenas a aluna Úrsula demonstrou insegurança nas respostas, ao não compreender certos comandos e ao repetir na décima segunda questão o que havia escrito na décima primeira.

No que tange ao princípio orientador das vozes sociais presentes nas respostas dos alunos, foram mais visíveis e frequentes na escrita de Luamanda e de Lumbiá, visto que, nas questões seis e nove, os estudantes copiaram trechos do conto para encaixar no questionamento proposto. Essas vozes sociais podem ser visualizadas quando o aluno-leitor faz referências a discursos alheios em sua fala/escrita ou quando decide utilizar o discurso alheio tal como é, nesse caso a escrita da autora do enunciado, para que se torne suas próprias palavras. Para o Círculo de Bakhtin, a realidade social da língua é fundamentalmente heterogênea (Faraco, 2009) e, portanto, as palavras pronunciadas de um sujeito a outro contêm resquícios de infinitas relações dialógicas e formações ideológicas, o que podemos evidenciar na construção das respostas às indagações sobre o conto “Revolta”.

Quadro 8: Sistematização dos resultados da análise diagnóstica

SUJEITOS-LEITORES	PRINCÍPIOS ORIENTADORES	RESULTADOS
Luamanda	<b>Princípio orientador 1</b> – reconhecimento da dimensão social do enunciado	Visualizado nas questões 1, 3 e 4.
	<b>Princípio orientador 2</b> – marcas de projeto de dizer	Presentes nas dez questões de leitura em perspectiva dialógica.
	<b>Princípio orientador 3</b> – indícios de posicionamento valorativo	Manifestados nas dez questões de leitura.
	<b>Princípio orientador 4</b> – contribuições de vozes sociais	Observadas, de maneira explícita, nas questões 6 e 9.
	<b>Princípio orientador 1</b> – reconhecimento da dimensão social do enunciado	Alcançado nas questões 1 e 3.

Úrsula	<b>Princípio orientador 2</b> – marcas de projeto de dizer	Explicitadas nas questões 6, 7, 13, 14 e 15.
	<b>Princípio orientador 3</b> – indícios de posicionamento valorativo	Visualizados nas respostas às questões 6, 7, 12, 13, 14 e 15 de leitura.
	<b>Princípio orientador 4</b> – contribuições de vozes sociais	Manifestadas, de forma implícita, em algumas respostas.
Zaíta	<b>Princípio orientador 1</b> – reconhecimento da dimensão social do enunciado	Houve o reconhecimento nas questões 1, 2, 3 e 5.
	<b>Princípio orientador 2</b> – marcas de projeto de dizer	Observadas em todas as questões de leitura.
	<b>Princípio orientador 3</b> – indícios de posicionamento valorativo	Presentes em todas as questões de leitura.
	<b>Princípio orientador 4</b> – contribuições de vozes sociais	Foram visualizadas apenas na resposta relacionada à questão 13.
Urbano	<b>Princípio orientador 1</b> – reconhecimento da dimensão social do enunciado	Visto nas questões 1, 2, 3, e 5
	<b>Princípio orientador 2</b> – marcas de projeto de dizer	Presentes nas dez questões de leitura.
	<b>Princípio orientador 3</b> – indícios de posicionamento valorativo	Manifestados nas dez questões de leitura.
	<b>Princípio orientador 4</b> – contribuições de vozes sociais	Observadas em todas as questões de leitura.
José Carlos	<b>Princípio orientador 1</b> – reconhecimento da dimensão social do enunciado	Visualizado nas questões 1, 2, 3 e 5.
	<b>Princípio orientador 2</b> – marcas de projeto de dizer	Presentes nas questões de leitura.
	<b>Princípio orientador 3</b> – indícios de posicionamento valorativo	Evidenciados na maioria das questões de leitura, exceto na questão 9.
	<b>Princípio orientador 4</b> – contribuições de vozes sociais	Houve contribuições de vozes sociais na maioria das respostas.
	<b>Princípio orientador 1</b> – reconhecimento da dimensão social do enunciado	Alcançado nas questões 1 e 3.
	<b>Princípio orientador 2</b> – marcas de projeto de dizer	Explicitadas nas respostas às questões 6, 8 e 13.

Lumbiá	<b>Princípio orientador 3</b> – indícios de posicionamento valorativo	Presentes nas questões 6, 8, 10, 13 e 15.
	<b>Princípio orientador 4</b> – contribuições de vozes sociais	Observadas, explicitamente, na resposta à questão 9 e, implicitamente, na maioria das respostas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta seção, expusemos os dados gerados por meio da atividade diagnóstica realizada na turma do sexto ano com a análise das respostas de cada aluno selecionado. Em seguida, apresentamos os resultados, em consonância com os princípios orientadores de análise, e sua sistematização. Na seção seguinte, elucidamos a proposta de intervenção a qual abrange uma sequência de atividades com foco na prática de leitura, a partir do conto “Metamorfose”.

## 5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No que concerne a esta seção da proposta de intervenção, apresentamos uma análise do conto “Metamorfose”, bem como uma proposta didático-pedagógica com o gênero discursivo conto. Para construirmos as atividades com foco na prática de leitura, selecionamos e analisamos o conto “Metamorfose”, de Geni Guimarães, no qual evidenciamos posicionamentos axiológicos no projeto enunciativo da autora, atravessados na temática abordada e, assim, pudemos desenvolver uma sequência de atividades com o intuito de verificar se, na construção das respostas escritas dos alunos há apreciações valorativas, a partir da leitura e da discussão sobre o enunciado trabalhado.

### 5.1 ANÁLISE DO CONTO “METAMORFOSE”

Na concepção dialógica, a linguagem é criada e recriada por meio da interação verbal, que molda e configura as situações comunicativas. Essa é a sua realidade efetiva, como aborda Volóchinov (2017 [1929]). A linguagem, como acontecimento social, firma sua essência livre das abstrações da língua. Dessa forma, quando Volóchinov (2017 [1929]) delinea uma metodologia sociológica para o estudo da língua, considera, em primeira instância, as condições sociais concretas nas quais um enunciado está atrelado para depois avaliá-lo em sua forma linguística, a priorizar o contexto extraverbal.

Em conformidade ao método sociológico, Rodrigues (2001) aponta duas formas de analisar um enunciado: pela sua dimensão social e pela sua dimensão verbal. Disso parte nossa análise, uma vez que consideramos, primeiramente, a situação de produção, o contexto no qual o enunciado se insere para, em seguida, adentrarmos nos recursos linguísticos dispostos. As duas dimensões são igualmente importantes e, por essa razão, não são indissociáveis, sobretudo porque os aspectos sócio-históricos influenciam na vontade enunciativa do sujeito que tem algo a dizer, o qual se utiliza da língua para tal ato. Partimos de uma abordagem dos gêneros discursivos e, como afirma Rojo (2005), esses aspectos sócio-históricos e ideológicos são analisados, a privilegiar o que o locutor almeja dizer e sua apreciação valorativa diante de um tema e, partir disso, tomará consciência da marca linguística que utilizará em função do que planeja alcançar com o seu projeto de dizer.

Acosta-Pereira (2014) pontua a importância de se fazer uma análise do enunciado que será trabalhado em sala de aula antes de elaborar uma proposta para os discentes. De acordo com o pesquisador, selecionar, compreender e analisar, a priori, um enunciado é fornecer subsídios para a elaboração didática (Acosta-Pereira, 2014). A maneira como esse enunciado se organiza na sociedade implicará numa consciência em torno das ferramentas que poderão ser utilizadas no fazer docente. Os gráficos a seguir sistematizam a dimensão social e a dimensão verbal propostas por Rodrigues (2001) e reelaboradas por Acosta-Pereira (2014).

Figura 16: Dimensão social

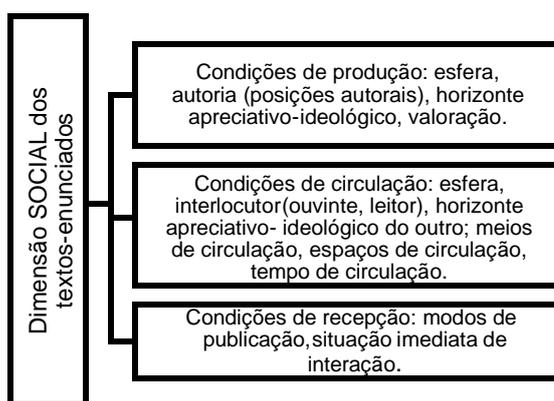
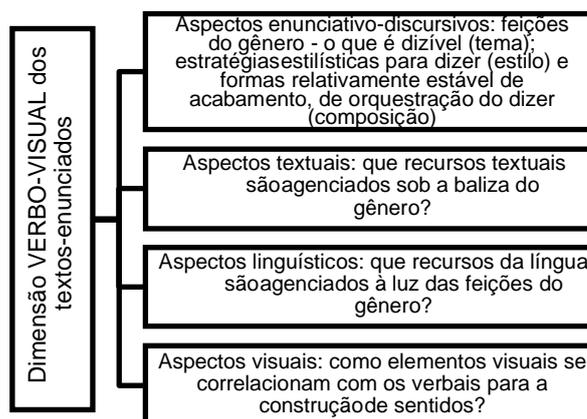


Figura 17: Dimensão verbo-visual



Fonte: Rodrigues (2001; 2005) e Acosta-Pereira (2008; 2012; 2014, p. 10).

Nessa organização, há um caminho para a análise em relação às condições de produção, de circulação e de recepção e em relação aos aspectos enunciativo-discursivos, textuais, linguísticos e visuais que envolvem o gênero, a orientar quanto ao seu manejo. Enquanto de um lado há a mobilização de recursos que estão fora do enunciado, como uma força externa que impulsiona o ato de dizer, de outro há os recursos verbais e visuais que são arrolados em função de um tema, de estratégias de dizer e de recursos da língua, os quais, juntos, reforçam um posicionamento (Beloti *et al.*, 2020). No conto “Metamorfose”, de Geni Guimarães, realizamos uma análise partindo dessa dimensão extraverbal para, então, adentrarmos no material verbal e visual. O gênero conto em si não apresenta uma linguagem não verbal, porém, no que escolhemos para esta Dissertação há ilustrações que permitem um diálogo mais amplo na produção de sentidos.

### 5.1.1 Análise da dimensão social

É válido iniciar a análise da dimensão social do conto “Metamorfose” apresentando a autora e seu papel social. Geni Mariano Guimarães muito contribuiu para a Literatura Brasileira ao propor uma arte que fizesse um alerta aos problemas sociais, às injustiças, aos preconceitos, ao racismo. Uma escritora mulher, negra, de origem humilde, cujos poemas e contos carregam sua trajetória de vida, assim como denúncias, o que influencia em seu papel social, o qual incide em divulgar textos com temáticas importantes em nossa sociedade, permeadas por tons de protesto e de afirmação identitária, a levar reflexão.

No conto em análise, no que se refere ao objetivo, a autora busca emocionar o leitor com cenas de rejeição sofridas pela personagem principal, que é uma menina negra envolta ao racismo na escola. Todo o cenário apresentado instiga o leitor a visualizar o preconceito, de certa forma de uma maneira amenizada, porém constante. A finalidade gira em torno de levar o leitor a pensar sobre o racismo não com uma visão romantizada, mas consciente, uma vez que é real e latente, e que os próprios negros muitas vezes escondem o racismo como forma de inclusão e de aceitação perante a sociedade.

As intenções discursivas se apresentam a partir do momento em que o leitor percebe e interpreta a forma de expressão da autora em cada colocação e associa às questões sociais defendidas por ela. Dessa forma, suas intenções centram-se em revelar a situação de muitas crianças negras que são negligenciadas no ambiente escolar e em criticar a postura de alguns personagens que espelham comportamentos de outrora e da atualidade, comportamentos esses que desmerecem, desestabilizam, depreciam o outro, como, por exemplo, o que é apresentado na figura da professora, a qual, no primeiro momento, rejeita a ideia de a aluna negra recitar seu poema no evento em comemoração à Abolição da Escravatura.

Trata-se de um conto com uma linguagem acessível, com um enredo bem próximo ao cotidiano de muitos brasileiros e, por essa razão, pode ser voltado ao público em geral ou a leitores que queiram entender, por meio da Literatura, questões relacionadas ao racismo. O conto foi publicado pela primeira vez no livro “Leite do Peito”, em 1988, mas, com a vantagem dos meios digitais, pode ser encontrado facilmente na internet, a facilitar o acesso e aumentar o alcance do leitor. Todo esse

contexto que circunda o conto o completa e, como propala o Círculo de Bakhtin, situa-o na realidade como um feito histórico.

Em relação aos aspectos sócio-históricos permeados no enunciado, podemos ressaltar três momentos que se cruzam e convergem a uma interpretação única. Destarte, o conto “Metamorfose” foi publicado pela primeira vez em 1988, no livro “Leite do peito”, e esse ano marca o Centenário da Abolição da Escravatura e a Promulgação da Constituição Brasileira. A história contada nesse enunciado não se passa em 1988, mas por volta da década de 1950, uma vez que é um texto autobiográfico, e a autora relata acontecimentos de sua infância. Por outro lado, há um resgate histórico, visto que Geni Guimarães se utiliza de um acontecimento do século XIX, a libertação dos escravos, para enfatizar o tema a que se propôs desenvolver.

Portanto, há esses três contextos históricos que enriquecem a narrativa e induzem o sujeito-leitor a fazer relações dialógicas e a produzir sentidos ao enunciado, a mobilizar conhecimentos da realidade de vida atual e a acontecimentos já passados, mas que influenciam ainda hoje em certos comportamentos. De acordo com Ohuschi e Menegassi (2021), os aspectos históricos apresentados em uma narrativa consideram momentos históricos que perpassam a história resgatada no texto e também momentos históricos da época em que o texto foi produzido. Podemos confirmar tal apontamento em razão de a autora construir sua obra mencionando a história do Brasil em si, como observamos na passagem: *“Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte”* (Guimarães, 2001, p. 62).

Esse é um exemplo de uma história resgatada no enunciado, e as reações-respostas negativas da personagem principal se apresentam em virtude desse resgate. As atitudes responsivas desencadeadas no conto, como os comportamentos de raiva e de revolta e os julgamentos depreciativos, partem desse movimento emaranhado na história. A explicação sobre como os negros eram tratados no século XIX provocou uma mudança na narradora personagem, que tinha uma percepção mais fechada e ilusória, passada por sua avó de coração. Dessa forma, torna-se relevante a análise para além do aspecto linguístico, em que vemos a oportunidade de compreender as atitudes e as razões para cada desfecho em uma narrativa, a concordar com o pensamento do Círculo de que a palavra é constituída socialmente.

No contexto do conto, a história e as palavras são carregadas de sentido ideológico e, portanto, não podem ser compreendidas fora da ligação com a situação concreta (Volóchinov, 2017 [1929]).

No que se refere aos aspectos ideológicos, eles “consideram as ideologias marcadas a partir das relações sociais e históricas estabelecidas e das valorações específicas da situação de comunicação do texto” (Ohuschi; Menegassi, 2021, p. 437). Em outras palavras, a ideologia presente no enunciado se manifesta a partir da história que é contada e resgatada, além do juízo de valor apresentado, no caso do conto, das reações da personagem principal diante das posturas de personagens secundárias, as quais refletem um certo comportamento disseminado na sociedade e, por meio disso, há o julgamento de valor imposto pela narradora e, também, pelos leitores.

Em “Metamorfose”, há dois momentos que marcam uma mudança de postura da personagem principal: o momento antes de descobrir a história da escravidão no Brasil e o momento após ter tido o conhecimento. Diante disso, a valoração perpassada no enunciado se concretizou em atitudes antes apreciativas e, posteriormente, depreciativas. Assim, em algumas passagens, podemos perceber aspectos ideológicos que ressaltam uma visão muito enraizada de que as pessoas brancas sabem como é estar no lugar de um negro, como no trecho: “*Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancá-lo lá dentro, onde a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria?*” (Guimarães, 2001, p. 63).

Esse excerto antecede o momento em que as colegas de classe oferecem o lanche para a personagem negra. Logo em seguida, ela demonstra insatisfação e se descontrola, a afirmar que a dor que sente é sem parceria, não havia outra pessoa igual a ela na sala de aula que pudesse se colocar em seu lugar e sentir o que ela estava sentindo. Essa “dor sem parceria” reflete as relações sociais e históricas presenciadas até hoje. Quem sente a dor do negro a não ser ele mesmo? A autora não deixa de expressar o que ela mesma já vivenciou. Portanto, é uma voz, antes de tudo, individual e fortalecida pela experiência, uma vez que “todo texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 311).

A visibilidade do sentimento de rejeição, da falta de conhecimento e de empatia, no conto, reafirma a ideologia de que por mais que se tente amenizar e equiparar a trajetória de uma pessoa negra a uma branca, o que se percebe é que nunca será suficiente tentar reparar toda uma história de escravidão e de preconceito.

Esse pensamento é tão latente que em outra passagem do enunciado observamos a ação final da personagem, após todo o momento de tristeza e de raiva: “[...] trituravam tijolos e com o pó faziam a limpeza dos utensílios. A ideia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo. [...] Eu juntei o pó restante e, com ele, esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei, e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele” (Guimarães, 2001, p. 65-66).

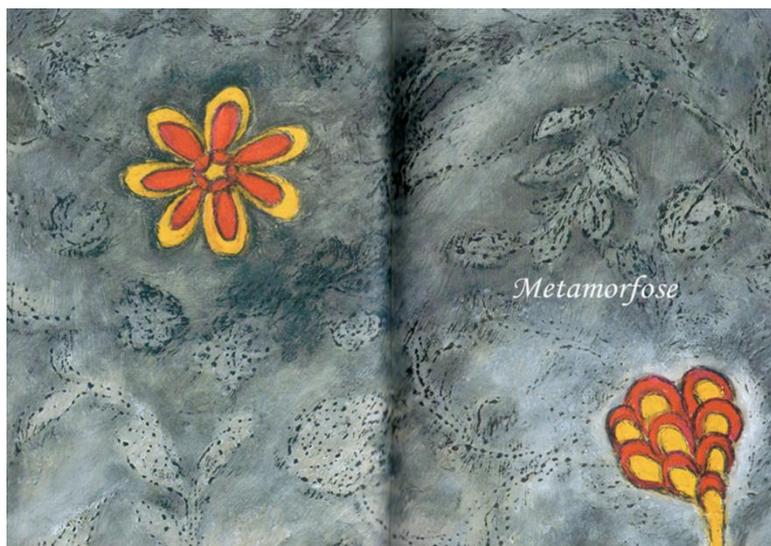
A cor de sua pele chegou a incomodá-la, a ponto de tentar arrancar toda a dor junto com o negro que a revertia. Era impossível tirar o negro da pele, mas se tivesse a opção, era o que aconteceria: se tornaria branca. Esse pensamento cultua uma ideologia da branquidade, de o negro querer ser o branco para evitar o sofrimento. A sociedade sente um incômodo, negligencia, segrega, potencializa o preconceito; o negro, por outro lado, precisa sempre reafirmar a igualdade racial. No conto “Metamorfose”, a personagem tenta retirar sua pele, o que desencadeia discussões sobre o limite entre se aceitar e o de não sofrer.

A importância de se analisar a dimensão social é que serve de base para uma elaboração didática posterior que implicará em uma compreensão da situação comunicativa e para uma interpretação consistente que leve em consideração as relações dialógicas. Por motivo de que todas as situações de comunicação são atravessadas pela avaliação social e pelas axiologias (Bezerra; Menegassi, 2022), é pertinente iniciar um trabalho com a língua que provoque, motive e sensibilize o sujeito. Portanto, em uma leitura e análise dialógicas, é fundamental considerar a situação discursiva imediata, a qual dá suporte para a mobilização de sentidos do enunciado.

### **5.1.2 Análise da dimensão verbo-visual**

Iniciamos a análise da dimensão verbo-visual pela ilustração que acompanha o título do conto. O livro inteiro apresenta imagens que representam cada enunciado, a conversar com o enredo. Nesse caso, antes de o leitor virar a página para iniciar a leitura, há uma imagem que apresenta duas flores, uma aberta e a outra fechada, envolvidas por pontos que formam galhos e folhas.

Figura 18: Ilustração do conto “Metamorfose”



Fonte: Guimarães (2001).

Com base na leitura e na interpretação que realizamos do enunciado, compreendemos que a flor aberta pode representar o conhecimento, a descoberta, o amadurecimento da personagem principal no decorrer da narrativa. A flor fechada, por sua vez, pode representar a visão fechada e romantizada que a personagem tinha sobre a história dos negros, passadas por sua avó de coração. A presença das duas flores simboliza a metamorfose sofrida pela menina diante das descobertas. Nesse sentido, observamos uma mudança negativa, visto que causou sentimentos de tristeza, raiva e desprezo na narradora personagem. As imagens ilustrativas no conto, que reforçam a ideia da mudança, da transformação da personagem principal, estão diretamente associadas ao contexto extraverbal que entrelaça muitos fios de sentido e permite avaliações (Volóchinov, 2019 [1926]).

No que se refere ao título do conto, “Metamorfose”, a reflexão parte do título do livro “Leite do peito”. A analisar por esse ângulo, o leite do peito é o principal alimento da criança nos primeiros meses de vida, que a fortalece e possibilita um crescimento saudável. A **metamorfose**, atrelada ao título do conto, passaria a ser as mudanças, as transformações necessárias no decorrer da vida. O ponto de ligação entre ambos seria o crescimento. Dessa forma, para a construção de sentido do título do conto e da obra, o aspecto extraverbal foi importante, uma vez que o enunciado não se constitui de maneira isolada, ele necessita de um contexto para além do verbal. Assim, “a situação [extraverbal] integra o enunciado como uma parte necessária da sua

composição semântica” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 120), a qual se torna, também, passível a uma avaliação.

Na situação inicial do conto, deparamo-nos com uma menina alegre, repleta de empolgação com a possibilidade de participar de um evento na escola, em que poderia recitar um poema dedicado à Princesa Isabel, libertadora dos escravos. O valor atribuído à figura da Princesa é de gratidão, visualizado por meio desta passagem: *“Meu coração lá foi de novo pulsar na garganta. Era a hora e a vez de expor meu poema. Não podia perder a chance. Mas como conseguir coragem? E se errasse? – Assim não dá – gritou a professora. – Levantem a mão. Levantei a minha, que **timidamente luzia negritude** em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas. – Você... Você... Você... Não fui escolhida [...]”* (Guimarães, 2001, p. 58-59).

Na dimensão verbal, a análise recai no uso dos elementos linguístico-enunciativos em função de um projeto de dizer. Em nosso trabalho, destacamos a utilização dos verbos e dos advérbios de modo, os quais, desde o início da narrativa, chamam atenção e proporcionam reflexões sobre o tema e os comportamentos das personagens. No exemplo mencionado, o uso do advérbio “timidamente” nos leva a pensar em situações que podem ter influenciado a menina a agir de forma tímida, como, por exemplo, o fato de não se sentir à vontade na escola ou por não ter direito à “voz”.

Isso nos incentiva a refletir, também, sobre o racismo, uma vez que a “mão luzia negritude”. Somente essa mão? Por isso agir de maneira tímida? São alguns questionamentos que levantamos no momento da leitura e que podemos estimular no trabalho com os alunos. Esses aspectos linguísticos foram empregados de maneira consciente e intencional, pois na produção de uma obra o autor sempre parte “do conjunto projetado do enunciado” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 51), e esse conjunto que se cria é expressivo, quando se escolhe as palavras. Em sala de aula, podemos chamar atenção dos discentes em relação a esse uso, a nos desprender do estudo de nomenclaturas e da memorização de conceitos pré-estabelecidos, a enxergar a língua em função de uma intenção.

Em outros momentos do início da narrativa, como a parte em que a professora, depois de certa insistência da aluna negra, decide dar uma oportunidade à menina para recitar o seu poema, é utilizado o advérbio “chochamente”: *“– Está bem. Amanhã você traz a poesia e a gente ensaia. Acariciou meu rosto e riu **chochamente**”* (Guimarães, 2001, p. 59). Esse emprego sinaliza a recepção que a professora faz

perante a aluna em sala de aula. A carga semântica dessa palavra explicita o pouco valor e a falta de interesse da docente ao se tratar dessa criança. A entonação valorativa, pelo uso do advérbio de modo, ocasiona uma avaliação social de repulsa, de indiferença. O enunciado, nesse sentido, traz a valoração pelo enunciador do que foi dito e pela maneira como disse (Sobral, 2009), e isso provoca reações no outro. Nesse caso, o sujeito que lê o enunciado, atribui a ele o tom, a responder ativamente em concordância com aquilo que interpreta.

Em seguida, há o trecho em que verificamos a empolgação da personagem por ter tido a chance de recitar o seu poema. Esse estado de ânimo é ressaltado pelo uso dos advérbios “rapidamente” e “afoitadamente”: *“Comi **rapidamente** no almoço. Engoli quase inteiros os alimentos. Engasguei com as espinhas de mandiúva. Pus-me a escrever **afoitadamente**. Aumentei. Criei quatro novos versos”* (Guimarães, 2001, p. 61). O entusiasmo da narradora personagem é perceptível não só por todas as ações apresentadas, mas pela maneira como a autora enunciativa expõe, de modo a provocar quem lê e a fazer relações dialógicas.

O uso de recursos linguístico-enunciativos marca acentos de valor no conto. O aspecto do extraverbal e da entonação, embutidos nesses recursos, leva-nos a compreender o contexto histórico da época em que o enunciado foi produzido, bem como as tonalidades avaliativas de desprezo e de entusiasmo, apontadas nos advérbios de modo. A expressividade marcada nesses recursos reforça a ideia de que por meio da entonação “a palavra entra em contato direto com a vida [...], ela é especialmente sensível em relação a todas as oscilações do ambiente social que circunda o falante” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 123).

Na situação inicial do enunciado, observamos o apreço da personagem principal à atitude da Princesa Isabel, o que, também, nos faz refletir sobre o que a levou a assinar a Lei Áurea, não por amor aos negros, mas por pressão política. Em gratidão à Princesa Isabel, a menina escreve um pequeno poema que gostaria de apresentar à turma. Na descrição das cenas em que ocorrem esse fato, observamos a escolha valorada dos advérbios de modo “**timidamente**”, “**chochamente**”, “**rapidamente**”, “**afoitadamente**” e “**pausadamente**”, que auxiliam na construção de sentidos do enunciado, a demarcar acentos de valor pela voz da autora do conto. Esse momento do conto foi importante para o leitor observar que as atitudes valorativas são refletidas por meio da utilização dessas palavras, as quais agregam um sentido de recuo, rejeição, empolgação, cuidado, a revelar um projeto de dizer intencionado.

No desenvolvimento e clímax da narrativa, observamos ainda o entusiasmo, explicitado pelo cuidado em aumentar e ler o poema: *“Dentro de meia hora, havia decorado tudo. Daí comecei a declamar **pausadamente**. Às vezes, começava do fim e voltava para o começo. Tudo certinho: nem um pulo nas frases, nem um gaguejar, nada”* (p. 61-62). A entonação avaliativa no uso do advérbio marca um valor de cuidado e de apreço que a personagem demonstra ter ao fazer a declamação do poema. Em contrapartida, após o clímax, o tom avaliativo se modifica, e percebemos o desânimo e a revolta da personagem: *“Era a vergonha que me abatia. Pensava que era a grande da classe, só por ser a única a fazer versos. Quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices em inventar cantigas de roda... Vinha **mesmo** era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães”* (Guimarães, 2001, p. 63-64). O emprego da palavra “mesmo” expõe um juízo de valor negativo acerca dos negros, bem como a desconstrução de uma visão utópica.

Assim, ao retomarmos a leitura e a análise, durante a narrativa, a personagem principal revela ao leitor a sua concepção sobre os negros, na época da escravidão, a demarcar avaliações apreciativas, com tom de empolgação e de alegria (Volóchinov, 2019 [1926]). Contudo, no momento do clímax, com a descoberta de que os negros eram maltratados e não se defendiam, observamos avaliações depreciativas, visto que a menina passa a agir de maneira agressiva, com tom de revolta e de indignação. *“Por isso que meu pai tinha medo do seu Godoy, o administrador, e minha mãe nos ensinava a não brigar com o Flávio. Negro era tudo bosta mesmo. Até meu pai, minha mãe...”* (Guimarães, 2001, p. 64).

Há, novamente, a utilização da palavra “mesmo” para enfatizar um julgamento de valor negativo em relação ao comportamento dos pais, por manterem passividade diante das injustiças e do preconceito. A palavra “até”, na passagem “até meu pai, minha mãe...”, apresenta-se como um advérbio com ideia de inclusão e também atribui aos pais o status de covardes. Dessa forma, ao longo da análise, evidenciamos os posicionamentos axiológicos manifestados no projeto de dizer do conto selecionado, tanto no que se refere aos aspectos sociais, históricos e ideológicos quanto nos aspectos linguístico-enunciativos, como previsto em nosso primeiro objetivo específico.

Na situação final da história, há uma mudança de postura da personagem: o que antes víamos como alegria, empolgação, raiva e revolta, agora percebemos desolação, profundo pesar e mágoa, refletidos no seguinte excerto: *“Estranhei o fato*

do meu coração estar quieto, sem saltar para a garganta. Apalpei o pescoço de todas as maneiras. Já ia verificar se estava no peito, mas desisti. Será que ele morreu? Pro inferno. Se quiser morrer, que morra”, pensei [...]” (Guimarães, 2001, p. 64-65). O contexto extraverbal permite que avaliações sociais sejam suscitadas no conto, a nos direcionar a julgamentos de valor e a entonações, a partir do comportamento de personagens e da vontade enunciativa do autor, já que o significado do enunciado não está em sua composição puramente gramatical, mas no subentendido (Volóchinov, 2019 [1926]).

No final da narrativa, a personagem principal demonstra, além de insatisfação, tristeza por toda a descoberta em sala de aula. Há o momento de conscientização pessoal e cultural quando ela percebe como a sociedade é e o que lhe exige. Logo, seu comportamento é o reflexo de um *status quo* que lhe foi imposto (Rector, 2015) e que julgava ser a normalidade. A história dos negros contada pela avó de coração a deixava empolgada e a fazia se sentir viva, o que é apagado no final do conto. A partir disso, podemos concluir que “Metamorfose” busca revelar que a transformação não deve acontecer apenas como uma conscientização individual, representada na figura da protagonista, mas no sentido abrangente, de descortinar o social, de provocar uma metamorfose no olhar de quem lê e no sistema.

## 5.2 SISTEMATIZAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção desta Dissertação foi elaborada a partir de Gomes, Ohuschi e Menegassi (2022) e implementada em uma turma do 6º ano, a contar com 24 horas-aula para a sua realização, totalizando um mês. Nela, a sequência de atividades parte das relações com os enunciados já-ditos; da leitura do enunciado, concentrada tanto na leitura silenciosa quanto na leitura oral e entonacional; da dimensão social e; da dimensão verbal do enunciado. Todas essas etapas estão sistematizadas no quadro a seguir.

Quadro 9: Síntese das atividades a serem realizadas

<b>Atividade</b>	<b>Descrição</b>
Relações dialógicas com o já-dito	Discussão oral com a turma, a fim de promover diálogos e um ambiente propício ao resgate dos conhecimentos que os alunos já carregam acerca do gênero conto, de suas características e da temática do enunciado em estudo.

Leitura do enunciado	Momento destinado à leitura silenciosa, oral e entonacional do conto, de modo a dialogar com os questionamentos já levantados e a promover uma ampliação das relações dialógicas com a temática do enunciado.
Dimensão social	Atividades que abrangem o contexto de produção do conto, para suscitar os conhecimentos dos alunos sobre as relações sócio-histórico-ideológicas e ampliar a sua consciência socioideológica.
Dimensão verbal	Atividades marcadas pelo viés dialógico a contemplar as axiologias entrelaçadas no conto, no que se refere aos aspectos linguístico-enunciativos e discursivos, fundamentais para a produção de sentidos e de valor do enunciado.

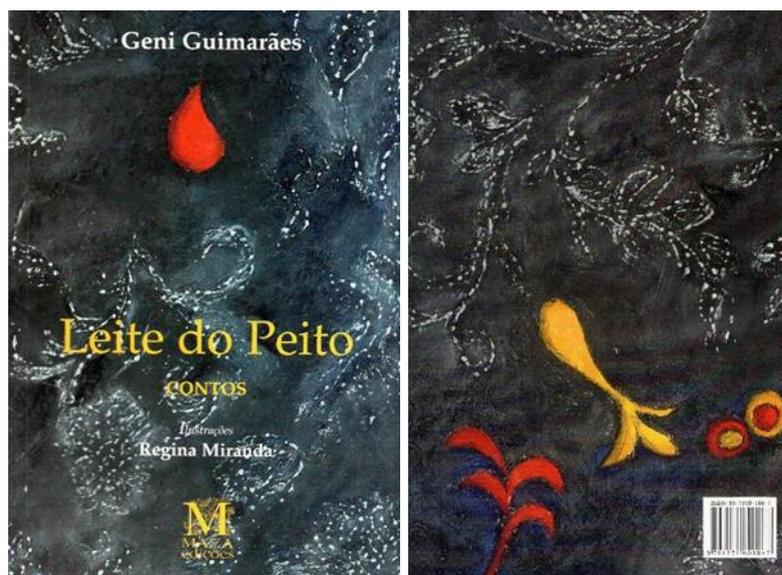
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nas seções que seguem, há os questionamentos relacionados a cada etapa, bem como as discussões sobre as possíveis respostas.

### 5.2.1 Relações com enunciados já-ditos

Nesta subseção sobre as relações com os enunciados já-ditos, proporcionamos uma discussão oral com a turma, a fim de promover diálogos e um ambiente propício ao resgate dos conhecimentos que os alunos já carregavam acerca do gênero conto, de suas características e de sua temática. É nessa relação de interação entre enunciados que se evidenciam as avaliações sociais que os sujeitos-aprendizes manifestam perante o trabalho proposto. Assim, os questionamentos sugeridos nas atividades a seguir direcionam-se a conhecimentos gerais e sobre o cotidiano dos alunos, a levar em consideração, também, o suporte original onde o conto em estudo foi publicado, isto é, o livro. É válido ressaltar a importância do trabalho com o material imagético da capa e da contracapa desse suporte, uma vez que se apresenta como um grande atrativo e contribui para a expansão das compreensões dos discentes. Dessa maneira, levamos o livro para a sala de aula, para que eles pudessem manusear e observar cada detalhe das imagens e dos outros contos que o compõem. Diante disso, apresentamos, antes das indagações, a capa e a contracapa do livro de Geni Guimarães:

Figura 19: Capa do livro    Figura 20: Contracapa do livro



Fonte: Guimarães (2001).

1. *Você já ouviu falar em conto? Onde podemos encontrar textos desse gênero?*
2. *O que geralmente é apresentado nos contos?*
3. *De que forma ele é constituído?*
4. *O que você costuma ouvir quando se fala em conto?*
5. *Você conhece algum conto que queira compartilhar?*
6. *Você já ouviu falar a respeito das fases de uma borboleta? Como é chamado esse processo? Comente.*
7. *E o trecho desta música de Raul Seixas: “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”, você já ouviu tocar em algum lugar ou alguém cantar? O que quer dizer?*
8. *Os contos possuem vários temas sociais, que podem emocionar, causar reflexão, fazer uma crítica. O conto que leremos é intitulado “Metamorfose”. A partir da leitura desse título e da discussão anterior, que assunto você imagina que será tratado?*
9. *O conto em estudo está inserido no livro “Leite do peito”, da escritora Geni Guimarães. Observe a capa e a contracapa do livro e responda às questões:*
  - a) *O que pode significar os pontos brancos e a gota vermelha na capa do livro?*

- b) *Na parte de trás do livro, aparentemente, há duas sementes, uma flor fechada e uma flor já aberta. Que relação você acha que poderia haver entre essas imagens e o conto *Metamorfose*?*

Os questionamentos iniciais recaem sobre os aspectos mais amplos do gênero conto e sobre o conteúdo temático, quando os sujeitos aprendizes são desafiados a fazerem relações dialógicas com os já-ditos. Essas atividades propostas permitiram as relações com os já-ditos, uma vez que instigaram respostas que estão fora do enunciado concreto a ser trabalhado, e, para responderem, os alunos acionaram os conhecimentos que já carregavam consigo, a refratar seus posicionamentos acerca do conteúdo temático. Nas questões seguintes, foi preciso relacionar as partes da frente e de trás da capa do livro com a possível temática do enunciado, por meio dos recursos imagéticos ali explorados. Dessa maneira, teriam que perceber que os pontos brancos representam o leite do peito, que já fazem um caminho pelas mudanças, pois perpassam pelas duas sementes, pela flor fechada, pela flor a desabrochar e por uma gota vermelha. Esses estados das flores retratam a transformação, que pode não ter sido tão feliz, pela presença da gota, a indicar o sangue. Então, percebemos que há um vínculo entre as etapas da vida da autora, a levar em consideração que os enunciados contidos no livro são autobiográficos.

A partir desse momento, criamos o ambiente para o desenvolvimento das próximas atividades, com caminhos para manutenção desse diálogo com os discentes, a levar em consideração que “a palavra é um esqueleto, que ganha carne viva somente no processo da percepção criativa e, por conseguinte, somente no processo da comunicação social viva” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 135). Logo, proporcionar condições para que os alunos construam seus horizontes temáticos e valorados parte de um processo que é moldado, aos poucos, pelo contexto situacional e pela comunicação viva entre os sujeitos, que os levará a uma avaliação social da temática.

Essa etapa contribuiu para o desenvolvimento dos alunos no sentido de motivá-los a fazer relações dialógicas com outros enunciados e com outras vivências para que, dessa forma, construam sentidos ao conto que será lido, de modo a direcionarem seus conhecimentos ao momento de leitura e ampliem seu aprendizado.

### 5.2.2 Leitura do conto *Metamorfose*

Este momento é destinado à leitura do conto, de modo a dialogar com os questionamentos já levantados e a promover uma ampliação das relações dialógicas com a temática do enunciado, centrada na transformação que a personagem principal sofre a partir da descoberta de como os negros eram tratados na época da escravidão. Além dessa temática, outros pontos convergiram para a produção de sentidos do conto, como: a maneira como as crianças negras eram vistas no ambiente educacional; o comportamento da professora em sala de aula; a exaltação à princesa Isabel; a figura da avó de coração como um ser que preserva a autoestima da neta querida.

Antes de a leitura ser iniciada, julgamos importante explicar o sentido de valor aos discentes, para que consigam perceber as diferenças de acepção e para que não se confundam com os comandos das questões da atividade. Por serem alunos do sexto ano, o uso de determinadas expressões pode confundi-los e direcioná-los a respostas equivocadas. Além disso, é necessário que estejam conscientes de que a maneira como agem diante de uma fala ou de um questionamento é motivada por posições ideológicas e valoradas difundidas em seu meio social. Diante do exposto, acreditamos ser indispensável, no momento de conversa antes da leitura, esclarecer que a definição da palavra “valor” dependerá do contexto de seu uso. Assim, para ilustrar esse momento de explanação com os estudantes, levamos, para a sala de aula, algumas imagens que pudessem refletir cada significado de valor, como, por exemplo, a imagem de uma pessoa bem vestida para remeter o sentido de qualidade atribuída pelo prestígio e uma imagem de um objeto com preço elevado para demonstrar que o valor concebido é o preço de um produto. A partir desse momento, explicitamos o valor embutido nas interações entre interlocutores, nos grupos sociais, que é manifestado por meio de juízos de valor e entonações valorativas (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022), a explicar, também, que valorar é diferente de valorizar. Além disso, explanamos, por meio de imagens sobre fome, riqueza, racismo, beleza etc., o conceito de apreciação e de depreciação para que os educandos firmassem e ampliassem o conhecimento sobre valoração.

Desse modo, para que todas essas reflexões pudessem ser efetivadas, foi necessário, primeiro, fazer-se uma leitura silenciosa, com o intuito de levar os alunos a se sentirem à vontade e pudessem, assim, criar um vínculo com o conto, a

internalizar e firmar os seus posicionamentos. Em seguida, uma leitura oral e entonacional com aprendizes voluntários para dar voz às personagens e dramaticidade ao enredo e, conforme Menegassi, Fuza e Angelo (2022), poder sair da transposição do escrito para o oral, a manifestar, ao contrário, valores entonacionais por meio dessa oralização, pois “é um recurso pertinente a ser realizado com os alunos, para o desenvolvimento da compreensão textual e do discurso ali manifestado” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 394). Para isso, organizamos a sala em um círculo e distribuimos uma cópia impressa do conto “Metamorfose” para os alunos acompanharem a leitura. Dividimos esse momento em duas partes: a leitura oral entonacional até o momento de tensão da narrativa, de forma a dialogar com a turma sobre as atitudes das personagens ali apresentadas e, em seguida, a continuidade até o final. O intuito foi fazer com que o momento de leitura não se tornasse enfadonho, pela extensão do conto, e para que os estudantes percebessem que os comportamentos vão se modificando ao longo do enunciado.

### **Metamorfose**

Geni Guimarães

No ano seguinte, já no primeiro dia de aula, levava na bolsa um poema de quatro versos que dizia assim:

*Foi boa para os escravos,  
E parecia um mel,  
Acho que é irmã de Deus,  
Viva a princesa Isabel.*

De imediato, não tive coragem de mostrá-lo à professora.

Cada vez que tentava, ficava gelada e o coração já ia correndo bater na garganta.

Mas no segundo dia de aula, numa hora em que ela disse que a minha letra era bonita, arranquei da bolsa o poema e lhe entreguei.

Ela foi até a mesa e sentou-se com o meu papelzinho na mão. Leu e releu. Pegou a caneta, riscou qualquer coisa por sobre os meus versos e mandou o Pedro chamar o diretor.

Imediatamente me deu vontade de urinar e vomitar. Será que havia feito alguma coisa errada? E se houvesse feito, iria para os grãos de milho nos joelhos?

Chegou o diretor seguido do Pedro.

Dona Cacilda deu-lhe o papel. O diretor leu. Ficaram algum tempo conversando baixinho e apontando alguma coisa que eu havia escrito.

Depois ele saiu e a professora devolveu-me o poema e continuou a aula calmamente sem um gesto que me explicasse o bom ou ruim dos meus versos. Mas a qualquer barulhinho, ficava eu toda trêmula, ávida por um sinal, uma explicação por mais banal que fosse.

Assim fiquei até o final da aula, mas quando a minha fila saía e passava pela porta da diretoria, o diretor saiu, procurou-me com os olhos e disse:

– Parabéns!

– Não foi nada. Obrigada.

Fui para casa feliz. Sabiás empoleirados na cabeça da alma.

\* \* \*

Devia ser dia 10 ou 11 do mês de maio.

A dona Cacilda, logo após o recreio, disse-nos:

– No dia 13 agora, vamos fazer uma festinha para Princesa Isabel, que libertou os escravos. Quem quer recitar?

Várias crianças gritaram:

– Eu! Eu! Eu!

Pluft, pluft!... Meu coração lá foi de novo pulsar na garganta. Era a hora e a vez de expor meu poema. Não podia perder a chance. Mas como conseguir coragem? E se errasse?

– Assim não dá – gritou a professora. – Levantem a mão.

Levantei a minha, que timidamente luzia negritude em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas.

– Você... Você... Você...

Não fui escolhida. Tantos não é possível, explicou-nos ela. Mas eu não podia perder a oportunidade. Corri atrás dela, sôfrega:

– Dona Cacilda, eu tenho aquela que eu fiz outro dia, que eu mostrei pra senhora e a senhora chamou o diretor e ele falou parabéns e eu deixo ela mais grande...

Falei tudo sem respirar. Sem piscar. Medo de não convencer, de apertar os olhos e as lágrimas escaparem do controle da emoção. Saturei.

– Está bem. Amanhã você traz a poesia e a gente ensaia.

Acariciou meu rosto e riu chochamente.

Sua mão parecia pena de galinha e seus lábios no riso tinham muito a ver com as casquinhas de tomate caipira que minha mãe colocava no tempero do arroz.

Fui para casa meio angustiada. Já estava quase arrependida de haver insistido. O aumentar e decorar o poema não era nada. Difícil era não tremer, não chorar, não esquecer na hora.

Pensei em não ir às aulas por uns dias, inventar uma dor de barriga... Mas não podia falhar com a Princesa Isabel. Ela merecia. Se não fosse ela...

Que pecado seria maior: mentir que estava doente ou não homenagear a Santa Princesa Isabel?

Optei por ir e não ficar em pecado.

Antes tremer, chorar, do que ser castigada por Deus. Por Deus ou por Santa Isabel?

Pelos dois, claro.

Ela teria que pedir o consentimento Dele para me punir, já que Ele é o Pai, o Chefe, dono de todas as decisões.

Haveria na certa uma reunião no céu entre santos e santas, anjos e anjas... Não. Anjos e anjas não. Crianças não opinam, não decidem nada. Nem votam. Ah! Mas se eles pudessem...

Se pudessem, seria fácil. Eu mesma conhecia vários anjinhos: A Tilica 1, que morreu de lombriga aguada; a Luzia 2, que morreu de bucho virado; o Jorge 3, que morreu de cair no poço...

É. E tinha mais ainda e, por sorte, todos da minha cor. Seriam votos a meu favor, certamente. Fora a Ana, que era branca, o João Cláudio... acho que até eles...

Mas não adiantava ficar pensando. Criança só ouve, quando pode. O fato é que, no céu, todo mundo ficaria sabendo. Uma vergonha imensa invadiu-me toda, como o dia em que fui pega tentando descobrir a passagem do ovo do galo para a barriga da galinha. Credo-em-cruz!

Não havia mesmo outro jeito. O negócio era assumir logo de uma vez, tentar fazer tudo bonito e direito.

Comi rapidamente no almoço. Engoli quase inteiros os alimentos. Engasguei com as espinhas de mandiúva. Pus-me a escrever afoitamente. Aumentei. Criei quatro novos versos:

*Os homens era teimosos  
E o donos deles era bravo,  
Por isso a linda Isabel  
Soltou tudo os escravo.*

Reli os versos antigos, e achei que deveriam ficar por último, para encerrar a declamação com o Viva a Princesa Isabel.

Ao meu poema dei um título: Santa Isabel. Assim ficou:

*Santa Isabel  
Os homes era teimosos,  
E os donos deles era bravo,  
Por isso a linda Isabel  
Soltou tudo os escravo.*

*Foi boa que nem um doce,  
E parecia um mel,  
Acho que é irmã de Deus,  
Viva a Princesa Isabel.*

Dentro de meia hora, havia decorado tudo.

Daí comecei a declamar pausadamente. Às vezes, começava do fim e voltava para o começo. Tudo certinho: nem um pulo nas frases, nem um gaguejar, nada.

No dia seguinte, coloquei meus escritos sobre a mesa para a apreciação da professora. Ela os pegou, leu, fez as correções ortográficas, como, por exemplo, colocando *ns* no final da palavra *homens*, concordou os adjetivos etc.

E me devolveu:

– Decora, que amanhã você recita, certo?

Não contei que tudo estava na ponta da língua.

A festa seria depois do recreio, na manhã seguinte.

Já no momento em que entramos na classe, ela se pôs a falar sobre a data:

– Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados, nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte. Quando...

E foi ela discursando, por uns quinze minutos.

Vi que a narrativa da professora, não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles escravos da Vó Rosária eram bons, simples, humanos, religiosos.

Esses apresentados então eram bobos, covardes, imbecis. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos.

Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo.

Quis sumir, evaporar, não pude.

Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso, estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: lazarento. Era pouco. Acrescentei: morfético. Acentuei o e do f e voltei para a classe.

No recreio, a Sueli veio presentear-me com uma maçã e a Raquel, filha do administrador da fazenda, ofereceu-se para trocar o meu lanche de abobrinha abafada pelo dela, de presunto e mussarela.

Não os comi, é claro. A compensação desvalia. Não era como o leite que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto.

Era sangue. Quem poderia devolvê-lo... Vida?

Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancá-lo lá dentro, onde a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria?

\* \* \*

Na hora da festa, estava um trapo.

No entanto, não me preocupavam mais os erros ou acertos, sucessos ou insucessos. Era a vergonha que me abatia. Pensava que era a grande da classe, só por ser a única a fazer versos. Quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices em inventar cantigas de roda... Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães. Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dons Pedros da história. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e a seu país. Os idiotas dos negros, nada.

Por isso que o meu pai tinha medo do seu Godoy, o administrador, e minha mãe nos ensinava a não brigar com o Flávio. Negro era tudo bosta mesmo. Até meu pai, minha mãe.

Por isso é que eu tinha medo. O filho puxa o pai, que puxa o avô, que puxou o pai dele, que puxou. ... eu, conseqüentemente, ali, idiota, fazendo parte da linha.

Caí em mim com a professora falando:

– Esqueceu? Não faz mal. Na outra festa, você recita. Logo chega o dia de Anchieta, do Soldado... Vamos sentar. Não tem importância.

Levou-me com cuidado e me fez sentar numa cadeira ao lado dos outros professores, na frente. Eu sentia muito sono e sede. Estranhei o fato do meu coração estar quieto, sem saltar para a garganta.

Apalpei o pescoço de todas as maneiras. Já ia verificar se estava no peito, mas desisti. Será que ele morreu?

“Pro inferno. Se quiser morrer, que morra”, pensei, olhando a sujeira do nariz que saiu preguiçosa e caiu sobre as pregas estreitas da sainha azul novinha, novinha.

Naquele dia ninguém correu na volta para casa.

Iam todos a minha volta, preocupados porque eu não conseguia andar depressa. Sentia-me sem peso e quando mudava o passo, achava que o chão à frente estava em desnível, longe, mole.

Quando cheguei em casa minha mãe falou:

– Seu almoço está em cima do fogão. Depois você leva o prato lá na vasca, que eu já estou indo lavar os trens.

Desvencilhei-me do material escolar e peguei o prato de comida.

Já ia saindo para jogar tudo para as galinhas do terreiro, quando pensei que, se eu levasse o prato logo, minha mãe ia desconfiar, porque não se almoça em tão pouco tempo. Resolvi aguardar. Destampeei a vasilha e comecei a remexer a comida. Separei os grãos de feijão preto com o cabo da colher, joguei-os no meio das labaredas que mantinham aceso o fogo do fogão. Depois atirei a comida no quintal e fui levar o prato como minha mãe havia recomendado.

Até então, as mulheres da zona rural não conheciam “as mil e uma utilidades do bombril” e, para fazerem brilhar os alumínio, elas trituravam tijolos e com o pó faziam a limpeza dos utensílios.

A ideia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo.

Assim que ela terminou a arrumação, voltou para casa. Eu juntei o pó restante e, com ele, esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei, e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele.

Daí, então, passei o dedo sobre o sangue vermelho, grosso, quente, e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tanque d’água.

Quando cheguei em casa, minha mãe, ao me ver toda esfolada, deixou os afazeres, foi para o fundo do quintal, apanhou um punhado de rubi e com a erva preparou um unguento para as minhas feridas.

Enquanto umedecia um paninho no preparado e colocava na minha perna, dizia:

– Deus me livre! Eu canso de falar: não sobe nos muros, não brinca de correr e que nada. Entra por um ouvido e sai pelo outro. Parece moleque. Mentira: nem moleque faz isto. Vê se o Zezinho...

Eu ouvia sua voz distante, brava-doce. Bálsamo.

Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando.

GUIMARÃES, G. **Leite do peito**: contos. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

Após o momento de leitura, os discentes puderam compartilhar suas compreensões sobre o que leram, a buscar um elo com os enunciados já-ditos e com o conhecimento de mundo que eles já carregam. A partir disso, puderam se posicionar de acordo com o as ideologias que carregam do contexto social do qual fazem parte, o que caracteriza uma concepção de leitura dialógica, pois essa “leitura é considerada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 62) e, com a mediação do professor, pode vir a ser um trabalho significativo, para além da compreensão superficial do conto. Para que esse diálogo se iniciasse, fizemos algumas perguntas a respeito do enunciado lido.

10. *Para você, o que chamou mais atenção no conto “Metamorfose”?*
11. *Que sentimento despertou em você, após a leitura?*
12. *Que relação há entre a professora e a aluna, na história?*
13. *Qual é a sua opinião sobre o comportamento da menina, após a professora ter começado a falar sobre os escravos?*
14. *Você teria a mesma atitude? Por quê?*

O objetivo desse bloco de atividades foi possibilitar uma discussão acerca das primeiras impressões que os educandos tiveram do conto, a relacionar alguns comportamentos apresentados ao modo como eles são vistos pelos alunos-leitores no seu meio social. Nesse momento, a visão sobre as condutas iniciais das personagens já começa a ser ativada, pois a intenção é que os estudantes, após a primeira leitura, retratem o que de imediato visualizaram. Por meio disso, podemos aproximá-los do enunciado antes de iniciar o trabalho com a leitura mais aprofundada, interpretativa.

Assim, essa etapa contribuiu para a ampliação das relações dialógicas suscitadas a partir do conteúdo temático, já impulsionadas no momento anterior, e, também, para a percepção dos sujeitos-leitores de que, no interior do conto, há posturas e posicionamentos transformados por meio das interações entre os personagens e das descobertas na narrativa.

### **5.2.3 Dimensão social do conto**

No trabalho com a dimensão social do enunciado, desenvolvemos atividades que abrangem o contexto de produção, tão importante para suscitar os conhecimentos dos alunos e para a ampliação de sua consciência socioideológica, a promover caminhos para que descubram o objetivo, a finalidade, as intenções presentes no conto, seu suporte etc. O resgate social, nesse sentido, dá-se pela relação que o conto “Metamorfose” tem com o contexto social, histórico, ideológico e cultural da época em que foi produzido, com as intenções da autora, suas vivências, pois “em qualquer situação de interação, os textos-enunciados trazem sentidos que retomam e revivem vozes de outros enunciados, para além da oração” (Beloti *et al.*, 2020, p. 112).

Para iniciar a atividade, foi pertinente expor a biografia da autora do conto para que os discentes fizessem um elo entre a história e quem a escreveu. É válido frisar que houve a necessidade do resgate desse gênero para que os alunos pudessem se aproximar da vida da autora, já que o conto é autobiográfico. Dessa forma, para as questões da dimensão social, que envolve o contexto de produção, foi importante conhecermos o autor para que pudéssemos compreender o seu papel social. Ademais, reproduzimos um vídeo de Geni Guimarães para que eles pudessem visualizá-la e ouvir sua trajetória de vida. Após esse momento de exposição,

explicamos as características do conto, que é um texto literário, o qual tem uma relação estreita com a vida, reflete comportamentos humanos e expõe valores sociais.

Geni Mariano Guimarães foi professora, é poeta e ficcionista. Iniciou sua carreira de escritora publicando seus primeiros trabalhos no *Debate Regional* e no *Jornal da Barra*. Em 1979, lançou seu primeiro livro de poemas, *Terceiro filho*. No início dos anos 1980, aproximou-se do grupo *Quilombohoje* e do debate em torno da literatura negra. Dedicou-se às questões sociais, principalmente no que se refere à afirmação da afrodescendência. Em 1981, publicou dois contos no número 4 de *Cadernos Negros*, assim como seu segundo livro de poesia, fortemente marcado pelos tons de protesto e de afirmação identitária. Em 1988, participou da IV Bienal Nestlé de Literatura, dedicada ao Centenário da Abolição. Neste mesmo ano, a Fundação Nestlé publicou seu volume de contos *Leite do peito*. No ano seguinte, publicou a novela *A cor da ternura*, que recebeu os prêmios Jabuti e Adolfo Aisen (*Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/267-geni-guimaraes>*).

15. *A partir da leitura da biografia da autora e do vídeo assistido, responda qual seria o seu papel social, a sua responsabilidade ao ter escrito o conto “Metamorfose”, contido no livro “Leite do peito”?*
16. *Quem seriam os possíveis leitores do texto?*
17. *Qual foi o objetivo de Geni Guimarães ao ter escrito o conto?*
18. *Um autor sempre busca uma razão para escrever um texto. Quando escrevemos, nunca o fazemos sem um motivo. Nesse sentido, qual seria a finalidade de Geni Guimarães ao ter produzido o conto?*
19. *O conto é uma história curta, com poucos personagens e que é desenvolvido a partir de um assunto. Assim, quais seriam as possíveis intenções da autora ao escrever o conto “Metamorfose”, ou seja, o que ela queria mostrar para os leitores?*
20. *Os textos sempre estão em algum lugar. Desse modo, onde o conto Metamorfose foi publicado? Se fosse publicado na internet seria a mesma coisa do que se fosse publicado em um livro, por exemplo? Por quê?*
21. *Em que meio social ele pode ser encontrado?*
  - a)  Político
  - b)  Literário
  - c)  Cotidiano
  - d)  Jornalístico
22. *Qual seria a importância de esse conto ter sido escrito?*

Nessa atividade, os alunos precisaram compreender que o conto pode abranger todas as faixas etárias e, ainda, dirigir-se a leitores que se interessam por

assuntos voltados à vida de negros na sociedade, ao racismo, a ter a Literatura como porta-voz. O enunciado foi publicado no livro de contos de Geni Guimarães, intitulado “Leite do peito”, em 1988, e circula na esfera literária. Ademais, necessitaram fazer uma leitura e reflexão minuciosas para responderem às questões e entenderem o objetivo, a finalidade e as intenções do enunciado. Para isso, explicamos a diferença entre esses três elementos por meio da imagem de uma criança negra a sofrer racismo. Após os alunos visualizarem essa imagem, apresentamos qual seria o seu objetivo, a sua finalidade e a sua intenção. E, dentre as definições apresentadas, eles precisariam dizer a qual cada uma se direcionava. Em seguida, instigamos para que conseguissem observar e analisar esses aspectos no conto em estudo, a partir das questões 17, 18 e 19.

Dessa forma, o conto tem o objetivo de emocionar o leitor, visto que as cenas reproduzidas em cada linha transparecem a rejeição suportada pela personagem principal, uma menina negra, que sofre com o sentimento de pena dos colegas e com o racismo, marcado na figura da professora. A finalidade discursiva seria levar o leitor a pensar sobre a indiferença, o menosprezo por uma raça e o preconceito, ainda muito marcado na sociedade brasileira; e a refletir sobre a visão romantizada da escravidão do povo negro, que ainda é perpetuada.

As intenções, por sua vez, teriam o foco de revelar a situação de muitas crianças negras que são caladas e negligenciadas no ambiente escolar; de expor que as convicções de uma pessoa podem ser afetadas por outras; de afirmar que a romantização de temas sérios, como a escravidão, pode influenciar a depreciação e a sensação de não pertencimento dos negros a um povo que foi duramente massacrado; de criticar a postura de descaso da professora perante a aluna negra.

A seguir, apresentamos alguns questionamentos sobre o contexto social brasileiro na década de 1980. Mas antes de os alunos responderem, levamo-los à biblioteca, onde funciona também o laboratório de informática, para que pudessem realizar uma pesquisa sobre a década mencionada e sobre a Abolição da escravatura no Brasil.

*23. A partir da leitura da biografia da autora, você deve ter observado que o livro “Leite do peito” foi publicado em 1988. O que acontecia no Brasil nesse ano?*

24. *Ainda em relação à questão anterior, em 1988, Geni Guimarães participou de um evento literário e cultural dedicado ao Centenário da Abolição. O que foi a Abolição da escravidão no Brasil.*
25. *A partir de sua pesquisa e da leitura do conto, explique por que a autora escreve sobre preconceito racial e afirmação identitária com tons de protesto.*

Nessas atividades, os discentes precisaram realizar a pesquisa sobre a História do Brasil no ano de 1988 e relacionar esse período com o século XIX para responderem que o contexto marcado, naquela época, estava voltado à promulgação da Constituição brasileira, às conquistas de Ayrton Senna nos campeonatos de Fórmula 1 e, ainda, ao Centenário da Abolição da Escravidão. A escrita de Geni Guimarães é caracterizada por tons de protesto, no tocante à situação do negro na sociedade, da falta de oportunidades, do desprezo. A afirmação identitária, apresentada com tanta clareza, vem de suas vivências, da realidade cruel perpassada ao longo de sua vida, com teor autobiográfico. Nesse sentido, a dimensão social, arraigada por diálogos e avaliações, “é de extrema importância para que os discentes-leitores construam sentidos valorados” (Gomes; Ohuschi; Menegassi, 2022, p. 197), no que diz respeito ao horizonte temático e ao estilo de linguagem adotados no conto.

Nessa etapa da dimensão social do conto, esperávamos que os alunos relacionassem o contexto de produção, o qual envolve aspectos sociais, históricos, políticos, ideológicos e culturais, com a leitura realizada para que ampliassem sua consciência socioideológica.

#### **5.2.4 Dimensão verbal do conto**

As atividades desenvolvidas na dimensão verbal do enunciado são marcadas pelo viés dialógico a contemplar as axiologias entrelaçadas no conto, no que se refere aos aspectos linguístico-enunciativos, que são fundamentais para a produção de sentidos do enunciado. As questões de leitura e de análise linguística, com foco em atividades epilinguísticas e metalinguísticas, estão organizadas conforme a sequência textual do conto, pois permite uma visualização mais rápida da situação e as informações vão se construindo de maneira ordenada.

É válido ressaltar que o conto é marcado por dois momentos que possibilitam avaliações valorativas diferenciadas. O primeiro é marcado pela visão romantizada que a personagem principal tinha sobre os negros, na época da escravidão. Isso mostra tonalidades apreciativas, pois a menina encarava a tarefa escolar, em alusão ao dia da Abolição da Escravatura, com tom de empolgação e de alegria. Já o segundo momento é enfatizado pelo clímax da história, com a descoberta, pela narradora personagem, de que os negros eram maltratados e não se defendiam, o que evidencia tonalidades depreciativas, visto que a menina passa a agir de maneira agressiva, com tom de revolta e de indignação. Dessa forma, levantamos as seguintes indagações:

26. *O que significa metamorfose? Vamos pesquisar essa palavra no dicionário? Por que o título do conto se chama assim?*
27. *Analise o título do livro “Leite do peito”, onde está inserido o conto “Metamorfose”. Que relação você consegue estabelecer entre o título do livro e o título do conto?*

Essas perguntas foram respondidas a partir das conversas iniciais que foram estabelecidas e de uma pesquisa sobre o que significava metamorfose, para logo após o aluno relacionar ao título que dá nome ao livro de contos “Leite do peito”. A reflexão deveria partir do sentido do leite do peito, que é o principal alimento da criança nos primeiros meses de vida, que a fortalece e possibilita um crescimento saudável. A metamorfose, atrelada ao título do conto, passaria a ser as mudanças, as transformações necessárias no decorrer da vida. O ponto de ligação entre ambos seria o crescimento. Apresentamos, também, questões voltadas à leitura, no que tange aos costumes e à presença de negros naquela época na escola, além da dedicação da aluna nos estudos e o seu apreço pela figura da Princesa Isabel.

28. *Observe o início do texto. Há um pequeno poema feito pela personagem principal. Leia e responda: quem foi a princesa Isabel? Por que ela é tão exaltada no conto Metamorfose?*
29. *O espaço do conto é construído, em sua maior parte, na sala de aula, como você já deve ter notado. Levando em consideração que o texto foi publicado em 1988, explique o que seria “ir para os grãos de milho nos joelhos”. Você*

*acredita que era o certo? Por que você acha que hoje em dia não se faz mais isso?*

30. *Durante a leitura do conto, você encontra frases como “Levantei a minha [mão], que timidamente luzia negritude em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas”. A partir dessa frase, o que podemos entender sobre a presença de crianças negras na escola? Será que era comum?*
31. *Leia a passagem: “Mas não podia falhar com a Princesa Isabel. Ela merecia. Se não fosse ela...”. Se não fosse a Princesa Isabel, o que aconteceria? Que valor a menina atribui a essa pessoa?*
32. *A personagem principal do texto escreve um poema para a princesa Isabel e sente a necessidade de deixá-lo maior para lê-lo na escola. Ela disse o seguinte: “Reli os versos antigos, e achei que deveriam ficar por último, para encerrar a declamação com o Viva a Princesa Isabel”.*
- a) *A respeito do que leu, o que você consegue entender com essa atitude da menina?*
- b) *Que valores apreciativos, que importância ela dá ao texto que está escrevendo?*

As questões apresentadas proporcionam reflexões acerca de todo o contexto escolar da época em que o conto foi escrito e dos comportamentos em sala de aula, referentes à narradora personagem e à sua professora. Por meio de todo esse caminho traçado, esperávamos que os alunos percebessem que a menina demonstra ser uma criança muito dedicada na escola, que se preocupa com a ordem das frases e com a acentuação de palavras, quando escreve. Mesmo que suas condições não sejam as mesmas que as da filha do fazendeiro, por exemplo, esse fator não influencia no seu interesse em aprender. Tais compreensões responsivas em torno do enunciado, suscitadas em sala de aula, vêm reafirmar o conceito de leitura dialógica, tão essencial no ensino de Língua Portuguesa, pois “requer um posicionamento axiológico por parte do sujeito, na forma de atitude responsiva, réplica e contrapalavra ao lido, como elementos intrínsecos da prática discursiva da produção de sentidos” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 72). Na descrição das cenas em que ocorrem esse fato, observamos a escolha valorada dos advérbios de modo “chochamente”,

“rapidamente”, “afoitadamente” e “pausadamente”, que auxiliam na produção de sentidos do enunciado, a demarcar acentos de valor pela voz da autora do conto.

33. Nesta parte, “Acariciou meu rosto e riu **chochamente**”, a aluna menciona como a professora agiu após ela ter pedido para recitar o seu poema em sala. A partir do uso do advérbio “chochamente”, analise e reflita sobre como a docente se comporta em relação à menina. Que julgamento de valor é apresentado?

34. No trecho “Comi **rapidamente** no almoço. Engoli quase inteiros os alimentos. Engasguei com as espinhas de mandiúva. Pus-me a escrever **afoitadamente**. Aumentei. Criei quatro novos versos”.

- a) Que julgamento de valor a menina demonstra ter em relação às tarefas escolares?
- b) Qual o valor dos advérbios “rapidamente” e “afoitamente” nessa passagem?

35. O advérbio é a palavra que indica uma circunstância. Ele pode modificar um verbo, um adjetivo ou outro advérbio. O advérbio de modo, em particular, indica a forma como algo aconteceu ou foi feito. A personagem principal enuncia a frase: “Daí comecei a declamar **pausadamente**”.

- a) Que valores podemos atribuir ao advérbio **pausadamente** nessa frase?
- b) Se em vez de dizer “comecei a declamar **pausadamente** o poema”, a narradora personagem dissesse apenas “comecei a declamar o poema” qual seria a diferença? Teria a mesma orientação valorativa? Por quê?

Nesse bloco de atividades, exploramos os conhecimentos dos alunos a respeito do sentido dos advérbios em algumas passagens do enunciado, a lembrar que os advérbios de modo ajudam a especificar a maneira como a ação dos verbos foi feita. O uso de “pausadamente”, por exemplo, demonstra o cuidado e a importância que a aluna atribui ao evento sobre a libertação dos escravos, tanto que procurou declamar com calma, pausando, para que os efeitos de sentido do poema fossem alcançados. Já o advérbio “afoitadamente” explicita a empolgação da personagem para concluir o poema e “merecer” declamá-lo em sala, mesmo com a pouca importância dada pela

professora, prenunciada pela escolha do outro advérbio, “chochamente”, escolhido pela autora enunciadora do conto, a demarcar acentos de valor. Neste último há, ainda, uma ênfase valorativa que permite uma entonação de desprezo.

36. *Releia esta fala da professora: “Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte”. Reflita e comente a respeito da reação da aluna ao ouvir a professora dizer essas palavras. Que sentimento lhe causou? Que valor foi atribuído a essa fala?*
37. *Após a fala da professora sobre os escravos, a aluna quis sumir, diante do olhar de pena e de deboche dos colegas. Porém, durante o intervalo, alguns foram solidários, como mostra esta parte: “No recreio, a Sueli veio presentear-me com uma maçã e a Raquel, filha do administrador da fazenda, ofereceu-se para trocar o meu lanche de abobrinha abafada pelo dela, de presunto e mussarela”. Que valor tem a atitude das meninas em relação à personagem principal?*
38. *Em seguida, aluna negra reage diante da ação das colegas: “Não os comi, é claro. A compensação desvalia. Não era como o leite que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto”. De que maneira a personagem principal julga a atitude das colegas de sala?*
39. *Pela fala da menina, “Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães”, qual seria o julgamento de valor que ela fazia em relação à sua raça?*
40. *Ainda na frase, “Vinha **mesmo** era de uma raça medrosa”, se a narradora tivesse colocado a palavra destacada no final da frase, o valor exposto seria o mesmo? Por quê?*
41. *Agora analise o uso da palavra “mesmo” nesta parte: “Negro era tudo bosta **mesmo**”.*
- a) *Reescreva a frase colocando a palavra “mesmo” depois da palavra “negro” e explique se teve alguma alteração, se mudou o valor da palavra.*
- b) *Que outra palavra você usaria no lugar de “mesmo”? Por quê?*

Nesse bloco, a finalidade das atividades foi levar os educandos a observarem a atitude da narradora personagem, em relação à fala da professora, e perceberem que seu entendimento acerca dos negros era definido pelas histórias de sua avó do coração, passadas com muito cuidado, carinho, de maneira ilusória. Após a fala da docente, houve o impacto: a compreensão da menina foi refutada pela realidade da História em si, a qual a afetou de maneira cruel, a suscitar julgamentos depreciativos. Para Bakhtin (2011 [1979]), a compreensão de um enunciado sempre envolve uma responsividade, que pode ser manifestada por meio de um juízo de valor negando, refutando, aprovando, reprovando. Logo, a atitude responsiva da menina foi reflexo do novo sentido atribuído aos negros.

As questões relacionadas à dimensão verbal do conto se debruçaram, primeiramente, na leitura do enunciado, a qual deu suporte aos alunos para as atividades sobre os recursos linguístico-enunciativos da língua. Assim, as primeiras questões estão ligadas à compreensão, a refletir sobre as apreciações valorativas relacionadas à revolta da personagem principal, e as últimas provocam a reflexão sobre o uso da palavra “mesmo”, as quais se designam atividades epilinguísticas. Nelas, os discentes teriam que reavaliar a posição da palavra deslocada (mesmo), que implica numa alteração de sua função.

A leitura dialógica do conto permite uma produção de sentidos mais ampla, pois entra em contato com as “consciências dialogizadas (as consciências sempre presentes do autor e do leitor) e valoradas (os pontos de vista sobre valores sociais que são expressos pelo autor e recebidos e cotejados com os do leitor) dos sujeitos-leitores” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 376). Dessa forma, por meio desses diálogos, os alunos puderam incidir sobre os recursos linguístico-expressivos utilizados pela autora do conto, os quais não partiram de uma escolha aleatória.

42. *Verbo é uma palavra que expressa ação, estado, fato ou fenômeno e é a classe de palavra mais rica em flexões, pois se constitui de diferentes formas para indicar a pessoa do discurso, o modo, o número, o tempo e a voz. No texto em estudo, os verbos aparecem, em sua maioria, no pretérito, um tempo que indica acontecimentos situados no passado. Que valor esse tempo verbal traz para o texto?*

43. Como já mencionado, os verbos também se flexionam no tempo. Observe a frase que segue: “Cada vez que **tentava, ficava** gelada e o coração já **ia** correndo bater na garganta”. Nessa parte, os verbos destacados mostram as ações da personagem.
- Em que tempo estão?
  - Tais palavras indicam que essas ações sempre aconteciam ou era algo feito e acabado? Justifique sua resposta.
44. Os verbos podem exprimir passado, presente e futuro. Assim, ajudam o falante a indicar, na fala, se algo já ocorreu, se acontece no momento em que se fala ou se ainda vai ocorrer. Em relação ao tempo passado, há o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito e o mais-que-perfeito. Leia novamente: “Cada vez que **tentava, ficava** gelada e o coração já **ia** correndo bater na garganta”. Os verbos destacados foram empregados no pretérito imperfeito.
- Por que, no conto, a maioria dos verbos está no pretérito imperfeito? Que valor tem o uso desse tempo verbal na história?
  - A partir dessas informações, reescreva a frase modificando tais verbos para o pretérito perfeito.
  - Após a reescrita, houve mudança no sentido da frase? Explique.

Os sentidos construídos nos enunciados são marcados por ações acabadas e inacabadas no tempo. A intenção era que os alunos percebessem que, ao longo do conto, havia essa oscilação entre o uso dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito para evidenciar que foram acontecimentos da vida de uma menina, no tempo em que estudava, e tais acontecimentos davam a ideia de algo tanto acabado quanto inacabado. O entorno físico, ideológico e cultural, que faz parte do aspecto extralinguístico de todo enunciado (Volóchinov, 2019 [1926]), é visualizado por meio do espaço, da época, das ações e valorações da personagem que são acentuados com os recursos que a língua oferece. Nesse sentido, as questões de metalinguagem sobre o tempo verbal promoveram a reflexão sobre a troca do aspecto verbal, a acentuar o valor do pretérito perfeito e imperfeito. O sentido e o valor construídos se deram por meio do sentimento de saudosismo da personagem, ao proferir que tentava

recitar o poema, ficava gelada, acontecimentos que demarcam um tempo bom, porém tortuoso na escola.

Por meio do conto *Metamorfose* foi possível trabalhar os recursos linguístico-enunciativos a partir dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito, dos advérbios de modo e da palavra “mesmo”, a relacionar os seus usos de maneira reflexiva, por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Podemos, ainda, trabalhar com outros aspectos do conto, quantos forem necessários, a depender do objetivo de cada aula e de cada docente. Nesta proposta, elencamos os aspectos mencionados para ilustrar possibilidades, porém, fica a critério do professor desenvolver o que acreditar ser o mais necessário ao seu planejamento didático.

Essa etapa contribuiu, significativamente, para que os discentes percebessem que as axiologias sociais não estão presentes apenas no projeto de dizer da autora do conto, mas permanecem entrelaçadas nos recursos linguístico-enunciativos que ela utiliza, no momento de escrever, e que esses elementos são importantes para a produção de sentidos do enunciado. Dito isso, houve compreensão sobre como os posicionamentos axiológicos manifestados no conto podem ser contemplados nas atividades de leitura em perspectiva dialógica, como firmamos em nosso segundo objetivo específico, em função de termos analisado o enunciado em suas dimensões e em cada aspecto que consideramos relevante e propício para o trabalho em sala de aula.

Nessas e em outras atividades, proporcionamos o estabelecimento do diálogo por meio de reflexões sobre o enunciado em si e seu contexto de produção. A temática abordada permitiu uma abrangência de análises, de questionamentos e de apreciações. Ao considerarmos que a palavra (o enunciado) é marcada por história, saberes, cultura, e os sujeitos que dela fazem uso, refratam valores e avaliações, ela está, portanto, “sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 181).

Por fim, explicitamos a proposta de intervenção e delineamos todo o percurso de sua implementação em sala de aula com a turma elegida para a pesquisa. As questões foram pensadas e elaboradas à luz da perspectiva dialógica da linguagem, a considerar o contexto extraverbal, em que “a palavra é completada diretamente pela própria vida” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 117) e recebe dela valorações, e os

aspectos linguístico-enunciativos da língua. Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio da implementação das atividades propostas.

## 6 ANÁLISE VALORATIVA DE RESPOSTAS A ATIVIDADES SOBRE O CONTO “METAMORFOSE”

Nesta seção, apontamos a análise dos dados gerados a partir da implementação da proposta de intervenção com o gênero conto. Por meio das respostas dos sujeitos-leitores aos questionamentos levantados na atividade e dos objetivos propostos neste trabalho, elencamos estes princípios orientadores de análise, conforme explicitamos na subseção 3.9.2: a) compreensão da dimensão social do enunciado; b) apreciação valorativa e produção de sentidos no momento pós-leitura; c) manifestação de vozes sociais; d) percepção de acentos valorativos no uso dos recursos linguístico-enunciativos; e) projeto de dizer valorado; f) compreensão dos posicionamentos axiológicos revelados no conto.

As subseções seguintes estão organizadas conforme cada princípio orientador elencado, com seus respectivos dados: a questão analisada e as respostas dos sujeitos-leitores. Conforme mencionado na subseção 3.3 desta Dissertação, os discentes estão nomeados pelos seus pseudônimos: Zaíta, Urbano, José Carlos, Lumbiá, Salinda, Vera, Natalina, Kimbá.

### 6.1 COMPREENSÃO DA DIMENSÃO SOCIAL DO ENUNCIADO

No princípio orientador de análise “compreensão da dimensão social do enunciado”, destacamos alguns trechos de respostas dos discentes para evidenciar a forma como eles percebem os aspectos do contexto de produção do enunciado em foco. Beloti *et al.* (2020), ancoradas nos estudos do Círculo de Bakhtin, ressaltam que o texto existe enquanto matéria linguística, mas também enquanto enunciado, que manifesta uma situação enunciativa e dialógica. Em outras palavras, essa compreensão da dimensão social partiria da ideia que o sujeito tem da situação em que ocorreu a enunciação, da maneira como foi projetada. Dessa forma, o estudo do contexto de produção do conto permite que a produção de sentidos aconteça em relação a todas as práticas de linguagem, a ampliar o horizonte apreciativo do leitor.

Assim, no que se refere aos questionamentos iniciais sobre a dimensão social do enunciado, destacamos a questão 15, em que é solicitada uma resposta sobre o papel social da autora Geni Guimarães:

15. A partir da leitura da biografia da autora e do vídeo assistido, responda qual seria o seu papel social, a sua responsabilidade ao ter escrito o conto “*Metamorfose*”, contido no livro “*Leite do peito*”?

Esse questionamento suscitou algumas respostas que revelaram marcas de compreensão e um conhecimento a mais do que fora explanado em sala de aula sobre o racismo e suas ramificações, como podemos visualizar nas palavras de Salinda: “**combater** o preconceito, principalmente o **estrutural**”. Nesse trecho, a aluna destaca, em sua escrita, que a responsabilidade social da autora é combater o racismo, a enfocar uma de suas vertentes. Ao apontar para esse aspecto, demonstra, além de compreender o comando do enunciado, uma expansão de conhecimentos acerca do tema.

Para Bakhtin (2016 [1979]), o tema está engendrado ao enunciado, como um conteúdo semântico-objetual, e a escolha dos elementos linguísticos, por exemplo, é determinada pela projeção de sentidos que o sujeito faz em relação a esse objeto, a atribuir significados. Quando a discente acrescenta, em sua resposta, um dos tipos de racismo, o estrutural, confirma a amplitude de significações que um indivíduo pode construir, e “essa significação dará forma ao tema da enunciação [...], e na sua composição há elementos advindos de outros discursos sociais” (Fuza; Rodrigues, 2022, p. 23).

Em nenhum momento da aula foi preciso explicar o que seria racismo, contudo esclarecemos os danos de sua prática, sem adentrar em suas ramificações: institucional, estrutural, cultural etc. Dessa forma, a aluna-leitora acentua valorativamente sua resposta, a mencionar, intencionalmente, uma informação nova. Houve, nesse caso, a manifestação do extraverbal, de um conhecimento inesperado, que não estava marcado (percebido), porém, por meio de avaliações, foi ativado (Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Ao analisarmos o uso do verbo “*combater*” para se referir à responsabilidade social da autora, de “*combater o preconceito*”, percebemos uma escolha valorada da palavra e, também, um tom avaliativo. Pela leitura da biografia e do conto, a discente concluiu que se tratava da mesma pessoa, que já sofreu por ser negra e enfrentou rejeição. Por essa razão, talvez fosse mais enfático e com um poder mais incisivo empregar esse verbo no lugar de outros, como, por exemplo, “mostrar”, “refletir” ou

“escrever”. Com isso, observamos que a produção de sentidos e o projeto de dizer valorado começam a emergir a partir desse momento.

No tocante ao suporte onde o conto foi publicado, apresentamos o questionamento 20, de modo a instigar a percepção dos educandos sobre os meios onde circulam os textos que lemos:

20. Os textos sempre estão em algum lugar. Desse modo, onde o conto *Metamorfose* foi publicado? Se fosse publicado na internet seria a mesma coisa do que se fosse publicado em um livro, por exemplo? Por quê?

A discente Vera revelou compreensão responsiva ao escrever a seguinte afirmação: *“Em um livro. Não, porque o livro vende e quando as pessoas compram elas emprestam, fazendo assim o livro mais conhecido e popular, mas na internet as pessoas tem mais acesso porque lá é só pesquisar o nome do livro”*. O uso do advérbio “só”, em “só pesquisar”, demonstra a percepção de que na internet o acesso é mais acelerado, e marca o entendimento dessa geração no que se refere aos recursos tecnológicos disponíveis. A aluna, mesmo a ressaltar o poder da internet nos dias atuais, também atribui valor ao formato impresso da obra, ao dizer que o livro pode ser emprestado e ficar conhecido. É válido ressaltar que, nesse comando, havia três questionamentos e que ela respondeu a todos eles.

Ao serem questionados sobre a importância de o conto *Metamorfose* ter sido produzido, a maioria sinalizou como sendo uma oportunidade de expor o preconceito:

22. Qual seria a importância de esse conto ter sido escrito?

A resposta de Kimbá recupera um discurso social ao frisar que: *“A importância seria de mostrar, fazer as pessoas entender a situação que a menina estava passando e que hoje em dia muitos **ainda** passam”*. Ao compreender o entorno do enunciado, o aluno compartilhou uma visão e um conhecimento acerca de como o racismo é praticado na sociedade e, quando salienta que muitos ainda passam por essa situação, deixa claro que o termo “ainda” simboliza que a luta contra o racismo não foi finalizada. Essa marca linguística também aponta uma entonação valorativa, uma vez que esse aluno-leitor se orientou na direção do objeto do enunciado e estabeleceu uma relação viva (Volóchinov, 2019 [1926]) ao atribuir um tom de preocupação que resgata uma voz social. A análise feita para explicar a importância do conto demonstra

compreensão e um olhar maduro do discente para a situação, além de eles com dizeres de outrem, a ressaltar que “a própria compreensão já é dialógica” (Volóchinov, 2011 [1979], p. 327), ou seja, a sua resposta é resultado daquilo que ele já ouviu, da contribuição de discursos alheios.

A pergunta sobre o objetivo do conto desencadeou respostas com resquícios de posicionamento axiológico, como apresentamos a seguir.

17. Qual foi o objetivo de Geni Guimarães ao ter escrito o conto?

Os conhecimentos dos estudantes se expandiam à medida que liam e reliam o conto e questionavam sobre a construção das perguntas. Nesse ensejo, refletiram sobre como construir as respostas, visando ao objetivo da autora. Assim, Salinda afirmou: *“ela quer passar uma vibe/sentimento de pena, aceitação de si mesmo”*. Ao levarmos em consideração que o objetivo está centrado em um aspecto mais comercial, de troca entre autor e leitor (Polato; Ohuschi; Menegassi, 2020), a aluna conseguiu compreender e traduziu como sendo o resgate do sentimento de comoção ao ler o conto, o que poderia provocar, também, uma aceitação em quem lesse e se identificasse.

Essa resposta sustentou um juízo de valor pela maneira como foi avaliado todo o tema. Ao mencionar “vibe de pena”, Salinda julga a maneira como Geni Guimarães escreve: de chamar atenção para os negros, para si própria, pelo conto ser autobiográfico e pelo fato de levar uma carga de peso a envolver remorso, empatia e reflexão aos leitores. Portanto, demonstrou compreensão do contexto de escrita e refratou valorações a esse respeito, visto que tem conhecimento sobre o que é discutido no enunciado e, por isso, revela opinião, uma avaliação “tendo em vista um horizonte comum” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 376), ou seja, o contexto extraverbal, a realidade.

A compreensão da dimensão social ficou evidente, ainda, na construção das respostas de uma aluna, no que se refere à intenção discursiva da autora do conto:

19. O conto é uma história curta, com poucos personagens e que é desenvolvido a partir de um assunto. Assim, quais seriam as possíveis intenções da autora ao escrever o conto “Metamorfose”, ou seja, o que ela queria mostrar para os leitores?

Em relação a esse questionamento, explicitamos a resposta de Vera: “O racismo e o quão ele pode transformar a vida de uma pessoa, é uma metamorfose, não uma transformação pra melhor, mas sim pra pior. Ou seja, a intenção dela foi criticar a prática do racismo”. Antes de responder, de fato, qual foi a intenção, a discente retomou o título do conto (Metamorfose) para sinalizar que a prática do racismo transforma a vida de quem sofre. O uso dos superlativos “melhor” e “pior” reforça o seu conhecimento sobre a extremidade do problema enfrentado na sociedade há muitos anos.

Por meio disso, visualizamos, na escrita de Vera, um projeto enunciativo valorado, em que é possível perceber um julgamento de valor, em virtude de a aluna se posicionar ideologicamente diante do enunciado e do que o circunda (Menegassi; Cavalcanti, 2020), a expressar uma entonação valorativa em contrariedade a discursos e atitudes racistas e discriminatórios. É válido ressaltar a utilização do advérbio “quão”, com o propósito de intensificar os danos provocados por essa prática. Isso demonstra, pois, conhecimento sobre o impacto que o racismo causa na vida das pessoas negras.

Para exemplificar a compreensão sobre a dimensão social, destacamos uma resposta referente à pergunta 25, em que é solicitada uma explicação sobre o porquê de Geni Guimarães escrever sobre preconceito racial e afirmação identitária.

25. A partir de sua pesquisa e da leitura do conto, explique por que a autora escreve sobre preconceito racial e afirmação identitária com tons de protesto.

Diante dessa indagação, Kimbá assim discorreu: “porque ela sabe como é ter sofrido preconceito e não quer que mais ninguém sofra”. Por ter conhecimento de que o conto estudado é autobiográfico, o aluno respondeu com convicção e sugeriu que os textos da autora poderiam ajudar as pessoas a, talvez, enxergarem-se de uma maneira diferente. O discurso “não quer que mais ninguém sofra” marca uma suposição da vontade enunciativa da autora do conto, projetada pelo discente. Há, dessa forma, um intercâmbio linguístico ativo nessa reação-resposta, em que o leitor considera o produto (enunciado) como parte de um processo que só pode ser compreendido se levamos em consideração o processo de sua construção (Sobral, 2009), isto é, o seu contexto extraverbal. A projeção feita por Kimbá só foi possível porque ele considerou, intuitivamente, o discurso ali presente como algo não acabado,

em que Geni Guimarães proporcionou a “deixa” para a produção e a ampliação de sentidos. Dito isso, o modo como a escritora discorreu a narrativa prenunciou uma visão próxima, de familiaridade com o que se propôs a desenvolver, e o estudante fez a sua conclusão.

Respostas como essas apresentadas nos levaram a confirmar o que Rodrigues (2001) já havia declarado. Para a pesquisadora, a dimensão social, que envolve os elementos extraverbais e toda a situação de produção do enunciado, é essencial para a produção de sentidos, uma vez que abrange diversos horizontes, não só o espacial e o temático, mas o axiológico, a desencadear posicionamentos valorados nos sujeitos-leitores.

## 6.2 APRECIÇÃO VALORATIVA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO MOMENTO PÓS-LEITURA

Apreciar valorativamente pressupõe emitir juízo de valor. Em um horizonte extraverbal, as palavras ganham sentidos a partir do contato direto com o outro e com o contexto. As avaliações, nesse sentido, ganham forma com a palavra inserida em uma determinada situação (Volóchinov, 2019 [1926]). Nesse sentido, quando terminaram a leitura do enunciado, os discentes tiveram a oportunidade de dar sentido ao seu dizer, juntamente com o dizer da autora, a avaliar a situação apresentada no conto, o que ocorreu em vários momentos durante o desenvolvimento da atividade.

Após a leitura do conto *Metamorfose*, muitas opiniões foram manifestadas sobre a conduta da personagem principal e da professora. A esse respeito, apresentamos uma resposta relacionada ao questionamento 10.

10. Para você, o que chamou mais atenção no conto “Metamorfose”?
--

Os julgamentos de valor, suscitados a partir dessa pergunta, demonstraram a compreensão sobre o enunciado e seu contexto. Além de opiniões, a leitura provocou sentimentos, como observamos na resposta de Zaíta: “*O que mais me chamou atenção foi quando ela começou a se esfregar até sangrar, eu me senti angustiada*”. O uso do adjetivo “*angustiada*” reflete uma das diversas falas sobre as sensações que o conto provocou. Com o questionamento sobre o que mais havia chamado a atenção no enunciado, os discentes produziram sentidos ao relatarem seus sentimentos, a apresentar apreciação valorativa a partir, também, de suas experiências de vida. Ao

expor que se sentiu angustiada, a aluna indicou uma orientação valorativa, de modo a desvelar as palavras do outro e a reagir diante do que leu, a “produzir sentidos ao discurso apresentado” (Menegassi *et al.* 2020, p. 190).

A questão 13 exigia um posicionamento dos discentes, mediante ao comportamento da protagonista do conto. Assim, visualizamos apreciação valorativa na resposta de Salinda.

13. Qual é a sua opinião sobre o comportamento da menina, após a professora ter começado a falar sobre os escravos?

Os alunos manifestaram apreciação valorativa a partir do momento em que julgaram certa ou errada a maneira como a protagonista reagiu diante do discurso da professora, conforme podemos observar no excerto: *“Eu acho que ela não teve culpa das falas dela porque tudo o que ela achava que era verdade não passava de uma mentira”* (Salinda). A aluna considerou a atitude de raiva justificável, pela visão ilusória que a personagem tinha a respeito dos negros e escravizados. A resposta assumida não está marcada apenas pelo compartilhamento do horizonte espacial, tampouco pela situação (Volóchinov, 2019 [1926]), mas pelo modo como a discente avalia tudo o que leu, a analisar que a revolta da personagem não trouxe a culpa para ela, foi uma reação normal à ação praticada.

Além disso, percebemos uma ênfase valorativa quando Salinda alega que tudo “não passava de uma mentira”. A voz que ecoou desse discurso escrito refletiu a revolta da menina negra, como se a postura assumida fizesse uma representação daquilo que fora lido. O julgamento de valor se apresentou de forma negativa diante de todo o cenário montado para, possivelmente, preservar a história e o sentimento da personagem. Nesse caso, a discente realizou a leitura da palavra do outro com posições já formadas a ponto de contrapor dizeres sociais, a explicitar uma consciência “dialogizada e valorada, a considerar as relações dialógicas de natureza linguística e extralinguística” (Menegassi *et al.* 2020, p. 191).

Em relação à pergunta 14, alguns alunos demarcaram suas opiniões, quando foram questionados se teriam atitude semelhante à da protagonista do conto.

14. Você teria a mesma atitude? Por quê?

Observamos apreciação valorativa na resposta de Zaíta, ao declarar que: *“talvez, eu talvez poderia ter essa reação se tudo que eu soubesse não passasse de uma mentira”*. Há um acento de valor na repetição do uso do advérbio de dúvida, visto que o peso de uma mentira, no caso da história retratada no conto, poderia causar danos à pessoa que se inclui como sendo parte da história. Nesse caso, a discente considerou uma atitude correta em virtude do contexto do enredo.

Sobre tal apontamento, observamos um julgamento de valor a entender que a palavra tida sempre procura uma compreensão responsiva. Desse modo, Zaíta julgou sua possível atitude não se detendo somente à compreensão de um contexto imediato, mas a uma direção infinita (Bakhtin, 2011 [1979]), em que podemos concluir que as avaliações ganham espaço. O contexto extraverbal da aluna descortina seus posicionamentos acerca da atitude da personagem, pois a coloca em estado de hesitação sobre como agir diante de uma situação de preconceito. A dúvida em relação ao ato de *“ter essa reação”* explicitou um tom de reflexão acerca das atitudes das personagens, a transparecer que o contexto de fato determina a entonação e incide sobre o sujeito, a fazê-lo dominar a palavra que o cerca (Volóchinov, 2019 [1926]).

Por outro lado, as tonalidades valorativas se divergem, pois em outros momentos percebemos que os alunos não concordam com o posicionamento da personagem principal e relatam que não fariam o mesmo que ela fez, como visualizado na escrita de José Carlos: *“Não, pois tenho amor a vida”*. O educando foi categórico ao afirmar que ama sua vida e, por esse motivo, não usaria o pó do tijolo para arrancar a pele. Talvez esse discurso parta de vozes outras e da condição do aluno, de não ser negro. É fácil fazer associações e afirmações sem ter a possibilidade de viver o que o outro vive.

Nesse caso, trata-se de um aluno branco. Seria diferente, por exemplo, se o discurso partisse de uma pessoa negra: o efeito poderia ser outro, como podemos perceber nesta escrita de Natalina: *“sim, eu sei com certeza o que ela sentiu”*. A postura contrária ao comentário anterior reflete um lugar de fala e ao que já pode ter se passado na trajetória de vida da discente que escreveu essa resposta. A afirmação marcada em sua escrita pela locução adverbial *“com certeza”* revela que a discente conduziu sua fala pelos reflexos do que já leu, ouviu ou supostamente poderia ter vivido. Isso ocorreu na maioria das respostas dos sujeitos-leitores, pois com a leitura e a discussão, colocaram-se no lugar de indivíduos responsáveis pelo

estabelecimento do diálogo e proferiram seus julgamentos, a confirmar que, realmente, “ler significa reverberar valores e posições ideológicas, juízos sobre o tema, expressos nas marcas estilísticas concretizadas por meio de gêneros” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 383).

### 6.3 MANIFESTAÇÃO DE VOZES SOCIAIS

Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, vozes sociais são vozes alheias representadas em discursos de outros, que, incorporados, tornam-se dizeres próprios. Nesse sentido, a manifestação de vozes sociais nas respostas dos discentes partiu de conhecimentos que eles possuem, oriundos de suas relações familiares e dos contextos que os rodeiam. Nesse direcionamento, foram conduzidos à indagação sobre o que seria “ir para os grãos de milho”:

29. O espaço do conto é construído, em sua maior parte, na sala de aula, como você já deve ter notado. Levando em consideração que o texto foi publicado em 1988, explique o que seria “ir para os grãos de milho nos joelhos”. Você acredita que era o certo? Por que você acha que hoje em dia não se faz mais isso?

A maioria soube o que significava, o que pode ser constatado na resposta de Kimbá: “Seria ficar de joelho em cima de grãos de milho de castigo, não porque **hoje em dia** os professores não botam as crianças de castigo porque os professores **podem ser presos**”. O aluno compreendeu, por meio dos já-ditos, dos conhecimentos anteriores, que se tratava de um castigo. Pelo estudo da dimensão social, também tinha conhecimento de que o conto havia sido escrito na década de 1980 e, por esse motivo, ao utilizar a expressão “hoje em dia”, enfatiza a proibição de tal prática. Isso é marcado quando sinaliza que os professores podem ser presos por castigarem os estudantes dessa maneira.

Ao empregar a expressão “podem ser presos”, o aluno-leitor, por meio de discursos já-ditos em seu meio social, já tem a percepção do que pode e do que não é permitido fazer em sala de aula, e não só na resposta escrita, mas na oralidade também demonstrou ser contra atitudes extremas, a marcar uma entonação de repreensão. Em conformidade com os pressupostos dialógicos, consideramos as palavras de Kimbá como manifestação de discursos alheios que foram refratados por meio de sua voz ativa, a tornarem-se palavras próprias, oriundas de reflexões

pessoais, no entrecruzamento de diálogos, na interação (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022).

Podemos visualizar outro momento de manifestação de vozes sociais em uma resposta à pergunta sobre quem seria a Princesa Isabel:

31. Leia a passagem: “Mas não podia falhar com a Princesa Isabel. Ela merecia. Se não fosse ela...”. Se não fosse a Princesa Isabel, o que aconteceria? Que valor a menina atribui a essa pessoa?

Pelas pesquisas e pelas discussões em sala de aula, o discente José Carlos escreveu: “Se não fosse ela os negros provavelmente ainda seriam **escravizados**. O valor é de *agradecimento*”. Durante as aulas, houve informações nunca compartilhadas com os educandos sobre a História do Brasil, porém, ficaram atentos e, a partir das trocas de informações e das pesquisas, trouxeram as vozes sociais que contribuíram para o seu entendimento sobre o tema e sobre o enredo em si. Nesse caso, o aluno percebeu, ainda, o valor representado na figura da Princesa Isabel para a personagem, a gratidão por ter assinado a Lei Áurea.

Outro ponto que chamou atenção nessa resposta foi o emprego da palavra “escravizado”. É relevante mencionar que há diferença entre os termos “escravizado” e “escravo”. O primeiro remete àquele que sofreu uma escravização e que foi forçado a tal situação e o segundo se refere àquele que está privado de liberdade e submetido à vontade de alguém, como uma propriedade” (Houaiss; Villar, 2009). Os usos recentes de “escravizado” em detrimento de “escravo” parecem ter o intuito de resgatar o contexto da época e a relação sócio-histórica referente a esse período, “evocando ressonâncias semânticas do pressuposto de responsabilização e de opressão pelo processo de escravidão” (Harkot-de-La-Taille; Santos, 2012, p. 8).

Durante as aulas, não destacamos essa diferença. Para tal questionamento, a maioria dos alunos respondeu “negros” e “escravos” e apenas esse aluno escreveu “escravizados”. Isso nos levou a concluir que esse sujeito pode ter um conhecimento a mais que vem de seu contexto familiar, assim como em tantas outras respostas em que demonstrou um saber além do que se esperava. A esse respeito, no bojo das discussões do Círculo de Bakhtin, os filósofos postulam que todo modo de ver o mundo é axiológico e pressupõe uma tomada de posição e “todo sujeito engendra-se em uma relação valorativa com o discurso” (Acosta-Pereira, 2013, p. 13), com o discurso do outro, a torná-lo parte seu, em um cooperativismo.

Pelo contexto da época, foi possível, para os alunos, perceber o espaço reduzido ocupado pelos negros em diversos setores de nossa sociedade, mais especificamente na escola, quando, no enunciado, eles leram a pergunta:

30. Durante a leitura do conto, você encontra frases como “Levantei a minha [mão], que timidamente luzia negritude em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas”. A partir dessa frase, o que podemos entender sobre a presença de crianças negras na escola? Será que era comum?

A partir dessa informação, Kimbá respondeu ao questionamento: “Que os negros **não podiam ter importância** e que não era comum negros na escola, ela era a única”. Quando o discente alega que os negros não podiam ter importância, demarca uma barreira naquele período, mais do que apenas a rejeição. A partir do momento em que ele utiliza, valorativamente, o verbo “poder”, o sentido é transferido, a tornar-se uma proibição, o que ressalta a ideologia ali presente, uma ideologia com base na racialidade, na ideia de exclusão. Assim, confirmamos que as condutas verbais dos sujeitos, seu ponto de vista, estão, realmente, “ancoradas na interação verbal, porque o discurso verbal está sempre atravessado pela valoração de uma determinada ideologia” (Bezerra; Menegassi, 2022, p. 203), o que evidenciamos nas respostas analisadas.

Quando o discente afirma que a menina “era a única” negra da sala de aula, aponta uma compreensão sobre o enredo, além de se amparar em discursos anteriores para afirmar sua percepção a respeito da quantidade de negros ocupando espaços públicos. Esse trecho complementa sua resposta que reflete seu entorno social, e que é posicionada ideologicamente, uma vez que todo discurso pertence a um enunciado e é orientado a outros para compreensão e possibilidade de reação-resposta (Gomes; Ohuschi; Menegassi, 2022).

As palavras ditas, formadas tanto por um discurso interior quanto por um discurso exterior, foram mobilizadas por uma estrutura social que permitiu a criação linguística de tais sujeitos (Volóchinov, 2019 [1926]) e, assim, puderam refratar um produto ideológico. A aplicabilidade de uma palavra e não de outra revelou os traços dos aspectos dialógicos ainda não utilizados de maneira consciente, mas intuitivamente em cada resposta, o que nos incentivou a continuar com o trabalho, de maneira consistente.

#### 6.4 PERCEPÇÃO DE ACENTOS VALORATIVOS NO USO DOS RECURSOS LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVOS

Em sua essência, os discursos apresentam valoração e as partes que os presumem – verbal e extraverbal – influenciam a maneira como são pronunciados. Dessa forma, no contexto de nossa pesquisa com o conto “Metamorfose”, percebemos a relação de valoração estabelecida pelos sujeitos-aprendizes por meio de cada percepção de uso da língua. Logo, ao observarmos os posicionamentos valorados da autora do conto em relação ao aspecto verbal e extraverbal, constatamos que “a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 47) e admite que o outro também determine o valor e confira réplicas.

Nesse sentido, os acentos valorativos estão presentes em todas as partes do enunciado, por meio de cada recurso linguístico que a autora Geni Guimarães utiliza no processo de construção de seu projeto de dizer. Demarcamos esses acentos, em específico, no conto, no uso do tempo verbal e de alguns advérbios. Por intermédio dos questionamentos, a percepção sobre tais recursos ficou clara para alguns discentes, por exemplo, quando questionados sobre a predominância do pretérito imperfeito e de seu valor no enunciado.

*42. Verbo é uma palavra que expressa ação, estado, fato ou fenômeno e é a classe de palavra mais rica em flexões, pois se constitui de diferentes formas para indicar a pessoa do discurso, o modo, o número, o tempo e a voz. No texto em estudo, os verbos aparecem, em sua maioria, no pretérito, um tempo que indica acontecimentos situados no passado. Que valor esse tempo verbal traz para o texto?*

A discente Natalina respondeu que “O valor que esse tempo verbal traz para o texto é pra mostrar o que acontecia no passado da autora”. Lumbiá ainda completou ao afirmar que “O valor que eles trazem é de refletir o passado da vida da personagem”. A primeira aluna mencionou o passado da autora, o segundo deu enfoque à vida da personagem. Novamente eles explicitaram que sabiam que se tratava da mesma pessoa e apontaram o “valor” exigido no questionamento. O entendimento sobre a valoração imbricada no tempo verbal predominante na narrativa revelou acentos apreciativos por parte dos discentes. Quando a autora escreveu o

conto, determinou o tom, e a valoração está presente nesse tom, o qual possibilita a compreensão dos julgamentos de valor (Bezerra; Menegassi, 2022). Isso foi refletido nas respostas dos alunos-leitores, uma vez que compreenderam o enunciado e reavaliaram o sentido dos verbos.

As respostas são aceitáveis visto que a autora escreve sobre racismo, com personagens negros, ou seja, sobre sua história de vida de maneira poética, o que se aproxima de seu papel social. Os discentes viram como uma oportunidade de compartilhar uma situação, uma experiência de vida que pode ajudar outras. A segunda resposta reflete um amadurecimento e uma maior percepção sobre os acentos valorativos, pois o aluno utilizou o verbo “refletir”, o que, possivelmente, pode ter lhe causado, a culminar na resposta produzida: uma reflexão sobre tudo o que se passa na vida de uma pessoa negra.

Esse direcionamento nos lembrou que todo discurso é “pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 59). Portanto, a percepção desses tons fez emergir a compreensão e a acentuação nas respostas dos estudantes. Os recursos linguístico-enunciativos dispostos no conto consolidam a metáfora entonacional descrita por Volóchinov (2019 [1926]), em que tais elementos fazem surgir forças animadas que denunciam, revoltam, entristecem. Por isso, é válido reforçar que a entonação dá vida à palavra e a torna “animada”, e o indivíduo desenvolve o papel de traspor esse sentido quando lê, o que podemos evidenciar também nos exemplos seguintes.

Os advérbios de modo empregados refletem a maneira como a autora se comportava em um certo período de sua vida. A questão 35 requer dos alunos olhares e atitudes valorativas perante o uso do advérbio “pausadamente”:

35. O advérbio é a palavra que indica uma circunstância. Ele pode modificar um verbo, um adjetivo ou outro advérbio. O advérbio de modo, em particular, indica a forma como algo aconteceu ou foi feito. A personagem principal enuncia a frase: “Daí comecei a declamar pausadamente”. a) Que valores podemos atribuir ao advérbio pausadamente nessa frase?

Os discentes puderam observar as diferenças de sentido, como demonstra a escrita de Vera: “O valor da palavra pausadamente significa que ela queria treinar em casa com cuidado e atenção para fazer algo bem feito e não errar”. Essa resposta

comprova que a discente conseguiu observar o sentido do advérbio além do que consta no dicionário, uma vez que ela poderia interpretar que pausadamente significa ir devagar ou lentamente. A percepção sobre a valoração existente na palavra indica uma avaliação sobre o recurso linguístico, atrelado ao comportamento da personagem, a qual se mostrou entusiasmada com a oportunidade de recitar um poema na escola.

Sobre tal apontamento, podemos dizer que o contexto cria as significações e modela o uso das palavras, a torná-las superior ao encaixe do dicionário. Esse entendimento foi evidenciado em cada uma das respostas dos alunos. Em relação ao questionamento sobre os advérbios “rapidamente” e “afoitamente”, houve alguns posicionamentos.

34. No trecho “Comi rapidamente no almoço. Engoli quase inteiros os alimentos. Engasguei com as espinhas de mandiúva. Pus-me a escrever afoitamente. Aumentei. Criei quatro novos versos”. b) Qual o valor dos advérbios “rapidamente” e “afoitamente” nessa passagem?

O discente José Carlos percebeu as nuances de sentido por meio do comportamento da personagem e, dessa forma, escreveu: “O valor desses advérbios são que ‘rapidamente’ é que ela quer terminar algo muito rápido, ‘afoitamente’ é que ela está ansiosa”. A rapidez para finalizar a tarefa de aumentar o poema permitiu que o educando interpretasse que a personagem estava ansiosa para finalizar o poema, o que pode apresentar uma conotação de felicidade e de entusiasmo. Dessa maneira, a percepção dos acentos valorativos no conto ocorreu, também, porque “as avaliações determinam a escolha da palavra pelo autor [...], o poeta escolhe as palavras não do dicionário, mas do contexto da vida” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 131).

O filósofo complementa salientando que um escritor escolhe as avaliações relacionadas às palavras, mas que pode ocorrer ou não o consentimento do ouvinte-leitor. Por isso, as apreciações valorativas ocorrerão sempre em diálogo com os aspectos verbais e extraverbais, a depender, ainda, da vontade enunciativa do autor e da percepção dessa intenção. Quanto ao termo “mesmo”, que, nesse caso, também é um advérbio, a pergunta 41, especificamente a alternativa a), solicitava que os alunos reorganizassem a enunciação:

41. Agora analise o uso da palavra “mesmo” nesta parte: “Negro era tudo bosta mesmo”. a) Reescreva a frase colocando a palavra “mesmo” depois da palavra “negro” e explique se teve alguma alteração, se mudou o valor da palavra.

Duas respostas se destacaram pelo fato de os alunos mencionarem, em sua fala, a entonação. Na escrita, Natalina ressalta da seguinte forma: “Negro **mesmo** era tudo bosta, ela estava julgando a sua raça mesmo, quando a palavra está no meio, e quando mesmo está no final parece que ela está falando só na sua cabeça”. A percepção de que a ordem das palavras interfere na significação do enunciado demonstrou um amadurecimento. Durante a aula, os alunos pronunciaram as duas frases e perceberam que a entonação podia ficar diferente e significar sentimentos também diferenciados, como visualizamos na resposta de Urbano: “Negro **mesmo** era tudo bosta, que quando a palavra mesmo está no meio vai indicar que ela tava brava e quando estar na ponta é que ela está mais calma”.

A constatação dos discentes abre margem para frisarmos a importância do trabalho com a entonação no ambiente escolar. Não é uma palavra nova, porém o seu estudo formalizado, repleto de sentidos em uma enunciação pode auxiliar na produção de sentidos no momento da leitura, e a consciência socioideológica dos discentes pode ser ampliada. A orientação valorativa que esses recursos oferecem desperta novas interpretações e percepções nos discentes, percebidos não somente pelo contexto verbal, mas pelo que está além do material escrito que leram, visto que “os sentidos atribuídos aos recursos linguístico-enunciativos valorados só são possíveis devido à parte extraverbal do enunciado concreto, que se apoia nas relações sócio-histórico-ideológicas e culturais” (Gomes; Ohuschi; Menegassi, 2022, p. 189).

Ainda no questionamento 41, mas com foco na alternativa b), os estudantes refletiram sobre a troca da palavra “mesmo” por outra com um valor semântico parecido.

41. Agora analise o uso da palavra “mesmo” nesta parte: “Negro era tudo bosta mesmo”. b) Que outra palavra você usaria no lugar de “mesmo”? Por quê?

Essa questão direcionou os alunos a um aumento de repertório e de possibilidades de uso da Língua Portuguesa, ao permitir que eles pensassem a respeito dos sinônimos. Um exemplo está neste excerto da resposta de Kimbá: “Eu usaria ‘**de verdade**’ ou ‘**era sim**’ porque vem de um sentido igual”. O sujeito-leitor

avaliou e acrescentou duas formas de substituição da palavra “mesmo”, a ressaltar que o uso de qualquer uma seria possível. Dessa forma, percebemos que, ao agir linguisticamente, Kimbá observou as movimentações de sentido na interação com o enunciado e fez uma escolha conforme sua interpretação, “sendo a interpretação dos recursos expressivos concernente à compreensão de mundo e das relações sociais” (Polato; Menegassi, 2021, p. 39), portanto, uma ação valorada diante das palavras e expressões selecionadas.

A indagação sobre o efeito de sentido e de valor de um elemento linguístico provocou uma expansão do conhecimento. Ao perceberem as maneiras diferenciadas de construir um enunciado oral ou escrito, os educandos se encaminharam para a produção de uma palavra própria, de uma autonomia linguística, a ter um estilo próprio e a revalorar a língua (Polato; Menegassi, 2021, p. 30), que os conduz a um projeto de dizer valorado.

## 6.5 PROJETO DE DIZER VALORADO

Em sua obra, Volóchinov (2019 [1926]) resalta o caráter partilhado das avaliações, que corresponde ao fato de os falantes pertencerem à mesma família, ao mesmo grupo social etc. e compartilharem conhecimentos em comum. No âmbito de nossa proposta didática, vislumbramos posicionamentos valorados à medida que planejamos os encaminhamentos e incitamos os discentes a construir seus próprios pensamentos e reações acerca do que leram, a partilharem respostas em conformidade com aquilo que lhes fora apresentado. De acordo com Volóchinov (2019 [1926]), uma avaliação individual sempre age em conjunto com uma avaliação social. Isso significa dizer que o projeto enunciativo de um indivíduo é criado, avaliado e reavaliado por meio de um horizonte social comum a esse indivíduo.

Dessa forma, ao suscitar esse princípio orientador de análise, observamos como os alunos compreenderam a situação apresentada no conto e de que forma eles construíram suas respostas.

<p>13. Qual é a sua opinião sobre o comportamento da menina, após a professora ter começado a falar sobre os escravos?</p>
--

Ao lermos as respostas referentes à pergunta 13, percebemos juízo de valor marcado na opinião de Natalina, quando afirmou: *“Minha opinião sobre a menina é que ela fez bem, e a sobre a professora é que ela era branca e desprezou a menina porque era negra”*. Sua resposta foi planejada a partir da noção valorada acerca do conteúdo temático e do furtivo comportamento da professora. Por meio da expressão *“é que ela era branca e desprezou”*, é percebida a compreensão da aluna sobre o enredo e, por meio disso, ela pôde julgá-lo de acordo com a sua visão de mundo e sobre o que acredita, ou seja, pôde manifestar um juízo de valor. Essa compreensão é necessária para que apreciação valorativa aconteça; o sujeito deve partilhar o *“conhecido por ambos”* (Volóchinov, 2019 [1926]).

De maneira geral, o questionamento solicitava a opinião dos educandos sobre o comportamento da personagem no clímax da história, quando houve o descoberta sobre como os negros eram tratados no período da escravidão. Esse foi o momento de mudança da personagem, e a discente percebeu e concordou com sua postura e emitiu um juízo de valor sobre a professora. Após a realização da leitura, a observação dos comportamentos, Natalina compreendeu que, às margens da história, havia uma resistência da docente em relação à menina e julgou o seu comportamento de maneira negativa, a demonstrar um projeto enunciativo valorado, ao escolher o verbo *“desprezar”*.

O projeto de dizer obteve o *status* de valorado em virtude de deixar marcado um ponto de vista gerado pela intenção discursiva da autora. Isso foi percebido, pela discente, por meio das diversas leituras realizadas do conto, em sala de aula. Em diálogo com os estudiosos do Círculo de Bakhtin, Polato e Menegassi (2021) apontam que a avaliação que se realiza de um determinado objeto determina o fenômeno enunciativo. Logo, esse dizer carregado de valor foi impulsionado pela orientação valorativa no interior do conto e na movimentação que ele fez com o social.

A resposta de Zaíta corrobora com o mesmo ponto de vista, mas com uma crítica em relação à postura da docente: *“A minha opinião o direito da professora é tratar todos muito bem e por isso doi muito sabe que os negros são muito maltratados”*. A discente deixou claro que a professora deveria tratar todos os alunos de maneira igual (a utilização da palavra *“direito”* permitiu essa interpretação) e expressou seu sentimento em relação à situação apresentada. Ela sabe que todos somos iguais perante a lei e entende, mesmo que inconscientemente, a noção de respeito, de que não tem cor e nem raça. Talvez por essa razão tenha demonstrado seu sentimento

de “dor” pelo tratamento diferenciado que a personagem teve, o que foi expressado em seu discurso escrito.

No que tange à figura da professora e ao seu comportamento na história, apresentamos o questionamento 33.

33. Nesta parte, “Acariciou meu rosto e riu **chochamente**”, a aluna menciona como a professora agiu após ela ter pedido para recitar o seu poema em sala. A partir do uso do advérbio “chochamente”, analise e reflita sobre como a docente se comporta em relação à menina. Que julgamento de valor é apresentado?

Alguns discentes foram categóricos ao afirmarem que a professora tratava a menina diferente, como percebemos na escrita de Vera: “*Ela trata a menina diferente de como ela trata as outras por ela ser negra*”. Observamos, pela construção da resposta dessa aluna, sua compreensão sobre o conto, pelos indícios e marcas linguísticas. Nessa visão, “a escolha, a combinação de palavras, de estruturas sintáticas e outras são sempre determinadas pelos seus coeficientes de avaliações” (Polato; Menegassi, 2021, p. 34). Isso indica que a aluna foi capaz de manifestar sua leitura réplica ao impor sua posição frente a um tema da vida, a uma ordem de controle social (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022).

Em outro momento, Urbano mencionou que a menina fez um julgamento negativo sobre a professora por uma razão: “*Ela se sentiu triste com raiva desanimada, a menina julgou a professora ruim porque ela falou mal dos antepassados dela*”. O sujeito-leitor expõe o julgamento da personagem como sendo ruim, visto que a atitude da docente lhe causou uma série de sentimentos contrários ao seu estado de ânimo inicial, que era de alegria e de empolgação. Assim, o discente observou e avaliou esse ponto e destacou os adjetivos “triste” e “desanimada”, mais a locução adverbial “com raiva” para intensificar todo o contexto do conto, após o clímax.

É visível o entendimento da parte percebida e da parte presumida do enunciado (Menegassi; Cavalcanti, 2020) pelos alunos-leitores. As percepções de questões sociais, as marcas linguísticas, os elos com os já-ditos transpareceram em suas falas e em sua escrita, o que constituiu um novo enunciado. O projeto de dizer da autora entrou em contato com a imensidão de posturas e posicionamentos em sala de aula, e o resultado foi um novo sentido ao que foi lido, uma refração daquilo que lhes foi inicialmente apresentado.

## 6.6 COMPREENSÃO DOS POSICIONAMENTOS AXIOLÓGICOS REVELADOS NO CONTO

Todo discurso por si só já carregado de valor. Geni Guimarães utiliza sua escrita, também, como forma de protesto e resistência por toda sua história de vida e de sua raça. Os posicionamentos axiológicos manifestados por meio de seus dizeres atravessados por suas vivências se exprimem de maneira singular em cada momento do enunciado, a despertar opiniões e a expandir conhecimentos. Os alunos-leitores, nesse sentido, partilharam de sua escrita e conseguiram compreender uma parte do que se podia ver às margens do conto, a considerar que ele todo seria uma fonte inesgotável de conhecimento a ser explorado.

Dessa forma, é possível observar, em algumas respostas, que certos posicionamentos axiológicos emaranhados no conto foram compreendidos e interpretados pelos discentes, como em algumas respostas ao questionamento 31.

31. Leia a passagem: *“Mas não podia falhar com a Princesa Isabel. Ela merecia. Se não fosse ela...”*. Se não fosse a Princesa Isabel, o que aconteceria? Que valor a menina atribui a essa pessoa?

Sobre o valor que a narradora personagem dedica à Princesa Isabel, José Carlos afirmou: *“Os escravos iriam continuar sendo escravizados, E o valor que a menina atribui é julgamento positivo de respeito e amor”*. Ao mencionar que o valor que a menina atribui à Princesa Isabel é positivo de respeito e amor, o aluno demonstra ter compreendido a situação extraverbal do enunciado e manifesta um juízo de valor a partir da observação do comportamento da personagem e da figura da Princesa. O contexto extraverbal, nesse caso, auxiliou o seu entendimento sobre a importância dessa mulher que assinou a Lei Áurea, a ter em vista que os discursos no interior do ambiente escolar e fora dele agregam conhecimento, e essa interação o torna mais amplo e substancial (Menegassi; Cavalcanti, 2020).

No que concerne ao ambiente escolar e à postura das personagens secundárias em relação à narradora personagem, apresentamos a pergunta 38.

38. Em seguida, aluna negra reage diante da ação das colegas: *“Não os comi, é claro. A compensação desvalia. Não era como o leite que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto”*. De que maneira a personagem principal julga a atitude das colegas de sala?

Os alunos identificaram algumas atitudes, dentre as quais destacamos a de Salinda: *“Ela julga de forma **falsa**, por conta que elas nunca tiveram **empatia** com ela”*. A discente apresenta seu ponto de vista e destaca o adjetivo “falsa” para se referir às personagens brancas. Em nenhum momento do conto verificamos a movimentação dessas personagens no sentido de atingir a menina negra. No entanto, a situação apresentada e a narração da história permitiram que os educandos concluíssem que havia discriminação e pena. Em seguida, a partir de seu contexto de vida e de suas experiências e reflexões, a discente acrescenta a palavra “empatia” para validar sua crítica. É possível perceber que seu julgamento de valor acerca desse posicionamento apresentado no conto é de crítica, a manifestar posição contrária ao racismo.

A ênfase valorativa atribuída a cada compreensão dos posicionamentos manifestados no conto confirma a noção de que todo sujeito é carregado de valores e que, a todo momento, na interação com o outro, confirma ou refuta opiniões (Volóchinov, 2019 [1926]). Nos discursos escritos à questão 33 observamos tal fato.

33. *Nesta parte, “Acariciou meu rosto e riu chochamente”, a aluna menciona como a professora agiu após ela ter pedido para recitar o seu poema em sala. A partir do uso do advérbio “chochamente”, analise e reflita sobre como a docente se comporta em relação à menina. Que julgamento de valor é apresentado?*

Ao analisarmos as respostas referentes a esse momento em que a professora acariciou o rosto da personagem principal e riu chochamente, despertou-nos um olhar atento a manifestação de Kimbá: *“O valor é de **desprezo nojo**, ela demonstra que não gosta dela”*. A compreensão do tom avaliativo no uso do advérbio “chochamente” possibilitou a construção de uma resposta que foi orientada tanto pelo significado do advérbio quanto pelo contexto em que ele foi utilizado pela autora do conto. Em outras palavras, o discente não recorreu ao sentido de “chocho” no dicionário, a alegar algo fraco, insignificante, mas analisou de maneira valorativa e concluiu que a palavra agregava um aspecto significativo além do que já possui, a selecionar as palavras desprezo e nojo.

É válido ressaltar outro momento em que os alunos demonstraram compreensão dos posicionamentos axiológicos do conto, como, por exemplo, quando foram questionados sobre a presença de pessoas negras na escola, na época em que a história se passou:

30. Durante a leitura do conto, você encontra frases como “Levantei a minha [mão], que timidamente luzia negritude em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas”. A partir dessa frase, o que podemos entender sobre a presença de crianças negras na escola? Será que era comum?

A esse respeito, Lumbiá respondeu: “Ela estava nervosa porque ela era a única negra, **então não**, não era comum pessoas negras na escola”. A autora Geni Guimarães deixa explícito que haviam poucos negros na escola, quando afirma: “Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo”. Portanto, há vestígios em sua escrita, o que leva os alunos a manifestarem conclusões a partir do que leram e daquilo que acreditam, por meio de relações dialógicas com outros enunciados e outros discursos. Vale enfatizar que, de acordo com Volóchinov (2017 [1929], p. 110-111), “para que um discurso entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação ideológica sígnica, [...] é necessário que ele toque as bases da existência material desse grupo”. Esse “toque” foi sentido por esses sujeitos-leitores, o que foi evidenciado em suas respostas.

Nesse sentido, ao escrever a razão por que a personagem estava nervosa – porque era a única negra –, o aluno se utilizou dos pronunciamentos da autora e ainda acrescentou a expressão “então, não, não era comum”. A partir dessa colocação, podemos verificar que o discente atribuiu uma entonação valorativa àquilo que leu e observou no conto. Isso revela sua compreensão acerca dos movimentos valorativos no enunciado. A leitura, nesse sentido, abre espaço para a expansão dos conhecimentos e embate de ideias, uma vez que “ler é adentrar no universo de posições axiológicas com abertura para réplicas diversas, todas com orientação valorativa” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 381).

No momento de tensão do enredo, observamos reações compreensivas aos posicionamentos axiológicos em relação ao questionamento sobre a “metamorfose” sofrida pela narradora personagem:

36. Releia esta fala da professora: “Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte”. Reflita e comente a respeito da reação da aluna ao ouvir a professora dizer essas palavras. Que sentimento lhe causou? Que valor foi atribuído a essa fala?

A resposta de Zaíta demonstra amadurecimento quanto à leitura do conto: *“Vergonha, timidez, raiva da sua cor, de si mesmo, raiva de ter nascido, foi um valor negativo, um valor de julgamento”*. A aluna ressaltou o momento em que a personagem se sentiu exposta com a explicação da professora. Dessa situação, visualizou a raiva e inferiu o sentimento de vergonha, agregado ao juízo de valor que fez sobre o contexto, como sendo negativo. O tom avaliativo foi visto de maneira ativa nos dizeres da estudante, pois ele expressa não apenas “o estado emocional ou passivo do falante, mas sempre contém uma relação viva e energética com o mundo exterior” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 127). A vivacidade do tom, percebida no excerto, descortina sentimentos vivenciados também por aquele que lê, não só na parte escrita, mas na oralidade, em muitos momentos em sala de aula.

Os resultados indicaram que os alunos-leitores compreenderam o enunciado, em sua composição histórica e ideológica, e conseguiram agir sobre ele, com respostas ativas, a atribuir réplicas também com valores de suas vivências. O quadro a seguir sistematiza as respostas desses sujeitos conforme cada princípio orientador de análise.

Quadro 10: Sistematização dos resultados da proposta de intervenção

<b>Princípios orientadores de análise</b>	<b>Análise das respostas dos sujeitos-leitores</b>
1. Compreensão da dimensão social do enunciado	Manifestada nas respostas de Salinda, Vera e Kimbá, os quais apresentaram um conhecimento a mais sobre o entorno do conto: suas características históricas, sociais e ideológicas, suporte e intenções.
2. Apreciação valorativa e produção de sentidos no momento pós-leitura	Visualizadas na escrita de Zaíta, Salinda, José Carlos e Natalina, em que conseguiram desenvolver respostas condizentes ao comando da questão, demonstraram compreensão em relação ao enredo e apresentaram discurso valorado em cada colocação.
3. Manifestação de vozes sociais	Percebida nas respostas de Kimbá e José Carlos, quando demonstraram ciência de certos posicionamentos no conto e, dessa forma, firmaram suas percepções amparados em discursos alheios.
4. Percepção de acentos valorativos no uso dos recursos linguístico-enunciativos	Revelada nos discursos escritos de Natalina, Lumbiá, Vera, José Carlos e Kimbá, os quais conseguiram interpretar alguns movimentos intencionais na escrita de Geni Guimarães, no que se refere aos advérbios de modo e verbos no tempo passado, especificamente.

5. Projeto de dizer valorado	Manifestado nas respostas de Natalina, Zaíta, Vera e Urbano, sujeitos-leitores que demonstraram avaliar e reavaliar aspectos verbais e extraverbais do enunciado e concretizarem essa avaliação na escrita, a marcar um posicionamento ideológico e valorado.
6. Compreensão dos posicionamentos axiológicos revelados no conto	Visualizada na escrita de José Carlos, Salinda, Kimbá, Lumbiá e Zaíta, os quais perceberam o contexto extraverbal, os julgamentos de valor e as entonações apresentados explícita e implicitamente ao longo do conto e puderam emitir, também, o seu juízo de valor perante a matéria linguística ali estudada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao analisarmos as respostas, percebemos que todos os apontamentos e julgamentos de valor que os discentes apresentaram só foi possível porque houve uma compreensão e um tempo para maturar o que foi aprendido, e se não há compreensão tampouco haverá uma avaliação daquilo que se lê (Bakhtin, 2017 [1929]). Portanto, as noções valorativas percebidas deram margem para discussão, avaliação e para as contrapalavras que se espalharam ao longo do processo. Os posicionamentos axiológicos causaram dúvidas, entretanto incentivaram os educandos a compreendê-los e a dinamizar o ritmo das aulas. Dessa forma, em consonância com o nosso terceiro objetivo específico, conseguimos verificar, nas respostas escritas, a presença de elementos que evidenciaram a produção de sentidos e as apreciações valorativas dos alunos.

Dito isso, afirmamos que a maneira como as atividades foram produzidas, o repertório cultural de vivência dos alunos, juntamente com a mediação e as explicações dos conceitos do Dialogismo foram responsáveis pela compreensão da dimensão social, pela produção de sentidos e apreciações valorativas e pela percepção dos acentos valorados no projeto de dizer da autora do conto. Os resultados dessa análise refletem o percurso traçado e a participação ativa dos estudantes quanto ao que foi proposto. Isso evidencia o quanto a proposta, pautada na concepção dialógica da linguagem, pode contribuir para a construção de sujeitos críticos e responsivos, que valoram o seu projeto enunciativo.

Nesta seção, analisamos os dados obtidos a partir da implementação da proposta de intervenção e pudemos visualizar posicionamentos valorados dos

sujeitos-leitores mediante ao trabalho com a leitura em perspectiva dialógica. Na próxima seção, apresentamos as considerações finais desta Dissertação, a ressaltar o trabalho desenvolvido como um todo e os objetivos alcançados.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas discussões sobre a prática de leitura na Educação Básica mobilizam pesquisas no âmbito acadêmico. O tema desta Dissertação partiu dessas discussões e de observações que realizamos, enquanto professora-pesquisadora, acerca dos limites que envolvem a leitura, a levar em consideração que a realidade dos discentes na escola não condiz, na maioria dos casos, com o nível em que eles estão e, assim, não se apropriam dessa prática como sujeitos ativos, sobretudo, que refletem sobre o que leem. Dessa forma, fomos instigados a realizar esta pesquisa de modo a conduzir um trabalho que provoque o senso crítico, por meio do gênero conto, e que amplie os debates oriundos de propostas didático-pedagógicas que englobam os vieses do Dialogismo.

A discussão sobre leitura em perspectiva dialógica se ancorou na teoria do Círculo de Bakhtin, em sua abordagem sociológica e valorativa da linguagem, a ressaltar os escritos de Volóchinov (2017 [1929]; 2019 [1926]) e de Bakhtin (2011 [1979]; 2016 [1979]), e firmou-se a partir do seguinte questionamento: *De que forma os alunos do 6º ano produzem sentidos e apreciações valorativas a partir da leitura dialógica de contos em sala de aula?* Essa problemática nos direcionou à delimitação da temática de nossa investigação: *Estudo teórico-prático da leitura em perspectiva dialógica, no trabalho com o gênero discursivo conto em uma turma de 6º ano.*

Desse modo, para alcançarmos o objetivo geral de compreender a produção de sentidos e as apreciações valorativas dos alunos do 6º ano, a partir do trabalho com a leitura dialógica de contos, discutimos a abordagem de alguns conceitos do Dialogismo do Círculo de Bakhtin, como interação verbal, língua e linguagem, sujeito, signo ideológico, relações dialógicas e as axiologias sociais: extraverbal, juízo de valor e entonação. Além disso, delineamos o conceito de leitura em perspectiva dialógica, a resgatar essa prática como um ato valorado, de réplica, construído por meio de valores sociais e do contexto de vida do sujeito. Discorremos, ainda, sobre os gêneros discursivos e, em específico, o gênero conto, escolhido para esta pesquisa, a ressaltar toda sua origem, características e importância no trabalho em sala de aula.

A partir das reflexões suscitadas com o estudo da teoria dialógica da linguagem, elaboramos uma atividade diagnóstica, amparada no gênero conto, com o intuito de observar de que forma os discentes enxergam e interpretam o enunciado concreto. Com as análises das respostas desses sujeitos-leitores em relação à

diagnose, percebemos que grande parte apresenta dificuldades quanto ao comando das questões e de compreender o enunciado em si, o que dificulta no momento de responder. Esses resultados nos apontaram a necessidade de elaboração de uma proposta de intervenção que contemplasse as relações dialógicas e as axiologias sociais no interior do trabalho com a leitura, de modo a ampliar a consciência socioideológica dos alunos e a motivá-los a um trabalho valorado com a língua, uma vez que apresentaram dificuldades quanto à compreensão. O trabalho com o conto nessa proposta possibilitou um olhar mais amplo para o enunciado.

Nesse sentido, ao olharmos para o nosso primeiro objetivo específico, “evidenciar os posicionamentos axiológicos manifestados no projeto de dizer do conto selecionado”, constatamos que foi alcançado, uma vez que realizamos uma análise do enunciado concreto de Geni Guimarães, “Metamorfose”, e pudemos observar as marcas do projeto de dizer do conto na voz da autora Geni Guimarães, quando constrói seu discurso valorado amparada nos aspectos sociais, históricos e ideológicos, refletidos nas ações das personagens e em cada recurso da língua, a refratar um posicionamento e um juízo de valor acerca da vivência de uma pessoa negra na sociedade, especificamente no contexto escolar.

Essa carga valorativa no projeto enunciativo do conto impulsionou o desenvolvimento das atividades da proposta de intervenção, o que nos levou ao nosso segundo objetivo específico que buscou “compreender como os posicionamentos axiológicos manifestados no conto podem ser contemplados nas atividades de leitura em perspectiva dialógica”. Após as observações dos resultados da diagnose, conduzimos nossa pesquisa à elaboração do material que seria implementado, e a maneira como compreendemos esses posicionamentos axiológicos do conto para materializá-los nas atividades de leitura em perspectiva dialógica partiu de uma sequência de atividades em que pudemos considerar as relações dialógicas e os aspectos verbal e extraverbal do enunciado. Dessa maneira, conseguimos alcançar tal objetivo, visto que houve a mobilização desses aspectos em cada momento de leitura, e os questionamentos propostos estavam sustentados na teoria dialógica. Em suma, os posicionamentos axiológicos puderam ser visualizados nas atividades pela observação, pelo estudo e pela nossa análise diante do enunciado concreto, a levar em consideração nosso público-alvo.

Quanto ao terceiro objetivo específico, “verificar, nas respostas escritas dos alunos, a presença ou ausência de elementos que evidenciem a produção de sentidos

e as apreciações valorativas dos alunos”, constatamos que dos 40 alunos participantes da pesquisa, a maioria conseguiu produzir sentidos ao conto no momento da leitura conjunta e nas discussões em sala e, ainda, responder, de forma valorada, aos questionamentos. Assim, dessa maioria, selecionamos os oito sujeitos-leitores para esta pesquisa, os quais apresentaram reações-respostas valoradas em sua escrita, ao compreenderem o entorno do enunciado, no que diz respeito aos aspectos históricos, sociais e ideológicos e às marcas linguístico-enunciativas. As reflexões provocadas no ato da leitura desencadearam posicionamentos críticos e permeados de juízo de valor, o que confirma nossa hipótese de que os alunos do 6º ano evidenciam produção de sentidos e apreciações valorativas, nas respostas às perguntas de leitura em perspectiva dialógica, no trabalho com o gênero discursivo conto.

Em relação ao objetivo geral, “compreender a produção de sentidos e as apreciações valorativas dos alunos do 6º ano, a partir do trabalho com a leitura dialógica de contos”, acreditamos que todas as reflexões sobre a abordagem dialógica da linguagem e as discussões suscitadas a partir do conto “Metamorfose”, em conjunto com os discentes, contribuiu para que o alcançássemos. O trabalho mediado a partir de uma sequência de atividades permitiu que buscássemos formas de atuar significativamente no trabalho com a língua e criássemos um ambiente propício ao desenvolvimento da leitura dialógica, o que possibilitou o processo de compreensão da produção de sentidos e das apreciações valorativas dos alunos.

Dessa forma, podemos afirmar que alcançamos o objetivo geral e os objetivos específicos propostos nesta Dissertação ao realizarmos um estudo teórico-prático da leitura em perspectiva dialógica, a considerar o gênero conto como norteador de todo o encaminhamento pedagógico, e por esse estudo ter incidido de maneira satisfatória na responsividade dos alunos-leitores. As relações dialógicas construídas por meio do conto “Metamorfose” e a percepção dos discentes sobre a dinamicidade língua portuguesa os impulsionaram a avaliar e a reavaliar valorativamente suas escolhas linguísticas e, assim, ampliar sua consciência socioideológica, a fomentar seu projeto enunciativo por intermédio dos posicionamentos axiológicos presentes no enunciado e pelas atividades propostas.

Nossos anseios enquanto professora da rede pública de ensino se voltam aos difíceis cenários encontrados no que diz respeito às práticas de linguagem, especificamente, à leitura no Ensino Fundamental, prática que deveria estar

consolidada, porém necessita, ainda, ser fortificada. As pesquisas desenvolvidas no interior da teoria dialógica reforçam a ideia de que deve haver mudança no ambiente escolar, e a leitura, ao adentrar à perspectiva dialógica, passa a ser vista como uma resposta a discursos anteriores, passa a ser uma réplica valorada, a considerar o sujeito ativo, que confronta e que dialoga com o discurso do outro. Diante disso, esta investigação se torna relevante no sentido de ser um estudo que considera os conceitos do Círculo e que possibilita que pesquisas com esse enfoque cheguem à sala de aula, faça parte do contexto de mais professores e alcance os discentes de forma efetiva.

É importante salientar que a sequência de atividades dialógicas foi produzida para o sexto ano, porém pode ser implementada em outros anos com a devida adaptação. É uma proposta que explora as duas dimensões do gênero em foco, com quatro etapas importantes para a compreensão e apropriação desse discurso vivo. Contudo, embora tenha levado os discentes a um posicionamento e a uma reflexão sobre as axiologias ali intrínsecas no enunciado, encontramos empecilhos pelo fato de o tempo ser reduzido para um aprofundamento em cada etapa. Os conceitos de extraverbal, juízo de valor e entonação são novos e necessitamos de ferramentas para elucidar e exemplificar tais conceitos nas aulas de Língua Portuguesa. Tornou-se um desafio o manejo desse material com crianças, porém não deixou de ser produtivo e validado, visto que os resultados apontaram um amadurecimento na leitura de cada sujeito que participou desta pesquisa.

Concluimos que desenvolver este trabalho nos proporcionou uma aproximação da Universidade e permitiu a criação de uma ponte entre a academia e a escola, lugar este que necessita de intervenção, de novos encaminhamentos para o ensino de língua. Enquanto professora-pesquisadora em formação continuada e sujeito desta pesquisa, podemos dizer que a elaboração desta Dissertação contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional, visto que amadurecemos e pudemos expandir nossos conhecimentos em prol de um trabalho mais contextualizado em sala de aula. As leituras do Círculo de Bakhtin e dos explicadores foram uma fonte de apoio para nos dar o caminho e para nos fazer repensar a nossa prática docente.

Desse modo, o trabalho como um todo foi relevante do ponto de vista pessoal, em virtude de proporcionar uma transformação em nossa maneira de pensar e de agir, diante de situações diversas no desenvolvimento da pesquisa, a nos permitir possibilidades de recriar outros cenários para a construção do aprendizado dos

discentes. Nesse sentido, o conhecimento apreendido nos direcionou a reavaliações de nossa prática docente, a apontar, também, uma relevância profissional, visto que pudemos articular esses conhecimentos acadêmicos à nossa prática docente, em prol do aprendizado da comunidade escolar, como um retorno à sociedade.

No aspecto social, a pesquisa se torna relevante em razão de ter permitido a efetivação de um trabalho com uma pauta social importante na sociedade, o racismo, discutido durante as aulas e marcado nas vozes dos alunos-leitores, a ecoar em suas vivências. Os posicionamentos assumidos projetaram mudanças de pensamentos e de atitudes de todos os sujeitos envolvidos, resultados de reflexões em relação à temática abordada em sala de aula. A transformação social acontece quando primeiro se conscientiza, e embora tendo pouca maturidade, os discentes do 6º ano demonstraram conhecimento e opiniões consistentes. É com esse intuito que a academia precisa proporcionar mais trabalhos com vieses dialógicos que aprofundem discussões sociais e encaminhem propostas que deem vozes aos sujeitos para que protagonizem e construam um ambiente mais empático e consciente.

Por fim, consideramos que este estudo contribui para o meio acadêmico e profissional, pois estabelece um vínculo entre a teoria e a prática e abre espaço para que outras pesquisas possam ser realizadas no contexto de leitura e de outras práticas sob uma perspectiva dialógica, no trabalho com o texto literário. Ademais, esperamos que nosso trabalho sustente outras práticas e direcione outros novos sujeitos a enxergarem a língua sob um viés valorado e despertarem nos alunos a criticidade e o posicionamento ativo perante a vida e a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ACOSTA-PEREIRA, R. As relações dialógico-valorativas no gênero carta de conselhos em revistas on-line. **Work. Pap. Linguist**, 13(1): 01-24, Florianópolis, jan./mar., 2013.
- ACOSTA-PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. **Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais**. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 1-20, nov., 2014.
- ANGELO, C. M. P; MENEGASSI, R. J. O ensino da leitura na Base Nacional Comum Curricular. In: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios** (BNCC – ensino fundamental II). Campina, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 93-112.
- 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. **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 13-84.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, M. J. F. da S. Práticas literárias na escola a partir do gênero conto. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura** Ano 11 - n.18, 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/praticas-literarias-na-escola-a-partir-do-genero-conto>. Acesso em: 2 abr. 2023.
- ARCHANGELO, M. C. **O conto maravilhoso de Colasanti: atividades de leitura e escrita em uma abordagem dialógica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 188. 2020.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. (Tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, M. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. (Tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979], p. 307-335.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].
- BELOTI, A.; HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B.; FERRAGINI, N. L. de O. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para

a prática de leitura. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, Pontes, 2020, p. 109-135.

BEZERRA, J. C. dos S.; MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em atividades de leitura. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Orgs.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 195-235.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1982.

BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>>. Acesso em: 3 de maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021>. Acesso em: 22 de jun. 2022.

CALVI, G. A. N. **Leitura literária no ensino fundamental II: formação de leitores por meio do gênero “conto”**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus-ES, p. 133. 2020.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHISTÉ, P. S. Pesquisa-ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciê. Edu**. V. 22, n. 3, 2016, p. 789-808.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. *In*: Valise de cronópio. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA, J. P. **Perspectivas dialógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula: letramento literário no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, p. 142. 2015.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, M. I. S. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1996, p. 69-75.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTRICK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación**. Buenos Aires: Paidós, 1988.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

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, SP: Pontes Editores, 2020.

FUZA, A. F.; STRIQUER, M. dos S. D.; OHUSCHI, M. C. G. Exauribilidade temática, ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em anúncio publicitário. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020, p. 99-117.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no ensino fundamental. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Orgs.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 153-193.

FUZA, Ângela F.; RODRIGUES, R. H. A concepção de tema nas obras do círculo de Bakhtin. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 66, 2022. DOI: 10.1590/1981-5794-e14491. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/14491>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. **Métodos de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, S. N. S.; OHUSCHI, M. C. G. Conceitos axiológicos em recursos linguístico-enunciativos no gênero discursivo fábula. *In*: BELOTI, A.; POLATO, A. D. M.; BRITO, P. A. P. (Orgs.). **Dialogismo e ensino de línguas**: reflexos e refrações na práxis. 1 ed. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2021, v.1, p. 49-73. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/editora/obras-digitais/dialogismo-e-ensino-de-linguas-reflexos-e-refracoes-na-praxis>.

GOMES, S. N. de S.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Construções valorativas em recursos linguístico-enunciativos na fábula: uma sequência de atividades ao 9º ano. *In*: ROCHA, C. M. da; SANCHES, R. D. **Linguística na Amazônia**: descrição, diversidade e ensino. v. 2, Rio Branco: Nepan Editora, 2022, p. 185-208. Disponível em: <https://www.nepaneditora.com.br/pagina-de-produto/lingu%C3%ADstica-na-amaz%C3%B4nia-descri%C3%A7%C3%A3o-diversidade-e-ensino-volume-2>.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

GUIMARÃES, G. **Leite do peito**: contos. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. SANTOS, A. R. dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (**III SIDIS**) Dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas, SP, 2012. Disponível em: [https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT\\_DE\\_LA\\_TAILLE\\_ELIZABETH.pdf](https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf).

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOEHLER, B. do R. Revolta. *In*: **39 poemas e contos contra o racismo**. ACM, I.P.: Lisboa, 2014, p. 42.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto**: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.

MARSARO-PAVAN, F. Dos livros didáticos aos protótipos de ensino: em direção a um web-currículo. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 10, n. 1, p. 92–106, 2017. DOI: 10.18554/rt.v10i1.2098. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2098>. Acesso em: 2 maio 2023.

MELO, L. E. de L. **Mapa de Irituia**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-do-municipio-de-Irituia-PA\\_fig25\\_339464370](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-do-municipio-de-Irituia-PA_fig25_339464370), 2018.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010a, p. 15-40.

MENEGASSI, R. J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. *In*: SALEH, P. B. de O.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino de língua em debate**. Ponta Grossa: UEPG, 2010b, p. 77-90.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, Pontes, 2020, p. 187-212.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. da S. de M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. *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. 99-117.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F.; ANGELO, C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F.; (Orgs.) **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-417.

MIRES, V. **Minha Cidade**. Disponível em: <https://vanessamires.blogspot.com/p/minha-cidade.html>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOTA, V. M.; NICOLAIDES, C. O fazer pesquisa em linguística aplicada: considerações acerca da linguagem, do discurso e da performance no contexto de ensinagem móvel. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**, v. 9, N. 1, p. 11-23, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1361>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MOURA, E.; GRIBL, H. Radioblog: vozes e espaços de atuação cultural. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 233-250.

MOURA, M. I.; MIOTELLO, V. A escuta da palavra alheia. *In*: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 129-140.

NÓBREGA, E. P. B. L.; GOMES, R. Multiletramentos e materiais didáticos digitais: uma proposta para o ensino de língua portuguesa. **Letras Escreve**. V. 8, n. 2, 2018, p. 147-169.

OHUSCHI, M. C. G. Os gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa. *In*: OHUSCHI, M. C. G.; SILVA, A. dos S. C.; SILVA, J. B. P da. (Orgs.). **Gêneros discursivos: caminhos para leitura e escrita no ensino fundamental**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

OHUSCHI, M.C.G.; MENEGASSI, R.J. Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome. *In*: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 21-72. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pratica-de-analise-linguistica-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/> Acesso em: 17 maio. 2023.

O Liberal. **Evento fecha ponte e promove grande aglomeração de pessoas em cidade paraense**, Belém/PA, 2021. Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/evento-fecha-ponte-e-promove-grande-aglomeracao-de-pessoas-em-cidade-paraense-1.357891>. Acesso em: 26 mar. 2024.

ORTEGA, L. R. Enunciado: unidade concreta da comunicação discursiva. In: BAUMGARTNER, S. G.; COSTA-HUBES, T. da C. **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 127-157.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; SILVA, F. D. S.; ALENCAR, M. C. M. A canção Roda-viva: da leitura à leituraS. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 181-198.

PAULA, L. de; GONÇALVES, J. de C. Gêneros discursivos na escola: acontecimento emancipatório de leitura. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020. Disponível em <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/42/24>. Acesso em: 10 mar. 2023.

POLATO, A. D. M. **Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. In: FERNANDES, E. M. da F. (Org.). **Gêneros do discurso: refletir e refratar com Bakhtin**. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 13-44.

POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, p. 4755.20200007, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631>. Acesso em: 25 fev. 2023.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A expansão das consciências socioideológicas e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. **Letras**, v. 32, n. 64, p. 59-79, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69762/51455>. Acesso em: 23 mar. 2023.

RECTOR, M. **O conto na literatura brasileira: teoria e prática**. Jundiá, SP: Paco Editorial, 2015.

REMONATTO, A. **Leitura como atividade dialógica e seu processo de ensino-aprendizagem: um projeto com o gênero história em quadrinhos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, p. 158. 2013.

RITTER, L. C. B.; OHUSCHI, M. C. G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A.

F. (Orgs.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 419-452.

ROCHA, C. M. da; SANCHES, R. D. **Linguística na Amazônia**: descrição, diversidade e ensino. Rio Branco: Nepan Editora, 2022, p. 185-208.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo-SP, 2001.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, p. 44-60, 2014.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: [file:///D:/Usu%C3%A1rio/User/Downloads/Letramento\\_e\\_capacidade\\_de\\_leitura\\_pra\\_cidadania\\_2004.pdf](file:///D:/Usu%C3%A1rio/User/Downloads/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

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 Editorial, 2005, p. 184-207.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAMPAIO, F. Pandemia afetou padrão de leitura de 75% de crianças entre 7 e 8 anos. **Rádio Agência Nacional**, Rio de Janeiro, 25 jan. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2022-01/pandemia-afetou-padrao-de-leitura-de-75-de-criancas-entre-7-e-8-anos>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE TURISMO DO PARÁ (SETUR). **Inventário Turístico** – Irituia/PA, 2016. Disponível em: [https://www.setur.pa.gov.br/sites/default/files/pdf/iot\\_irituia\\_.pdf](https://www.setur.pa.gov.br/sites/default/files/pdf/iot_irituia_.pdf). Acesso em: 26 mar. 2024.

SILVA, N. T. da. **O protótipo didático como estratégia para o ensino de língua portuguesa**: práticas de multiletramentos na sala de aula. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

SILVA JÚNIOR, S. N. da. Abordagem qualitativa, pesquisa colaborativa e verdades pravdas sobre ensino de língua portuguesa. **Revista Letras Raras**, v. 10, n. 2, p. 269-277, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/2098/1536>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SOARES, A. **Gêneros literários**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Volóchinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. *In*: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso** – Lemb, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

SOBRAL, A. Entrevista Especial VI. *In*: **O Consoante**. Maringá, 2019. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SCHMITZ, J. R. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/sHWSZrXP5ZFP6q5QBpZzMr/?format=pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

TANZI NETO, A.; THADEI, J.; SILVA-COSTA, L. P. da.; FERNANDES, M. A.; BORGES, R. R.; DE MELO, R. Multiletramentos em ambientes educacionais. *In*: ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-158.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. *In*: BASTOS, N. M. **Língua Portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In*: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p. 109-146.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

WOLCOTT, H. W. **Criteria for an ethnographic approach to research in education**. Human Organization, 34: 111-128, 1975.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre. Editora: Bookman. 2001.

## APÊNDICE: Slides das aulas



## CAROS ALUNOS,



Vamos iniciar um trabalho muito interessante sobre o gênero conto e espero que todos aproveitem ao máximo esse momento de aprendizado. As atividades estão organizadas em blocos e, em cada aula, desenvolveremos uma parte delas.

## VAMOS COMEÇAR?

**Atividades sobre Relações com enunciados já-ditos**

1. Você já ouviu falar em conto? Onde podemos encontrar textos desse gênero?
2. O que geralmente é apresentado nos contos?
3. De que forma ele é constituído?

4. O que você costuma ouvir quando se fala em conto?
5. Você conhece algum conto que queira compartilhar?
6. Você já ouviu falar a respeito das fases de uma borboleta? Como é chamado esse processo? Comente.

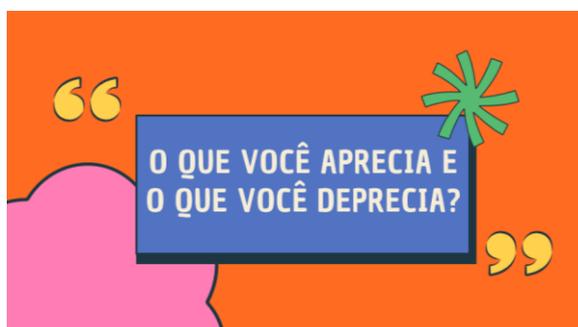
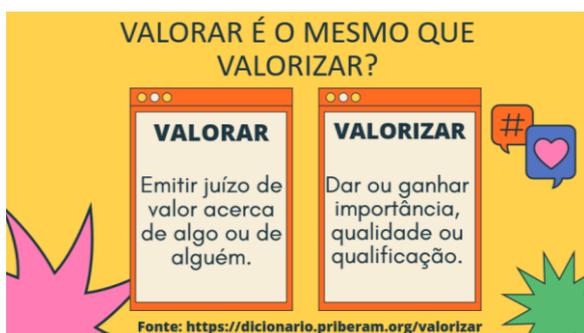


7. E o trecho desta música de Raul Seixas: "Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo", você já ouviu tocar em algum lugar ou alguém cantar? O que quer dizer?
8. Os contos possuem vários temas sociais, que podem emocionar, causar reflexão, fazer uma crítica. O conto que leremos é intitulado "Metamorfose". A partir da leitura desse título e da discussão anterior, que assunto você imagina que será tratado?

9. O conto em estudo está inserido no livro "Leite do peito", da escritora Geni Guimarães. Observe a capa e a contracapa do livro e responda às questões:



- a) O que pode significar os pontos brancos e a gota vermelha na capa do livro?
- b) Na parte de trás do livro, aparentemente, há duas sementes, uma flor fechada e uma flor já aberta. Que relação você acha que poderia haver entre essas imagens e o conto Metamorfose?



**OBJETIVO,  
FINALIDADE E  
INTENÇÃO**

Professora Ana Paula

**SEMPRE AGIMOS, FALAMOS E ESCRIVEMOS  
PENSANDO NO OUTRO**

O QUE VOCÊ ESPERA,  
QUANDO ESTUDA PARA  
PROVA?

O QUE VOCÊ PENSA,  
QUANDO FALA DE ALGUÉM  
PARA A DIREÇÃO?

O QUE ESPERA, QUANDO  
FUXICA ALGO PARA A  
PROFESSORA?

O QUE ESPERA, QUANDO  
LEVA UMA BRONCA?

**COMO DIFERENCIAR OBJETIVO, FINALIDADE E INTENÇÃO?**

**OBJETIVO**

"É mais comercial, no sentido de troca entre o autor e o leitor", ou seja, é mais direto.

**FINALIDADE**

A finalidade possui um "propósito comunicativo social", a ser alcançado pelo leitor.

**INTENÇÃO**

A intenção discursiva permite a produção de sentidos. O leitor precisa relacionar seu conhecimento ao que está lendo para, então, produzir sentidos e descobrir a intenção do texto.

POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI (2020, p. 144-145).

**O QUE VOCÊS PERCEBEM OLHANDO PARA A IMAGEM?**



**ESCREVA AQUI O QUE VOCÊ SENTIU AO OLHAR A IMAGEM**

**1** EMOCIONAR O LEITOR.

**2** REFLETIR SOBRE A PRÁTICA DE RACISMO PRESENTE NÃO SÓ NAS ESCOLAS, MAS EM TODOS ESPAÇOS, DE UM MODO GERAL.

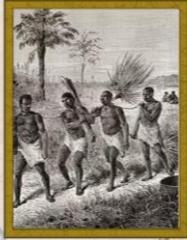
**3** EXPOR A FRAGILIDADE E A SITUAÇÃO DE UMA PESSOA QUE SOFRE POR RACISMO.



## A escravidão no Brasil

A escravidão no Brasil foi implantada no início do século XVI.

Em 1535, chegou a Salvador (BA) o primeiro navio com negros escravizados. Este ano é o marco do início da escravidão no Brasil que só terminaria 353 anos depois, em 13 de maio de 1888, com a Lei Áurea.

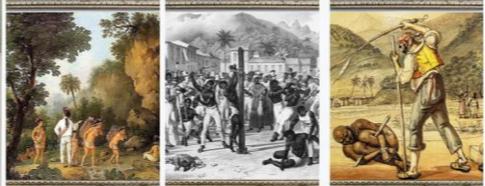


adicionar anotações

## Quem eram essas pessoas?

As primeiras pessoas a serem escravizadas na colônia foram os indígenas. Posteriormente, negros africanos seriam capturados em possessões portuguesas como Angola e Moçambique, e regiões como o Reino do Daomé, e trazidos à força ao Brasil para serem escravizados.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/escravidao-no-brasil/>



Indígenas escravizados      Negros escravizados      Negros escravizados

## A Lei Áurea

A Lei Áurea (Lei n° 3.353) foi sancionada pela Princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, no dia 13 de maio de 1888.

A lei concedeu liberdade total aos escravos que ainda existiam no Brasil, um pouco mais de 700 mil, abolindo a escravidão no país.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/lei-aurea/>

## O que acontecia no Brasil em 1988?

Promulgação da Constituição Brasileira

Conquistas de Ayrton Senna nos campeonatos de Fórmula 1

Centenário da Abolição da Escravatura



## ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto de pesquisa: Leitura em perspectiva dialógica: a produção de sentidos e as apreciações valorativas a partir do trabalho com o gênero discursivo conto

Esclarecimentos da pesquisa:

Prezado pai/responsável:

Você está sendo convidado para participar, como informante, do Projeto de Pesquisa intitulado “Leitura em perspectiva dialógica: a produção de sentidos e as apreciações valorativas a partir do trabalho com o gênero discursivo conto”, sob a responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Esp. Ana Paula Oliveira da Silva, da Universidade Federal do Pará.

O projeto tem como objetivo compreender a construção de sentidos e as apreciações valorativas dos alunos do 6º ano, a partir do trabalho com a leitura dialógica de contos. Ao considerarmos o contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula, podemos incluir a possibilidade de riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, durante a realização das atividades previstas na proposta de intervenção pedagógica. Assim, caso seu(sua) filho(a) apresente alguma dúvida ou desconforto ao realizar alguma atividade, o pesquisador poderá esclarecê-la imediatamente e minimizar o desconforto. No entanto, se você quiser, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação do(a) menor na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade.

Por outro lado, esta pesquisa traz benefícios aos seus participantes, haja vista que, por meio da proposta de intervenção pedagógica implementada em sala de aula, que visa trabalhar a Língua Portuguesa de forma mais significativa, os alunos poderão apresentar melhor desempenho linguístico, assim como melhorar sua proficiência na leitura e na escrita.

Ressaltamos que os dados coletados (atividades de leitura e textos produzidos) pelo seu(sua) filho(a) poderão ser publicados e divulgados, com finalidades exclusivamente científicas e acadêmicas, em qualquer forma (artigos, livros, revistas, apresentações orais em congressos e eventos similares etc.), ficando sua identidade totalmente preservada, em respeito à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) possui e-mail, contato telefônico e endereço da pesquisadora responsável e está em duas vias de igual teor e forma. Uma via será fornecida a você e a outra será arquivada por cinco anos pela pesquisadora responsável, junto aos textos e atividades coletados, no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará, e, após o referido prazo, será destruída.

Caso tenha dúvidas ou queira solicitar novas informações sobre a pesquisa ou sobre a participação de seu(sua) filho(a) nela, você pode entrar em contato, agora ou a qualquer momento, com a pesquisadora responsável. Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Tel.: 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br.

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, pai/mãe ou responsável legal de \_\_\_\_\_ declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Leitura em perspectiva dialógica: a produção de sentidos e as apreciações valorativas a partir do trabalho com o gênero discursivo conto” de maneira clara, detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Estou ciente do conteúdo da pesquisa, dos riscos e benefícios, e que posso esclarecer novas dúvidas e/ou solicitar novas informações a qualquer momento, e, se desejar, interromper a participação dele(dela) na pesquisa.

Dessa forma, consinto que a coleta de dados seja efetivada, a partir da realização de atividades diagnósticas e de atividades de leitura inseridas na proposta; registro em ferramentas de interação social como *whatsapp* e *e-mail*, além de anotações em diário de campo de reflexões, diálogos produzidos no decorrer da pesquisa, cujos dados sejam utilizados para análises e discussões acadêmicas e científicas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura do pai/mãe ou responsável  
Legal do aluno menor de idade

Assinatura da pesquisadora

<p>Nome da Pesquisadora Responsável: ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA Endereço: Rua Pedro Vieira, 702 Silas Freitas. CEP: 68675-000. Mãe do Rio – PA Fone: (91) 98255-2224 E-mail: paulaoliver19@yahoo.com.br</p>
--

## ANEXO B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE LETRAS

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Projeto de pesquisa: Leitura em perspectiva dialógica: a produção de sentidos e as apreciações valorativas a partir do trabalho com o gênero discursivo conto

Esclarecimentos da pesquisa:

Prezado aluno(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Leitura em perspectiva dialógica: a produção de sentidos e as apreciações valorativas a partir do trabalho com o gênero discursivo conto”, sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Esp. Ana Paula Oliveira da Silva, da Universidade Federal do Pará. Seu pai/mãe ou responsável permitiu que você participe.

Com este estudo, queremos saber como o trabalho com a leitura dialógica pode ocorrer durante o ensino da Língua Portuguesa, para poder colaborar com a formação leitora dos estudantes.

A pesquisa será feita em sua sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa. Portanto, você terá que participar das aulas, normalmente, mas se não quiser mais ser um participante da pesquisa, fornecendo suas atividades e textos produzidos, não terá nenhum problema.

Primeiro, elaboraremos uma atividade diagnóstica sobre compreensão leitora, com questões tanto de múltipla escolha quanto discursivas e, logo após, implementaremos em sala de aula. Em seguida, analisaremos os dados coletados nessa fase diagnóstica para, então, passarmos para a fase da seleção do(s) conto(s) para compor o projeto de leitura em perspectiva dialógica, levando em consideração os resultados da fase diagnóstica. Após esse momento, analisaremos os posicionamentos axiológicos manifestados no projeto de dizer do(s) conto(s) selecionado(s). A partir dos resultados da fase diagnóstica, elaboraremos uma proposta de intervenção com o trabalho de leitura em perspectiva dialógica que contemple os aspectos analisados, de forma a contribuir para a construção de sentidos e apreciações valorativas dos alunos. Em sequência, implementaremos a proposta de intervenção com os estudantes. Dando prosseguimento, selecionaremos e analisaremos os dados gerados.

As atividades que você realizará são consideradas seguras, mas se você apresentar alguma dúvida ou desconforto ao realizar alguma atividade, pode chamar a pesquisadora responsável, Professora Ana Paula Oliveira da Silva, pelo telefone (91) 98255-2224. Por outro lado, há aspectos positivos, pois, com esse trabalho, você poderá melhorar suas práticas de linguagem, com ênfase maior à prática de leitura, vista sob um viés dinâmico e reflexivo.

O material recolhido (as atividades que você produzirá) poderá ser publicado e divulgado em livros, revistas científicas, eventos científicos, mas sem identificar sua identidade, em respeito à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este Termo de Assentimento possui e-mail, contato telefônico e endereço da pesquisadora responsável e está em duas vias. Uma via ficará com você e a outra será arquivada por cinco anos pela pesquisadora responsável, junto aos textos e atividades coletados, no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará, e, após esse prazo, será destruída.

Caso tenha dúvidas ou queira solicitar novas informações sobre a pesquisa ou sobre a sua participação nela, você pode entrar em contato, agora ou a qualquer momento, com a pesquisadora responsável. Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Tel: 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br.

## ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa “Leitura em perspectiva dialógica: a produção de sentidos e as apreciações valorativas a partir do trabalho com o gênero discursivo conto”, que tem o objetivo compreender a construção de sentidos e as apreciações valorativas dos alunos do 6º ano, a partir do trabalho com a leitura dialógica de contos. Entendi os riscos e benefícios que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem haver prejuízo. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura do aluno

Assinatura da pesquisadora

<p>Nome da Pesquisadora Responsável: ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA Endereço: Rua Pedro Vieira, 702. Silas Freitas. CEP: 68675-000. Mãe do Rio – PA Fone: (91) 98255-2224 E-mail: paulaoliver19@yahoo.com.br</p>
---

## ANEXO C: Parecer do Comitê de Ética

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LEITURA DIALÓGICA COM ALUNOS DO 7º ANO A PARTIR DO TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO CONTO

**Pesquisador:** ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 63992222.3.0000.0018

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.745.641

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa de Mestrado tem como objetivo compreender a construção de sentidos e as apreciações valorativas dos alunos do 7º ano, a partir do trabalho com a leitura dialógica de contos, numa escola pública do município de Irituia no estado do Pará. A pesquisa está ancorada na perspectiva dialógica da linguagem, em sua abordagem axiológica, valorativa e ideológica, de Bakhtin e seu Círculo, assim como ampara-se nos estudos de pesquisadores na área de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

#### Objetivo da Pesquisa:

Compreender a construção de sentidos e as apreciações valorativas dos alunos do 7º ano, a partir do trabalho com a leitura dialógica de contos.

Objetivos Específicos (até 4.000 caracteres)

Evidenciar os posicionamentos axiológicos manifestados no projeto de dizer do(s) conto(s) selecionado(s);

Compreender como os posicionamentos axiológicos manifestados no(s) conto(s) podem ser contemplados nas atividades de leitura em perspectiva dialógica;

Verificar, nas respostas orais e/ou escritas dos alunos, a presença ou ausência de elementos que evidenciem a construção de sentidos e as apreciações valorativas dos alunos.

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

**Bairro:** Guamá

**CEP:** 66.075-110

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3201-7735

**Fax:** (91)3201-8028

**E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.745.641

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora aponta que caso o discente apresente alguma dúvida ou desconforto ao realizar alguma atividade, o pesquisador poderá esclarecê-la imediatamente e minimizar o desconforto. No entanto, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação do(a) menor na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade. Como benefícios, esclarece que a pesquisa apresenta benefícios aos seus participantes, pois a proposta de intervenção pedagógica implementada em sala de aula, que visa trabalhar a Língua

Portuguesa de forma mais significativa, os alunos poderão apresentar melhor desempenho linguístico, assim como melhorar sua proficiência na leitura e na escrita.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A relevância de se trabalhar o conto no desenvolvimento das ações educativas e pedagógicas da Língua Portuguesa para alunos e alunas do 7º ano.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos apresentam as especificações necessárias exigidas pelo Comitê.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

**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_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2009838.pdf	05/10/2022 15:25:03		Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_aceite_orientador.pdf	13/09/2022 22:59:42	ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_compromisso_pesquisador.pdf	13/09/2022 22:57:56	ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	09/09/2022 15:59:26	ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_esclarecido.pdf	09/09/2022 15:56:13	ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA	Aceito

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.745.641

Orçamento	Isencao_de_onus_financeiro.pdf	09/09/2022 15:52:09	ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_Assentimento.pdf	09/09/2022 15:50:26	ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	02/09/2022 17:18:54	ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_consentimento_projeto.pdf	02/09/2022 17:18:06	ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_ESCOLA .pdf	02/09/2022 17:15:07	ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/09/2022 16:53:36	ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELEM, 08 de Novembro de 2022

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br