



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE**

**PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DIALÓGICO DE LEITURA SOB  
O AMPARO INDISCIPLINAR E DECOLONIAL DA LINGUÍSTICA APLICADA**

**FORTALEZA**

**2024**

FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DIALÓGICO DE LEITURA SOB O  
AMPARO INDISCIPLINAR E DECOLONIAL DA LINGUÍSTICA APLICADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Linguística do Centro de Humanidades da  
Universidade Federal do Ceará como parte dos  
requisitos parciais para obtenção do título de  
Doutor em Linguística. **Área de concentração:**  
Linguística

**Orientadora:** Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

A567p Andrade, Francisco Rogiellyson da Silva.  
Proposta metodológica para o ensino dialógico de leitura sob o amparo indisciplinar e decolonial da Linguística Aplicada / Francisco Rogiellyson da Silva Andrade. – 2024.  
332 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Dannytza Serra Gomes.

1. Leitura. 2. Ensino de leitura. 3. Teoria Dialógica do Discurso. 4. Multiletramentos decoloniais translingues. 5. Ensino dialógico de leitura. I. Título.

CDD 410

---

FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DIALÓGICO DE LEITURA SOB O  
AMPARO INDISCIPLINAR E DECOLONIAL DA LINGUÍSTICA APLICADA

Tese apresentada à Coordenação do Programa de  
Pós-Graduação em Linguística da Universidade  
Federal do Ceará como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em Linguística.  
**Área de concentração:** Linguística  
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Dannytza Serra Gomes

Aprovada em 15/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Dannytza Serra Gomes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda de Castro Modl  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

O curso de Doutorado não é somente esta Tese. Ele é costurado em 4 anos, nos quais o mundo não para porque alguém estava fazendo esse curso. Esse é o meu caso. Fui aprovado na seleção no final de 2019, cujo início das aulas ocorreu em 2020. Uma semana após o início das atividades letivas, o mundo parou, não em razão do meu curso, mas por conta da pandemia. Para além disso, continuei trabalhando, outras experiências profissionais foram aparecendo, outras questões pessoais e familiares emergiram, concursos apareceram. A engrenagem da vida aconteceu. E eu aprendi na prática aquilo que já sabia na teoria: o Doutorado era uma parte da minha história, mas eu jamais poderia colocá-lo como parcela única do meu estar no mundo. Toda construção dessa percepção só foi possível porque, nesse e em outros tantos processos, tive pessoas com quem pude compartilhar a vida, os afetos, as sensações, as aprendizagens. De fato, esta Tese é de minha autoria. Os movimentos que me fizeram chegar a este produto final, no entanto, são de autoria coletiva, cujo *et al* nem sei onde finaliza. Aqui vão os nomes que protagonizam esse momento.

Primeiramente, a Deus e à Nossa Senhora de Fátima, que, desde o vestibular, marcam presença em minha existência. Fiz a prova do ENEM numa escola atrás do Santuário de Fátima, aqui em Fortaleza. O vestibular da UECE, realizei no Bairro de Fátima. Para chegar ao campus onde fica alocado o curso de Letras e o de Mestrado e Doutorado que cursei na UFC, passo em frente ao referido Santuário. Hoje trabalho em uma escola próxima ao Santuário de Fátima. Tenho certeza que dessas divindades advieram a força, a resiliência, os meios físicos e psicológicos, o equilíbrio, a perseverança, o discernimento para que eu pudesse saber os momentos certos de agir na vida e no Doutorado.

À minha mãe, à minha vó e a todos os meus familiares. Àquelas, por terem me dado a dádiva de viver e de ser criado por mulheres que não se rebaixam diante das adversidades da vida. Elas investiram em minha educação e me deram toda a comodidade necessária para galgar os lugares onde cheguei e onde ainda vou chegar. Do mesmo modo, a estes por sempre terem me dado apoio e acreditado no meu potencial.

À minha orientadora e amiga Dannytza Serra Gomes, cuja possibilidade de orientação me foi aventada no Mestrado. Com ela concluí este curso e a ela escolhi para me orientar no Doutorado. Não mensuro os desafios que ela enfrentou para, mesmo em meio a tudo que aconteceu nos 4 anos do meu curso, continuar dizendo que se sente orgulhosa por ser minha orientadora, que me admira, que eu estava no caminho certo. Palavras como essas, ouvidas por

alguém que muitas vezes não acredita tanto em si mesmo como eu, são molas que impulsionam a continuidade de nossas ações. Obrigado, profa. Dannytza, pela orientação, pela amizade, pela sua entrega à docência, pela sua crença em mim. Sou seu primeiro orientando de mestrado, sou o primeiro de Doutorado e, apesar de isso ser apenas uma ordem talvez irrelevante, sei da minha responsabilidade frente à essa questão. A senhora, assim como diz que eu sou, só concluiu a minha orientação porque é forte, perseverante, resiliente, admirável, comprometida com seu estar no mundo. Que muitos outros possam ter a sorte que eu tive!

À professora Pollyanne Bicalho Ribeiro, a quem dedico admiração. Polly foi minha professora no Estágio em Ensino de Leitura. Conheci-a em um dia de março de 2015, às 7:30 h da manhã em ponto – isso é hora? Jamais imaginei que aquele entrecruzar matinal pós-férias geraria tanto. Foi ali que despertei o gosto pela temática da leitura e foi naquele decurso que fui escutado pela Polly sobre meus anseios de um dia estar numa pós-graduação. Com ela cursei outras disciplinas, na graduação e na pós-, obtive um lugar no grupo de pesquisa coordenado por ela, o GERLIT, e tanto aprendi sobre LA, sobre ensino, sobre Teoria Dialógica do Discurso e, principalmente, sobre ser no mundo e sobre construir vínculos. Obrigado, Polly, por tudo.

Ao professor Júlio Araújo, que me convidou para ser seu bolsista durante os dois últimos anos de minha graduação. Júlio sempre foi um pesquisador notabilizado pela pesquisa sobre tecnologias. Apesar disso, coincidentemente, o projeto de pesquisa no qual ele me engajou versava sobre letramentos acadêmicos, uma de suas frentes de trabalho que tanto interfaceia com a área de ensino. Parece que eu estava predestinado a chegar aqui. Durante a vigência da bolsa, aprendi, primeiramente, a acreditar que as minhas observações analíticas tinham legitimidade – o Júlio comentava que eu estava certo, que eu podia ir em frente, quando eu tinha medo de que eu pudesse estar delirando na frente de um dos grandes pesquisadores que conhecia. Aprendi com o Júlio também a construir letramentos na academia. Obrigado, Júlio, por ter me colocado nesse espaço.

À professora Áurea Zavam, com quem cursei uma disciplina sobre ensino de gramática no 5º semestre da graduação. Foi ali, com as reflexões que ela apresentava, que eu comecei a despertar para a LA e para a temática do ensino. A partir de então, nunca mais saí.

À professora Sandra Maia Farias Vasconcelos, que iniciou minha orientação tanto no Mestrado quanto no Doutorado. Em ambos os momentos, ela acreditou no meu potencial e me escolheu como orientando. Colocou-me em seu grupo de pesquisa e me confiou espaço para apresentar interlocuções. Obrigado, profa. Sandra, por ter me escolhido e por ter tido a sabedoria de me doar para aquela que foi sua primeira orientanda de pós-graduação, a profa. Dannytza. Estava escrito.

À profa. Mônica Serafim, que, além de ter sido minha professora na graduação e na pós, ainda foi parecerista da minha Dissertação e da minha Tese em andamento nas disciplinas de Seminários de Pesquisa I e II. Leveza, assertividade e empoderamento singularizam seu ser, seu modo de agir e sua entrega à docência.

À profa. Fernanda Modl, com quem pude aprender tanto sobre pesquisa, sobre pesquisa em LA e sobre atravessamentos identitários. É verdadeiramente honrosa a oportunidade de ouvir suas aguçadas observações sobre minha pesquisa, axiologicamente marcadas por um texto sempre poético e engajado socialmente. De novo: É uma honra!

Aos professores que compõem a minha banca de doutoramento, profa. Fernanda, profa. Lia, prof. Mônica, profa. Pollyanne, profa. Áurea e prof. Rajagopalan, pela oportunidade de ouvi-los, pela entrega em prol de uma ciência desveladora das injustiças e comprometida com as pessoas. Agradeço por ter todos avaliando um trabalho feito com tanto esmero e dedicação. Espero, sem demagogias, que esteja à altura da grandeza de vocês.

À minha grande amiga Priscila Ramos, companheira de Mestrado e de Doutorado, coautora, escutadora de minhas lamentações, compartilhadora de oportunidades e, embora repetidamente, amiga, grande amiga. Essa é a mais sincera e verdadeira descrição da Priscila no currículo Lattes da minha vida, embora ela também esteja com seu nome cravado em diversas publicações. Obrigado, Priscila, por ter estado comigo todos estes anos. O seu companheirismo nunca será esquecido nas minhas lembranças, porque, quando nenhum de nós estivermos aqui, os vários textos que escrevemos juntos deixarão rastros evidentes da amizade que construímos.

Aos companheiros do GERLIT, principalmente Alisson, Alverbénia, Cleyton, Ive, Samya, por dividirem comigo a vida, os prazeres, as experiências e por devotarem admiração e amizade a mim. Vínculos afetuosos são caros na pós-graduação. Os nossos, na verdade, nem têm preço.

Aos companheiros Mayara, Savio e Victor, pela bela amizade que construímos na pós-graduação, embora sejamos de linhas de pesquisa bem diferentes. Juntos, compartilhamos sorrisos e angústias. Nesse processo, amadurecemos e, assim, irreparavelmente, solidificamos laços.

À psicóloga que me acompanha, desde julho de 2020, Leina Medeiros. Percebi que precisava de acompanhamento psiquiátrico após a seleção de Doutorado. O médico pediu para que eu fizesse terapia e, mesmo contra a minha vontade, dei uma oportunidade – afinal, seriam apenas 4 sessões. Na data de defesa desta Tese, já se vão 3 anos e 8 meses de acompanhamento importante para a pessoa que hoje sou. A terapia, embora nos coloque sempre num processo,

nos torna mais conhecedores de si e nos põe, como deve ser, como protagonistas únicos dos nossos modos de sentir e de agir. Leina, exotopicamente, foi me fazendo ver quem eu fui, quem eu poderia ser, quem hoje eu sou e quem eu poderei ser. Mais que isso: ela engatilha um novo modo de ser. Obrigado pelo belo trabalho, Leina!

Ao Deorge, que foi meu aluno em 2021, no meu período de estágio. É imensuravelmente importante ter alguém com quem dividir momentos e com quem poder espairer do trabalho e do estudo. Obrigado por ter estado comigo nos instantes de distração.

Aos meus professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Graduação e das pós-graduações *latu* e *strictu sensu* que cursei. Foram eles que me fizeram chegar aqui. Aos docentes deste país, que mudam o curso de um menino pobre filho de uma adolescente desempregada em situação amorosa solo e neto de uma diarista, toda honra e toda glória. Hoje, sei o quão é difícil fazer a engrenagem da desigualdade social deste país parar de rodar. Então, por sentir na pele o que é isso, glorifico-os, por terem feito, ao menos a engrenagem aqui posta, mudar de rota.

Aos alunos que participaram das experiências socializadas nesta pesquisa. Parabéns pela entrega de vocês, pelas aprendizagens que construíram e pela oportunidade de ser melhores após essas experiências. Que eu tenha feito a engrenagem de vocês mudar de rota.

Aos diversos companheiros de trabalho que comigo estiveram, a exemplo de Carla, Marcela, Gleycyany, Sullivan, Andrea, Rejane, Nelsa, Sonia, Marcelo, Tatiane, Amanda(s), Missias, Sandra(s), Érika, por dividirem comigo os sabores e os dissabores da docência e por terem me apoiado em tantos momentos em que desistir, embora não fosse opção, era o caminho que me dava vontade de seguir.

À Nathalya, por ser minha amiga desde 2012. Não há muito o que dizer, porque há muita verdade, companheirismo, sintonia, inexplicáveis pela linguagem verbal, mas muito sensorialmente explicáveis pelas capacidades do sentir. Obrigado por ter tido paciência com um garoto de 18 anos, sendo já uma mulher tão lúcida e madura. Espero ter chegado, agora mais velho, à altura do que você é.

À Karla, pelos diversos desvelamentos e deslocamentos identitários que realizou desde quando está comigo. O mundo se opacizou menos quando você limpou as lentes dos pré-conceitos que um garoto de 18 anos trazia consigo mesmo. E hoje eu sou melhor, porque você engatilhou isso em mim.

Aos companheiros de graduação, a exemplo de Bárbara, Lídia, Maxsulayne, Rodrigo, Victoria, por terem compartilhado comigo a vida de estudante universitário e, hoje, compartilharem o ser docente. Que nossas saídas de férias se eternizem em nosso existir.

Aos meus amigos, a exemplo de Tiago, Lucas, Felipe, Civania, Jeovania, Jaqueline, Liciáuria, por terem comigo estado, por terem me escutado, por terem me distraído, por acreditarem no meu potencial e por atravessarem o meu ser.

À vida, pela coragem, pela saúde e pelos caminhos que proporcionou a mim. Que novas pessoas, outras experiências, singulares aprendizados estejam endereçados a mim.

## RESUMO

Nesta Tese, busca-se propor direções metodológicas para o ensino de leitura com base nos postulados filosóficos da Teoria Dialógica do Discurso a partir do olhar indisciplinar e decolonial da Linguística Aplicada. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) demonstrar a relevância da análise do gênero do discurso no processo de interpretação leitora; b) salientar como o embate das relações cronotópicas influenciam na compreensão de enunciados multissemióticos; c) analisar, nas interações em sala, as apreciações valorativas dos alunos realizadas em suas réplicas; e d) compreender como as atividades interferem no desenvolvimento/refinamento de capacidades de leitura para compreensão responsivo-ativa de enunciados. Para alcançar tais objetivos, elegemos como arcabouço teórico-filosófico a Teoria Dialógica do Discurso, do Círculo de Bakhtin, principalmente a partir dos seguintes conceitos: o de cronotopo, entendido como as coerções espaço-temporais que efetivam a criação discursiva e delineiam as visões de homem e de mundo enunciadas; o de enunciado concreto, percebido como elo da cadeia interativa e como revelador da axiologia do sujeito; o de gênero discursivo, gestado como as formas pelas quais se organizam os enunciados e, por consequência, que (re)velam uma maneira singular de semiotizar o mundo; e o de compreensão responsivo-ativa, pensado como base para o disparar da condição de multiletramentos dos sujeitos. Ainda, consideramos uma perspectiva sociointeracional do ato de ler, coadunando com propostas que centralizam o desenvolvimento de capacidades de leitura nas práticas pedagógicas, o papel ativo do leitor na interpretação e os pilares dos multiletramentos decoloniais translíngues. Metodologicamente, valemo-nos dos pressupostos da pesquisa-ação, portanto a retroalimentação geração de dados e intervenção na realidade é cláusula fundamental para uma pesquisa que busca problematizar práticas em que a linguagem se torna problema central, com vistas à mudança social e ideológica, ao encontro do viés trans- e indisciplinar da Linguística Aplicada. O corpus de análise foi gerado com base nas interações em turmas da educação básica da Educação de Jovens e Adultos, de sextos anos do Ensino Fundamental e de primeira série do Ensino Médio. Com a conclusão do intento, apresentam-se direções metodológicas para um trabalho pedagógico dialógico com leitura que privilegiam, em suma: as demandas do coletivo de alunos; o diálogo entre pares; a alteridade e a exotopia; e o processo de consumo, produção e circulação dos enunciados. Defende-se a tese de que uma abordagem dialógica de ensino de leitura empodera o leitor, porque o faz analisar a interação em todas as nuances, as quais tornam a interlocução um acontecimento do embate ideológico dos discursos.

Portanto, entendemos que os pressupostos bakhtinianos, quando dimensionados na pedagogia da leitura, potencializam a produção de metodologias de ensino capazes de fornecer ao leitor (sempre) em formação a percepção de sua posição responsivo-ativa na interação via leitura, alterando sua capacidade discursiva de se engajar nas diferentes práticas de multiletramentos que organizam suas necessidades enunciativas.

**Palavras-chave:** leitura; ensino de leitura; Teoria Dialógica do Discurso; multiletramentos decoloniais translíngues; ensino dialógico de leitura.

## ABSTRACT

The aim of this thesis is to propose methodological directions for teaching reading based on the philosophical postulates of Dialogical Discourse Theory from the interdisciplinary and decolonial perspective of Applied Linguistics. To do this, we list the following specific objectives: a) to demonstrate the relevance of discourse genre analysis in the process of reading interpretation; b) to highlight how the clash of chronotopic relations influences the comprehension of multi-semiotic utterances; c) to analyze, in classroom interactions, the students' evaluative assessments made in their replies; and d) to understand how the activities interfere in the development/refinement of reading skills for responsive-active comprehension of utterances. In order to achieve these objectives, we chose Bakhtin's Dialogical Discourse Theory as our theoretical-philosophical framework, mainly based on the following concepts: chronotope, understood as the spatio-temporal coercions that effect discursive creation and delineate the visions of man and the world enunciated; concrete enunciation, perceived as a link in the interactive chain and as revealing the subject's axiology; discursive genre, seen as the ways in which statements are organized and, consequently, which (re)reveal a unique way of semiotizing the world; and responsive-active comprehension, seen as the basis for triggering the subjects' condition of multiliteracies. We also considered a socio-interactional perspective of the act of reading, in line with proposals that center the development of reading skills in pedagogical practices, the active role of the reader in interpretation and the pillars of decolonial, translingual multiliteracy. Methodologically, we used the assumptions of action research, so the feedback between data generation and intervention in reality is a fundamental clause for research that seeks to problematize practices in which language becomes the central problem, with a view to social and ideological change, in line with the trans- and interdisciplinary bias of Applied Linguistics. The corpus of analysis was generated based on interactions in basic education classes in Youth and Adult Education, sixth years of primary school and first years of secondary school. At the end of the study, methodological guidelines are presented for a dialogical pedagogical approach to reading, which, in short, focus on: the demands of the group of students; dialogue between peers; otherness and exotopy; and the process of consumption, production and circulation of utterances. We defend the thesis that a dialogical approach to teaching reading empowers the reader, because it makes them analyze interaction in all its nuances, which make interlocution an event in the ideological clash of discourses. Therefore, we believe that Bakhtinian presuppositions, when dimensioned in reading pedagogy, enhance

the production of teaching methodologies capable of providing the reader (always) in training with the perception of their responsive-active position in interaction via reading, altering their discursive capacity to engage in the different multiliteracies practices that organize their enunciative needs.

**Keywords:** reading; teaching reading; Dialogical Discourse Theory; translingual decolonial multiliteracies; dialogical teaching of reading.

## RESUMEN

La finalidad de esta tesis es proponer orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lectura basadas en los postulados filosóficos de la Teoría Dialógica del Discurso desde la perspectiva indisciplinar y decolonial de la Lingüística Aplicada. Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos específicos: a) demostrar la relevancia del análisis de los géneros discursivos en el proceso de interpretación lectora; b) poner de manifiesto cómo el choque de relaciones cronotópicas influye en la comprensión de enunciados multisemióticos; c) analizar, en las interacciones en el aula, las valoraciones evaluativas que los alumnos realizan en sus respuestas; y d) comprender cómo las actividades interfieren en el desarrollo/refinamiento de las competencias lectoras para la comprensión responsivo-activa de enunciados. Para alcanzar estos objetivos, elegimos como marco teórico-filosófico la Teoría Dialógica del Discurso de Bajtín, basada principalmente en los siguientes conceptos cronotopo, entendido como las coacciones espacio-temporales que efectúan la creación discursiva y delimitan las visiones del hombre y del mundo enunciadas; enunciación concreta, percibida como un eslabón de la cadena interactiva y como reveladora de la axiología del sujeto; los géneros discursivos, vistos como las formas en que se organizan los enunciados y, en consecuencia, que (re)revelan una forma única de semiotizar el mundo; y la comprensión receptivo-activa, vista como la base para desencadenar la condición de multiliteracias de los sujetos. También consideramos una perspectiva socio-interaccional del acto de leer, en consonancia con las propuestas que centran el desarrollo de la competencia lectora en las prácticas pedagógicas, el papel activo del lector en la interpretación y los pilares del multiliteracias decoloniais translingües. Metodológicamente, utilizamos los presupuestos de la investigación-acción, por lo que la retroalimentación entre la generación de datos y la intervención en la realidad es una cláusula fundamental para las investigaciones que buscan problematizar prácticas en las que el lenguaje se convierte en el problema central, con vistas al cambio social e ideológico, en línea con el sesgo trans e indisciplinar de la Lingüística Aplicada. El corpus de análisis se generó a partir de interacciones en clases de educación básica en Educación de Jóvenes y Adultos, sexto año de primaria y primero de secundaria. Al final del estudio, se presentan orientaciones metodológicas para un abordaje pedagógico dialógico de la lectura, que, en síntesis, se centran en: las demandas del grupo de alumnos; el diálogo entre pares; la alteridad y la exotopía; y el proceso de consumo, producción y circulación de enunciados. Defendemos la tesis de que un enfoque dialógico de la enseñanza de la lectura potencia al lector, porque le hace analizar la

interacción en todos sus matices, que hacen de la interlocución un acontecimiento en el choque ideológico de los discursos. Por lo tanto, creemos que los presupuestos bajtinianos, cuando dimensionados en la pedagogía de la lectura, potencian la producción de metodologías de enseñanza capaces de proporcionar al lector (siempre) en formación la percepción de su posición responsivo-activa en la interacción a través de la lectura, alterando su capacidad discursiva para involucrarse en las diferentes prácticas de multiaprendizaje que organizan sus necesidades enunciativas.

**Palabras clave:** lectura; enseñanza de la lectura; Teoría Dialógica del Discurso; multiliteracias decoloniais translíngues; enseñanza dialógica de la lectura.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura .....	43
Figura 2 – Pilares do trabalho com leitura no viés dos multiletramentos decoloniais translíngues .....	65
Figura 3 – Desenho metodológico das possibilidades de trabalho com a linguagem em sala de aula, segundo os PCN (1998) .....	69
Figura 4 – Esquematisação da leitura sob o enfoque filosófico bakhtiniano .....	97
Figura 5 – Configuração do conceito de enunciado no escopo da TDD .....	117
Figura 6 – Elementos componentes do gênero .....	131
Figura 7 – Visualização da imbricação dos elementos componentes do gênero .....	133
Figura 8 – Questionamentos reflexivos que devem nortear o ensino de leitura amparado no gênero do discurso .....	137
Figura 9 – Passos e ciclos de uma pesquisa-ação .....	152
Figura 10 – Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados .....	153
Figura 11 – Esquema de um PDG .....	168
Figura 12 - Socialização do vídeo do programa Roda Viva com a turma no grupo de WhatsApp .....	173
Figura 13 - Roda de conversa virtual sobre racismo .....	175
Figura 14 - Envio das notícias e das questões do módulo 3 .....	181
Figura 15 - Respostas de estudante às questões .....	182
Figura 16- Respostas de estudante às questões .....	184
Figura 17 - Interações na primeira aula sobre o gênero charge .....	188
Figura 18 - Aula sobre elementos não verbais no gênero charge .....	191
Figura 19 - Respostas de estudante às questões sobre elementos não verbais no gênero charge .....	193
Figura 20 - Interação realizada na aula de correção das atividades sobre elementos não verbais no gênero charge .....	196
Figura 21 - Texto de orientação para a produção das charges .....	198
Figura 22 - Charge 1 - Pode entrar, pois aqui não damos esmola. ....	199
Figura 23 - Charge 2 - Ruim é o racismo. ....	200
Figura 24 - Charge 3 - 80 tons de suspeita .....	202
Figura 25 - Charge 4 - Atestado de óbito .....	204

Figura 26 - Comentários realizados em algumas charges .....	206
Figura 27 - Turmas na visita à biblioteca para escolha dos livros.....	218
Figura 28 - Fanzine sobre Um assassinato, um mistério e um casamento .....	229
Figura 29 - Capa do livro Um assassinato, um mistério e um casamento.....	230
Figura 30 - Ilustração feita sobre a obra Um assassinato, um mistério e um casamento .....	231
Figura 31 - Resumo e desenhos do fanzine sobre #Cuidado garoto apaixonado .....	232
Figura 32 - Capa do fanzine sobre #Cuidado garoto apaixonado.....	233
Figura 33 - Frases que chamaram atenção no fanzine sobre O detector de sacis.....	235
Figura 34 - Fanzine produzido sobre o gibi Capitão Ecocidadão.....	237
Figura 35 - Obras físicas selecionadas para escolha.....	243
Figura 36 - Obras digitais disponibilizadas para escolha .....	244
Figura 37 - Contratos cooperativos produzidos por algumas equipes.....	246
Figura 38 - Cláusulas cooperativas referentes à escuta de podcasts.....	252
Figura 39 - Respostas dadas às questões 1, 5 e 7 da atividade de compreensão auditiva de podcasts .....	256
Figura 40 - Lâminas da apresentação de slides para produção dos roteiros de gravação.....	261
Figura 41 - Questionamentos de um aluno sobre o roteiro e sobre a gravação dos podcasts.....	263
Figura 42 - Crivo autoavaliativo dos podcasts .....	265
Figura 43 - Apresentação do episódio Não namore alguém como o Leôncio.....	267
Figura 44 - Apresentação do episódio Não se apaixone por um Dom Casmurro .....	269
Figura 45 - Apresentação do episódio Um milhão de finais felizes.....	273
Figura 46 - Avaliação dos podcasts.....	276
Figura 47 - Processamento de grupo e celebração do sucesso de uma das equipes .....	278
Figura 48 - Pilares da Pedagogia dos Multiletramentos contemplados na experiência com as turmas do Ensino Médio.....	281
Figura 49 - Arquitetônica metodológica para o trabalho dialógico com leitura.....	293

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro norteador da pesquisa .....	32
Quadro 2 – Concepções de leitura, segundo Koch e Elias (2012) .....	36
Quadro 3 – Concepções de leitura, segundo Silva (1999).....	37
Quadro 4 – Concepções de leitura, segundo Braggio (1992).....	39
Quadro 5 – Implicações pedagógicas da dimensão sociointeracional da linguagem para o ensino da leitura .....	44
Quadro 6 – Conhecimentos envolvidos no conhecimento interacional .....	45
Quadro 7 – Requisitos para compreender as estratégias de leitura como procedimentos de ordem elevada .....	48
Quadro 8 – Estratégias de leitura, segundo Solé (1998).....	49
Quadro 9 – Estratégias de leitura, segundo Cafieiro (2010) .....	52
Quadro 10 – Capacidades de leitura, segundo Rojo (2004) .....	54
Quadro 11 – Os quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos .....	63
Quadro 12 – Designs de significado.....	63
Quadro 13 – Implicações pedagógicas que a concepção de multiletramentos decoloniais translíngues apresentam para o ensino de leitura .....	65
Quadro 14 – Perspectiva interacionista nos PCN (BRASIL, 1998, 2000) .....	70
Quadro 15 – Campos de atuação conforme as etapas da escolarização básica .....	74
Quadro 16 – Síntese das dimensões das práticas leitoras e conceitos relacionados.....	76
Quadro 17 – Tendências do pensamento filosófico-linguístico contra as quais se opõe o CB 85	
Quadro 18 – Influências filosóficas que se ecoam nas obras do CB .....	87
Quadro 19 – Pressupostos da filosofia bakhtiniana acerca da linguagem.....	93
Quadro 20 – Concepção dialógico-interacionista de leitura.....	97
Quadro 21 – Relações cronotópicas valorizadas pela BNCC .....	107
Quadro 22 – Diferenças entre oração e enunciado .....	109
Quadro 23 – Quadro-síntese sobre os conceitos de significação e tema.....	114
Quadro 24 - Formas de expressão da compreensão responsivo-ativa em atividades e em respostas a atividades de leitura.....	123
Quadro 25 – Conjunto de definições de gêneros do discurso apresentadas nos escritos do CB .....	129
Quadro 26 – Procedimentos de leitura de gêneros discursivos .....	138

Quadro 27 – Dimensões da TDD contempladas no plano de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental .....	156
Quadro 28 - Campo de atuação e habilidades da BNCC (Brasil, 2018) privilegiadas na proposta de ensino para a EJA .....	157
Quadro 29 – Dimensões da TDD contempladas no plano de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental .....	158
Quadro 30 - Campo de atuação e habilidades da BNCC (Brasil, 2018) privilegiadas na proposta de ensino para o 6º ano .....	158
Quadro 31 – Dimensões da TDD contempladas no plano de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos .....	159
Quadro 32 - Campo de atuação e habilidades da BNCC (Brasil, 2018) privilegiadas na proposta de ensino para a 1ª série.....	159
Quadro 33 - Nomes-fantasia criados para os lócus da pesquisa.....	164
Quadro 34 - Manchetes das notícias compartilhadas com os estudantes .....	177
Quadro 35 - Questões enviadas aos alunos para engatilhar a reflexão sobre as notícias .....	181
Quadro 36 - Descrição de como os pilares da pedagogia dos multiletramentos foram contemplados na experiência.....	188
Quadro 37 - Níveis de responsividade suscitados nos itens sobre elementos não verbais no gênero charge.....	192
Quadro 38 - Caracterizações concernentes ao gênero fanzine .....	216
Quadro 39 - Etapas de formatação da experiência com a produção de fanzines literários ....	222
Quadro 40 - Pilares da Pedagogia dos Multiletramentos na experiência nos anos finais do Ensino Fundamental .....	239
Quadro 41 - Princípios da metodologia aprendizagem cooperativa.....	242
Quadro 42 - Texto da proposta de produção de podcasts apresentado às turmas .....	245
Quadro 43 - Podcasts selecionados para escuta.....	250
Quadro 44 - Modelo do contrato cooperativo para a atividade de escuta de podcasts literários .....	251
Quadro 45 - Questões analíticas dos podcasts escutados .....	254
Quadro 46 - Questões de orientação para o diálogo sobre as obras literárias .....	260
Quadro 47 - Nomes dos canais de podcasts de cada turma.....	264

## LISTA DE SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CB	Círculo de Bakhtin
CE	Ceará
CHS	Ciências Humanas e Sociais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA IV	Educação de Jovens e Adultos Nível IV
GERLIT	Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho
GNL	Grupo Nova Londres
HQ	Histórias em Quadrinhos
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MDT	Multiletramentos decoloniais translíngues
NEL	Novos Estudos do Letramento
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto(s) Didático(s) de Gênero
PE	Protótipos de Ensino
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PL	Projeto(s) de Letramento
PNLD-Literário	Programa Nacional do Livro Didático Literário
ProfLetras	Mestrado Profissional em Letras
QNP	Quadro Norteador de Pesquisa
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
SD	Sequência(s) Didática(s)
SME	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
TDD	Teoria Dialógica do Discurso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1 TOMANDO PARTE DO DIÁLOGO.....</b>	<b>23</b>
<b>2 ALINHAVANDO AXIOLOGIAS NO PALCO DISCURSIVO SOBRE LEITURA....</b>	<b>36</b>
2.1 Concepções de leitura .....	36
2.2 Estratégias e capacidades de leitura .....	44
2.3 Estudos dos Letramentos e dos Multiletramentos: a leitura na era dos Multiletramentos Decoloniais Translúngues.....	56
2.4 Documentos oficiais brasileiros sobre ensino de língua materna: o que nos dizem sobre leitura?.....	66
2.5 Síntese do capítulo .....	81
<b>3 INTERFACEANDO LEITURA, ENSINO E TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO.....</b>	<b>83</b>
3.1 O pressuposto dialógico da linguagem e sua relação com o ensino de leitura .....	83
3.2 Cronotopo e sua relação com o ensino de leitura.....	99
3.3 Enunciado concreto e sua relação com o ensino de leitura.....	108
3.4 Gênero do discurso e sua relação com a leitura.....	124
3.5 Síntese do capítulo .....	141
<b>4 PROMOVENDO ECOS TRANS/INDISCIPLINARES E DECOLONIAIS COMO PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS EM UMA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA .....</b>	<b>143</b>
4.1 A Linguística Aplicada como campo teórico-metodológico trans- e indisciplinar (assim como é a leitura).....	143
4.2 Pesquisar para agir; agir para pesquisa: a pesquisa-ação.....	149
4.3 Geração e análise dos dados .....	153
4.4 Síntese do capítulo .....	165
<b>5 NO ENSINO DIALÓGICO DE LEITURA, “NÃO BASTA NÃO SER RACISTA, É PRECISO SER ANTIRRACISTA”: PRODUÇÃO DE CHARGES ANTIRRACISTAS COMO RÉPLICAS RESPONSIVAS E RESPONSÁVEIS CONTRA EPISÓDIOS DE RACISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>167</b>
5.1 O processo .....	167
5.2 As rélicas produzidas .....	199
5.3 A finalização da experiência .....	205
5.4 Síntese do capítulo .....	209

<b>6 EU SOU FÃ É DE LEITURA: PRODUÇÃO DE FANZINES LITERÁRIOS COMO PROMOTORES DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DA RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>211</b>
<b>6.1 O processo .....</b>	<b>211</b>
<b>6.2 As réplicas produzidas .....</b>	<b>229</b>
<b>6.3 A finalização da experiência .....</b>	<b>238</b>
<b>6.4 Síntese do capítulo .....</b>	<b>240</b>
<b>7 PODFALAR: PRODUÇÃO DE PODCASTS LITERÁRIOS SOBRE O TEMA TRANSVERSAL RELAÇÕES CONJUGAIS COMO PROMOTORES DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DO ENSINO DE LEITURA CONJUGADO COM O DE ORALIDADE NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>241</b>
<b>7.1 O processo .....</b>	<b>241</b>
<b>7.1 As réplicas produzidas .....</b>	<b>266</b>
<b>7.3 A finalização da experiência .....</b>	<b>276</b>
<b>7.4 Síntese do capítulo .....</b>	<b>281</b>
<b>8 ACABANDO O ENUNCIADO, INACABANDO O DIÁLOGO .....</b>	<b>283</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>297</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS .....</b>	<b>309</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>310</b>
<b>ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.....</b>	<b>312</b>
<b>ANEXO B – PLANO DE ENSINO DA ATIVIDADE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>316</b>
<b>ANEXO C – PLANO DE ENSINO DA ATIVIDADE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>317</b>
<b>ANEXO D – PLANO DE ENSINO DA ATIVIDADE PARA O ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>318</b>

## 1 TOMANDO PARTE DO DIÁLOGO

Os textos como elementos dos eventos sociais [...] causam efeitos – isto é, eles causam mudanças. Mais imediatamente os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante. Eles causam também efeitos de longa duração – poderíamos argumentar, por exemplo, que a experiência prolongada com a publicidade e outros textos comerciais contribui para moldar as identidades das pessoas como consumidores, ou suas identidades de gênero. Os textos podem também iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação, ou para transformações nas relações industriais, e assim por diante.<sup>1</sup> (Fairclough, 2003, p. 8)

Embora esta Tese não se filie aos pressupostos da Análise Crítica do Discurso, a citação em epígrafe é providencial para o início desta discussão: os textos, como enunciados concretos<sup>2</sup>, são capazes de alterar nossa consciência discursiva. Pode parecer lugar-comum, mas é verdade que ler é pressuposto fundamental para a vida cidadã, para o engajamento social, para a construção de credenciais de poder nas instituições, como postulam Street (2014), Soares (1998, 2008) e Kleiman (1995, 2007, 2010, 2012).

Em função disso, isto é, da capacidade formativa da consciência do sujeito, é que a leitura, como ato de produção de sentidos, é interação capaz de efetuar mudanças sociais. Portanto, o ensino de leitura é sério. É uma questão de discurso, de linguagem, de formação do cidadão, de formação para a (re)ordenação social. A leitura, portanto, é capaz de mudar o mundo<sup>3</sup>.

Mesmo percebida a importância da leitura na formação para a cidadania, números e mais números sempre apresentam, à moda de apocalipse, a falha da educação no que se refere à formação de leitores. Dados da edição do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA divulgados em 2019, por exemplo, apontam que o nível de proficiência leitora de alunos concluintes do ensino médio é baixo, ocupando o Brasil uma das últimas posições quanto àquela competência.

Sem dúvida, esse cenário preocupa, pois empreendimentos políticos, científicos, pedagógicos, prescritivos, formativos, entre outros vêm sendo realizados na tentativa de mudar esse quadro. Porém, concordamos com Freire (2003a) e com Foucault (1994) quando explicitam que a derrocada do ensino de leitura nada tem de irrefletida: ela é um complô, um

<sup>1</sup> Tradução livre de Izabel Magalhães.

<sup>2</sup> Neste texto, ao lado de autores que também se fundamentam na Teoria Dialógica do Discurso como arcabouço teórico, a exemplo de Ribeiro e França (2021) e de Brait (2005, 2006, 2010), adotamos texto e enunciado concreto como conceitos aproximados. Nesse sentido, acreditamos que ambas as noções, de uma só vez, referendam dois aspectos: o sistema linguístico, isto é, a seleção de signos ideológicos na composição de enunciados; e o acontecimento vivo da linguagem, ou seja, a manifestação de uma singularidade existencial que revela historicidade e autoria enunciativa.

<sup>3</sup> O/A leitor/a pode achar as afirmações fortes demais. Ratificamos: é assim que concebemos a leitura; é desse pressuposto de que partimos neste estudo.

planejamento político, um projeto histórico da burguesia para manutenção das castas.

Segundo aqueles autores, formar leitores significa formar cidadãos conscientes do processo de luta classes em que se baseia a sociedade capitalista, capacitando-os para desestabilizar e questionar o *status quo*, o que é muito perigoso para a manutenção da elite como opressora da classe trabalhadora.

Inclusive, Andrade (2019), em sua dissertação de Mestrado, percebeu que professoras alfabetizadoras que procuravam praticar metodologias de formação crítica de leitores não encontravam abertura em sua realidade escolar para isso. Nessa conjuntura, esgotadas em função das exigências de pais, colegas de trabalho, coordenadores escolares e técnicos em educação, a análise de Andrade (2019) entrevistou que as professoras sucumbiam ao seu contexto, formando, mesmo contra sua vontade, alunos que sabiam, ao menos, oralizar a escrita, tal como se exigia delas.

O estudo de Andrade (2019), nesse sentido, evidencia transparentemente que os profissionais da educação estão embebidos por exigências que lhes direcionam a realizar uma prática na qual, muitas vezes, não acreditam, em função daquilo que vem sendo cobrado deles: a chamada alfabetização na idade certa.

Esse contexto revela, ao ver de Freire (2003a) e de Foucault (1994), o complô político, já historicamente arrastado na realidade de nosso país e, também, de tantos países em desenvolvimento, para que não se efetive a formação de leitores críticos, isto é, de cidadãos capazes de compreender que, via linguagem, discursos e ideologias se digladiam num concurso tenso de relações de poder que precisam ser problematizadas pelo leitor no processo de produção de sentidos.

Tendo em vista essa problematização, este Tese objetiva, de encontro a esse bem elaborado plano de não formação de leitores, apresentar caminhos de como, mesmo em meio a essa realidade tão difícil, pode ser possível trabalhar leitura em sala de aula, considerando os aspectos linguísticos, enunciativos e discursivos da linguagem, portanto, perfazendo seu todo (Marcuschi, 2008).

A propósito disso, afirma Bakhtin (2017) que todo estudo filosófico e/ou científico deve responder às demandas da vida social. Em encontro com essa proposta, a Linguística Aplicada – LA, sob o enfoque trans/indisciplinar e decolonial (Rajagopalan, 2003; Moita Lopes, 2006), tem foco de interesse pela problematização das práticas sociais nas quais a linguagem é problema central.

Se assim pensamos, uma Tese de Doutorado deve, à luz de pressupostos teóricos, responder às demandas da vida social, evitando, desse modo, o que Bakhtin (2017) chama de

teoreticismo, isto é, o estudo da ciência pela ciência, da filosofia pela filosofia, sem, no entanto, articular conhecimento e vida.

Em vista disso, elegemos como objetivo norteador deste projeto propor direções metodológicas para o ensino de leitura com base nos postulados filosóficos do Círculo de Bakhtin – CB à luz dos pilares decoloniais e indisciplinados da LA. A escolha por essa abordagem teórico-filosófica decorre de, conforme expõem Rojo e Barbosa (2015), a filosofia de Bakhtin permitir estudar a vida social da linguagem ou, dizendo de outro modo, como a linguagem opera na vida, permitindo visualizar o entrecruzamento entre vida e linguagem. Do mesmo modo, a LA, em seu seio, se preocupa com os problemas sociais reais do Sul Global, propondo desvelamentos e caminhos pelos quais as desigualdades possam ser superadas.

Vale ressaltar que o próprio Bakhtin, segundo Gogotichvíli (2013), propunha, por meio de sua filosofia, uma abordagem da linguagem que permitisse sua visualização sob o viés sociológico. Gogotichvíli (2013) sumariza que o autor

[...] defendia provavelmente o ponto de vista de que a superação da escolástica e do dogmatismo no ensino escolar seria possível apenas quando as tendências monológicas tivessem sido superadas na própria linguística teórica e que o caminho para a superação do monologismo linguístico estaria, de acordo com a filosofia bakhtiniana geral sobre a linguagem, em uma adaptação completa e variada feita pela linguística de todo aquele conjunto de problemas que MMB [Bakhtin] relacionava ao seu conceito central de relações dialógicas. (Gogotichvíli, 2013, p. 52)

Nesse prisma, uma proposta de ensino de leitura com base na filosofia bakhtiniana vai de encontro aos pressupostos monológicos erigidos por concepções redutoras de leitura (Silva, 1999), dando vez a adoção dialógica, sob o viés da língua em sua atuação ideológica viva e alteritária. Tal experiência, então, tem o potencial de se articular com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) na defesa de um ensino que, de fato, ampare os sujeitos para atuar, de forma ética e cidadã, na vida social.

Isso ocorre porque, adotando essa abordagem de linguagem, a superação da análise sintática tradicional e das outras formas da língua como abstrações imanentes se efetiva. No lugar desse tipo de entrada, o enunciado passa a ser objeto central, permitindo que o leitor possa realizar “um restabelecimento da situação comunicativa subentendida, sempre baseada na interação de várias posições: do autor, do “protagonista”, do tema, do ouvinte e daquele que falou antes” (Gogotichvíli, 2013, p. 52). Tal concepção empodera o leitor, porque faz ele analisar a interação em todas as nuances que lhe tornam um acontecimento do embate ideológico da circulação dos discursos.

Obviamente, seria contraditório propormos um método, único e exclusivo, que faria

eclodir o processo de compreensão leitora em sala de aula. Além de presunçoso, tal intento silenciaria outras propostas que formam a teia discursiva da pluralidade de práticas pedagógicas presumida no âmbito do ensino.

Ademais, a filosofia de Bakhtin, bem como o escopo indisciplinar e decolonial da LA, por se interessarem pela vida social e por sua problematização, não permitem a criação de um método único salvador das questões que nos inquietam – até porque ele não existe; pelo contrário, tais fundamentos teórico-metodológicos, como epistemologias do conhecimento sobre o homem e sobre a vida, permitem a elaboração de caminhos pelos quais possamos visualizar determinada problemática.

A propósito disso, diz o próprio Bakhtin (2013, p. 43, grifos do autor) que “O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho.”. O autor advoga, então, pela pluralidade de metodologias que podem efetivar a entrada do aluno na análise da língua como prática discursiva. Portanto, a intenção aqui é apontar caminhos, balizados na filosofia bakhtiniana, que poderão inspirar outros docentes em seu fazer pedagógico.

Nesse intento, nossa proposta inspira-se nas metodologias já existentes para ensino de produção de texto: Sequência Didática – SD (Schneuwly; Dolz, 2004), Projeto Didático de Gênero – PDG (Guimarães e Kersch, 2012, 2014, 2015), Protótipos de Ensino – PE (Rojo, 2017) e Projetos de Letramento – PL (Kleiman, 2007, 2010, 2012). Isso porque a produção e a circulação dessas propostas promoveram, em nós, uma indagação: por que, já que há proposições tão bem elaboradas para o ensino da produção textual, ainda não há a mesma operação para a leitura? Ademais, já que cada uma daquelas propostas se vale de pressupostos teóricos<sup>4</sup> específicos, que arcabouço teórico poderia balizar uma metodologia para o ensino de leitura?

As referidas sistematizações, a nossa ver, redirecionaram o ensino de língua por terem posicionado as atividades de ensino e aprendizagem da produção textual numa abordagem processual e reflexiva. Em nossa interpretação, a leitura fica a reboque no processo de aprendizagem da escrita no escopo daquelas metodologias, uma vez que é a argamassa que permite a análise da prototipicidade dos gêneros do discurso e dos efeitos de sentido das materialidades linguísticas, por exemplo. O sucesso daquelas sistematizações é transparente;

---

<sup>4</sup> A saber: as SD se valem dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo; os PDG, da articulação entre Interacionismo Sócio-Discursivo, dialogismo bakhtiniano e Estudo dos Letramentos; os PL, dos Estudos dos Letramentos; e os Protótipos de Ensino, da articulação entre o dialogismo bakhtiniano e a teorização sobre novos e multiletramentos.

basta ver, para citar apenas dois exemplos, a importância da SD para a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa<sup>5</sup> e para os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras<sup>6</sup>.

Ademais, a importância de sistematizações como aquelas reside no fato de propiciarem um ensino de produção textual mais planejado e conformado às necessidades e aos níveis de aprendizagem dos estudantes. Ainda, ao pensar numa arquitetura de planejamento metodológico, as SD, os PDG, os PE e os PL propiciam um ensino de produção textual que permite ao estudante refletir sobre o que produz, já que seu foco não está no produto, mas no processo de aprendizagem que se desenvolve ao longo da sequenciação. Isso reverbera, obviamente, no protagonismo do estudante, já que ele pode se sentir mais autor do próprio texto, e não um reprodutor de fórmulas receitas de produção textual, o que leva a uma concepção de ensino menos bancária, portanto mais libertária (Freire, 1984).

Defendemos que também para a leitura deve haver propostas que, valendo-se da filosofia bakhtiniana sobre linguagem, inspirem o professor a concretizar uma arquitetura para que ele, autor de seu fazer pedagógico, possa trabalhar o exercício de produzir sentidos aos textos com seus alunos.

Obviamente, essa sistematização nada pode ter de fechada, de estrutural, de repetível, isto é, de centrípeta, inclusive porque as metodologias supracitadas apresentam-se, em maior e menor medida, de maneira vazada, dando vez para que o professor adote diferentes atividades para que ocorra a produção de texto; além do mais, como anteriormente dito, tal enclausuramento propositivo iria de encontro aos pressupostos teórico-filosóficos que balizam este estudo.

Acreditamos que, uma vez que as SD, os PDG, os PE e os PL promoveram um ensino mais voltado a concepções sociointeracionais da linguagem, ao mesmo tempo que levaram o ensino de língua ao escopo de uma pedagogia mais histórico-crítica, também uma proposta metodológica para o ensino de leitura, ancorada nos postulados bakhtinianos sobre linguagem, à medida que penetrar nas aulas de língua materna, poderá promover a formação de leitores cada vez mais conscientemente autores de sua própria leitura, inspirando professores em suas práticas pedagógicas.

---

<sup>5</sup> No portal Escrevendo o Futuro, da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, oferecem-se cadernos para o professor, apresentando sequências didáticas para o ensino dos gêneros solicitados pelo concurso. O link onde os PDF estão disponíveis é: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/1991/cadernos-do-professor>. Acesso em 24 jan. 2021.

<sup>6</sup> No repositório de dissertações do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, por exemplo, é possível perceber a utilização das sequências didáticas nos diferentes estudos empreendidos no âmbito daquele programa. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21729>. Acesso em 24 jan. 2021.

Considerando esse intento, elegemos, conforme viemos salientando, como arcabouço teórico disso, principalmente, os pressupostos do CB. Nossa escolha pelas colaborações bakhtinianas se dá em função de a teoria produzida por eles entenderem a linguagem como fenômeno ideológico e a interação numa dimensão alteritária, ou seja, no contato entre os interlocutores, na dimensão sócio-histórico-cultural mediata e imediata em que se encontram.

Nessa direção, a leitura, por ser fenômeno interativo empreendido via linguagem, é, nesse viés, um construto ideológico e que sócio-histórico-culturalmente se perfila nas interações entre os interlocutores, no caso produtores e leitores. Acreditamos que, sob o escopo dessa dimensão epistemológica, pode-se elaborar um ensino de leitura voltado para a formação de um leitor que percebe seu protagonismo na produção de sentidos via ato de ler.

Metodologicamente, tomamos como arcabouço os pressupostos da LA, campo que privilegia problemas sociais em que a linguagem é questão central. Valemo-nos, sob essa égide, dos pressupostos da pesquisa-ação, com base principalmente em Thiollent (1986). Os dados foram gerados a partir de três experiências de ensino, em diferentes níveis e públicos que formam a educação básica: i) produção de fanzines literários a partir de obras literárias disponibilizadas na biblioteca escolar com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE; ii) produção de podcasts literários sobre a temática transversal relações conjugais a partir da leitura de obras literárias com três turmas de 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Fortaleza-CE; e iii) produção de charges antirracistas a partir da leitura de notícias sobre episódios racistas acontecidos no Brasil com uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE no período de aulas remotas em 2020.

A escolha por três grupos diferentes, que exigem a personalização de objetivos didático-pedagógicos, se dá justamente por acharmos que, quando pensada para o ensino de leitura, a filosofia bakhtiniana deve abalizar gestos didáticos apropriados a cada cronotopo de interação instaurado pelo público com o qual se trabalha, pela ambiência escolar e comunitária na qual a turma se localiza e pelos níveis de aprendizagem em que cada um dos grupos se encontram.

Assim, caminhos pedagógicos vão sendo elaborados conforme as necessidades de cada auditório enunciativo. Do contrário, se somente um público fosse eleito, embora já fosse um intento importante, não seria possível perceber a personalização dos gestos didáticos empreendidos a partir do ângulo de visão proporcionado pela teorização do CB.

Alguns outros estudos intersectam a formulação dos objetivos aqui postulados. Por exemplo, Andrade (2020) buscou apresentar o que, conforme seu raciocínio, se configura como uma abordagem bakhtiniana de leitura, batizada pelo autor de dialógico-interacionista. Segundo

a discussão ensaística de Andrade (2020), uma concepção como essa está na base do conceito de letramentos, pois entende que a interação via leitura, assim como qualquer outra, é eivada de tensões ideológicas fundadas pelo dialogismo.

A proposta de Andrade (2020), certamente, inaugura um raciocínio sobre leitura produtivo para a pesquisa que pretendemos realizar, inclusive servindo de subsídio teórico para nós. Nossa colaboração, por sua vez, está em tentar elaborar para a prática pedagógica propostas de ensino de leitura baseadas nessa concepção, o que, em maior ou menor medida, reconfigurará o ensaio teórico apresentado pelo autor.

A tese de Moura (2011) teve como objetivo principal articular os pressupostos de Paulo Freire e os do CB com o fito de refletir sobre alfabetização e leitura. A autora, a partir de um estudo bibliográfico, concatenou os pontos de (des)encontros entre aqueles autores na busca de empreender colaborações para se pensar o ensino de leitura num caminho mais alteritário e ideológico. A autora realiza, ainda, uma aprofundada análise de como os pressupostos freireanos e bakhtinianos balizam o entendimento sobre leitura, a fim de articular saberes para pensar a práxis pedagógica.

Por ser um trabalho científico já audacioso, a tese de Moura (2011) se limita a pensar leitura e seu ensino no âmbito da articulação teórica entre aqueles autores, sem, portanto, efetivar propostas para a prática. Este estudo, para além disso, busca somar à tese de Moura (2011) na medida em que, sob a articulação teórica dos postulados do CB, intenta propor balizas para a prática do ensino de leitura.

Afora esses estudos teóricos, há também estudos que objetivaram analisar a prática do ensino com base na teoria bakhtiniana. É o caso do de Vieira (2016), que intenta apresentar, com base na teoria do CB, uma proposta de leitura do gênero discursivo história em quadrinhos – HQ no que se refere aos aspectos de estilo do referido gênero. A autora, para isso, utiliza as HQ da personagem Mafalda como enunciados centrais para sua experiência metodológica.

Em conclusão, Vieira (2016) apresenta os passos necessários para efetivar a leitura de HQ em salas de aula da educação básica, a saber: Estudar o gênero tiras em quadrinhos: objetivos, suporte, linguagem visual, organização temática, estilística e composicional; Contextualizar o momento histórico do autor de Mafalda; Destacar elementos linguísticos e suas funções na construção dos sentidos; Ler tiras da Mafalda e analisar junto com os alunos os elementos estilísticos, mostrando suas funções para construção de sentidos que podem ser diferentes, já que os alunos podem apresentar conhecimentos diferentes um dos outros.

A proposta de Vieira (2016) apresenta uma arquitetura vazada que pode ser efetivada em diferentes contextos, a partir de gestos metodológicos incitados pelo contexto escolar do

professor. Assim, seu estudo é um gatilho importante para o empreendimento aqui proposto. Além do mais, a autora trabalhou com o gênero HQ cuja protagonista é Mafalda. Embora na EJA trabalhem com a charge, este gênero apresenta semelhanças com a HQ, de modo que o estudo de Vieira (2016) poderá inspirar diversos gestos pedagógicos empreendidos no contexto da EJA.

Coadunando com a autora, também pretendemos realizar uma experiência de ensino de leitura, vazada, mas que possa ser pensada para a leitura de outros gêneros discursivos e, também, permitindo focalizar todos os seus componentes arquitetônicos – forma composicional, conteúdo temático e estilo –, não centralizar principalmente o estilo, como tencionou Vieira (2016).

Nascimento (2011), à semelhança dos estudos anteriormente cotejados, tentou analisar as contribuições da teoria do CB para a leitura, especificamente a literária. Em seu estudo, sob o viés da pesquisa-ação, a autora busca perceber quais estratégias de leitura seus alunos concretizaram para ler de maneira proficiente dois textos literários trabalhados nas aulas.

Segundo os achados do estudo de Nascimento (2011), a estratégia de leitura mais verbalizada pela turma foi a predição, sendo ela a responsável por efetivar o interesse e a produção de sentido na interação com o texto literário. No estudo aqui apresentado, certamente, também será necessário analisar que estratégias de leitura são potencializadas pelas experiências que apresentaremos. Porém, diferentemente do foco de Nascimento (2011), nosso interesse se dá pelas estratégias mobilizadas frente à interação com gêneros do mundo da vida e do mundo da arte.

Ferreira, Barbosa e Boldarine (2019) buscaram analisar as aproximações possíveis entre alguns conceitos formulados pelo CB e as orientações elaboradas em documentos oficiais da educação brasileira para o ensino da leitura. Para a análise das autoras, principalmente o conceito de dialogismo e alteridade são fulcrais para a prática de ensinar a leitura. Isso porque, com base nas orientações daqueles documentos, percebe-se que a leitura é uma interação dialógica tal como pressupõe a teorização bakhtiniana, sendo o contato com as compreensões empreendidas dos colegas de classe, do professor e de outros leitores o responsável por edificar a formação do leitor que compreende a irrepetibilidade da produção de sentido.

O estudo de Ferreira, Barbosa e Boldarine (2019), nesse aspecto, apresenta duas questões que serão caras à pesquisa que propomos: articular as prescrições estipuladas pelos documentos oficiais às experiências que serão formuladas por nós, já que nossa proposta não terá valia se não estiver condizente com o que propõem aqueles documentos; e incentivar o compartilhamento de compreensões produzidas ao texto, já que isso efetiva a percepção de que

a produção de sentido não é da ordem da reprodução, mas da irrepetibilidade. Nessa perspectiva, buscamos colaborar com a análise daquelas autoras, pois acreditamos que preencheremos as lacunas expostas, já que daremos primazia a outras noções filosóficas do CB, não somente às de dialogismo e alteridade.

Santana e Marques (2020) buscaram analisar como o dialogismo auxilia na compreensão de práticas leitoras. Segundo hipotetizam os autores, ao buscar guarida na lente teórica do dialogismo, o ensino de leitura torna-se potencial formador de cidadãos mais críticos, bem como permite aos estudantes perceberem a importância das práticas letradas para o trânsito e o engajamento na vida social. Compartilhamos, neste estudo, da hipótese daqueles autores. Em decorrência disso, buscamos pensar como isso pode ser praxiologizado no trabalho com leitura em sala de aula.

As pesquisas apresentadas são uma parte do grande diálogo existente nos estudos em LA para refletir acerca da leitura sob o enfoque bakhtiniano. Seja com viés mais teórico seja com viés mais praxiológico, as investigações apresentadas fazem perceber que a filosofia do CB produz um conhecimento que irriga uma prática de ensino corroborante com os pressupostos histórico-críticos e interacionais hoje vigentes em documentos como a BNCC (Brasil, 2018). Esta proposta de pesquisa busca, nesse sentido, tomar parte desse diálogo, com o objetivo de promover ecos dialógicos com práticas pedagógicas existentes e com as que ainda vão se efetivar, tornando-se, assim, um elo nessa cadeia enunciativa.

O ensino de leitura, a nossa ver, articulado a outros tantos saberes circulantes na escola, é protagonista no processo de formação do leitor, não devendo, portanto, ser tratado a reboque. Ele é responsabilidade de todas as disciplinas (Serra, Andrade, Serafim e Lima, 2021), pois a leitura permite o contato do sujeito com os saberes veiculados nos materiais textuais circulantes socialmente.

Quanto propriamente ao ensino de Língua Portuguesa, entendemos que leitura e produção textual são frentes importantes desse componente curricular. Como dissemos, embora para a produção já haja propostas de sistematização, para a leitura há pouco. É nesse ponto audacioso que buscamos tocar, na tentativa de preencher esse foço que já não deveria.

Para isso, esta pesquisa se articula em torno do seguinte Quadro Norteador de Pesquisa – QNP<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> O Quadro Norteador de Pesquisa – QNP é uma proposta de tabulação dos objetivos, das questões de pesquisa e das hipóteses para a escrita do gênero projeto de pesquisa, a fim de tornar esses elementos coerentes uns com os outros, permitindo uma elaboração sólida do objeto de investigação. A proposta foi elaborada por Araújo, Pimenta e Costa (2014). Neste texto, fizemos uma adaptação do QNP, apresentando objetivos, questões de pesquisa, fundamentação teórica e metodologia.

Quadro 1 – Quadro norteador da pesquisa

<b>Objetivo geral</b>			
Propor direções metodológicas para o ensino dialógico de leitura com base nos postulados filosóficos do Círculo de Bakhtin a partir do olhar indisciplinar e decolonial da Linguística Aplicada			
<b>Problema</b>			
Que direções os postulados filosóficos do Círculo de Bakhtin geram para o ensino dialógico de leitura a partir do olhar indisciplinar e decolonial da Linguística Aplicada?			
<b>Objetivos específico</b>	<b>Questões específicas</b>	<b>Fundamentação teórica</b>	<b>Metodologia</b>
Demonstrar a relevância da análise do gênero do discurso no processo de compreensão leitora.	Em que medida a análise do gênero do discurso interfere no processo de interpretação leitora?	Círculo de Bakhtin; Estudos dos (Multi)Letramentos;	Linguística Aplicada; Pesquisa-ação; Análise Dialógica do Discurso.
Salientar como o embate das relações cronotópicas influencia na compreensão de enunciados multissemióticos.	De que maneira o embate das relações cronotópicas entre produtor e leitor influencia na interpretação de enunciados multissemióticos?	Círculo de Bakhtin; Paulo Freire; Concepções de leitura; Estratégias/Capacidades de leitura; Ensino e aprendizagem de leitura; Estudos dos (Multi)Letramentos.	
Analisar, nas interações em sala, as apreciações valorativas dos alunos realizadas nas respostas de suas atividades.	Quais apreciações valorativas são empreendidas pelos leitores nas réplicas realizadas em seu processo de interpretação?	Círculo de Bakhtin; Paulo Freire; Concepções de leitura; Estratégias/Capacidades de leitura; Ensino e aprendizagem de leitura; Estudos dos (Multi)Letramentos.	
Compreender como as atividades interferem no desenvolvimento/refinamento de capacidades de leitura para compreensão responsivo-ativa de enunciados.	De que maneira as atividades desenvolvidas com base nos postulados bakhtinianos interferem no desenvolvimento/refinamento de capacidades de leitura na compreensão responsivo-ativa de enunciados?	Círculo de Bakhtin; Paulo Freire; Estratégias/Capacidades de leitura; Ensino e aprendizagem da leitura.	

Fonte: Elaboração do autor.

Conforme se pode inferir do quadro em tela, nosso objetivo é apresentar uma pesquisa que visa propor direções metodológicas para a realização de atividades dialógicas de leitura, conforme os pressupostos bakhtinianos. Decorrente desse objetivo norteador, foram gerados quatro objetivos específicos.

O primeiro deles busca demonstrar a importância da análise do gênero do discurso no processo de compreensão leitora. O conceito de gênero, presente em muitas obras do Círculo e promotor de muitos estudos no âmbito da Linguística Geral e Aplicada, é central no processo de interação e, portanto, das práticas de linguagem. Se assim o é, uma vez que ler é uma prática de linguagem, a leitura só pode ser realizada se houver a conformação do enunciado em torno de um gênero. Por conseguinte, perceber o gênero que arquiteta a enunciação, tanto de leitura quanto de réplica, é fazer eclodir o processo de análise da maneira como a apreciação valorativa é realizada no intercâmbio discursivo. Isso justifica, então, a elaboração desse objetivo específico.

Para o alcance disso, além dos pressupostos teóricos já comentados, utilizaremos também as orientações prescritas por documentos oficiais da educação brasileira, principalmente Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) em suas diferentes versões e complementações e BNCC (Brasil, 2018). Orientar-se pelo que é prescrito por esses documentos, consoante nosso posicionamento, é importante, uma vez que qualquer professor que se deparar com nossa experiência precisa perceber que ela se construiu com base naquilo que orientam as prescrições regentes da educação nacional. Ademais, o conceito de gênero como pensado pelo CB e seus colaboradores será fulcral para cumprir o objetivo.

No que se refere ao segundo objetivo específico da pesquisa, buscamos, por meio das atividades realizadas, salientar que o embate das relações cronotópicas entre produtor e leitor é disparador do processo de compreensão dos enunciados. A importância desse objetivo reside no fato de que, se consideramos a alteração das condições de (multi)letramentos dos alunos, os valores culturais, como cargas ideológicas que engatilham o processo de interação discursiva, são, na leitura, acionados, confirmados e transformados pelo leitor, na tensão que este, via texto, empreende com o produtor.

Como arcabouço disso, utilizaremos, principalmente, o conceito de cronotopo tal como pensado pelo CB e por seus colaboradores. Ademais, o amparo teórico de Paulo Freire na medida em que afirma que ler é uma maneira de ler o mundo, bem como as contribuições dos Estudos dos (Multi)Letramentos no que se refere à ampliação das possibilidades de circulação dos sujeitos nas diferentes esferas de discurso organizadoras da sociedade, serão norteadores para o processo de gestação das atividades e de análise da experiência. Metodologicamente,

assim como anteriormente, utilizaremos os princípios da pesquisa-ação, analisando como os estudantes, em suas réplicas se posicionam enunciativamente frente ao que leem.

O terceiro objetivo específico da pesquisa visa analisar, nas interações em sala, as apreciações valorativas dos alunos realizadas nas respostas das atividades. Para o CB, nenhum processo de resposta a enunciados é uma repetição, mas, na verdade, uma transformação; é por meio da réplica que o processo de compreensão se concretiza. Assim pensando, analisar a maneira como os alunos apreciam valorativamente os textos que leem nas atividades de sala é perceber como eles se sentem orientados a se engajar nas práticas de leitura e, assim, a construir poder nas práticas discursivas.

Para cumprimento desse objetivo, a teoria abalizadora será a que já sustenta o alcance dos objetivos anteriores, acrescida principalmente dos conceitos de responsividade-ativa, do CB. A metodologia, assim como anteriormente, terá como os pressupostos da pesquisa-ação no viés da LA.

O último objetivo específico da pesquisa busca compreender como as atividades vivenciadas interferem no desenvolvimento/refinamento de capacidades de leitura para compreensão responsivo-ativa de enunciados multissemióticos. Sua importância reside no fato de que, após a análise dos objetivos específicos anteriores, poderemos perceber as implicações que as atividades de leitura balizadas pela teoria bakhtiniana concretizam no processo de formação do leitor na educação básica. O refinamento de capacidades de leitura, com base em Rojo (2004), deve ser central para o ensino dessa prática discursiva, já que, ao fazer isso, o leitor estará amadurecendo sua capacidade de ler todo e qualquer texto.

Como sustentáculo teórico para o alcance desse objetivo, como se pode perceber, utilizaremos os pressupostos mais importantes para a pesquisa: os do CB. É preciso ressaltar que essa linha teórica é a espinha dorsal de toda a pesquisa, e isso tem um motivo: como veremos nos capítulos desta Tese, a teoria proposta por aqueles autores entende que toda (inter)ação, sempre mediada pela linguagem, é um ato político-ideológico. Desse modo, ao enunciar, todo sujeito está apresentando valores éticos, políticos, ideológicos frente à realidade, ao mesmo tempo que toma uma posição valorativa em meio a essa teia discursiva.

A leitura, como interação, apresenta todo esse emaranhado socioideológico, o qual deve ser analisado e percebido pelo leitor. De igual maneira, como responsável pela formação de leitores, o ensino de leitura deve tomar, consoante nossa posição – também ideologicamente orientada –, um posicionamento político que busque a formação de leitores conscientes de sua responsividade-ativa.

Como viés metodológico para esse objetivo, utilizaremos os pressupostos teórico-

metodológicos da LA trans/indisciplinar e decolonial, como formulada por Rajagopalan (2003 e Moita Lopes (2006). Nesse enfoque, valer-nos-emos dos aportes subsidiados pela pesquisa-ação.

Hipotetizamos que, ao concretizar esses quatro objetivos específicos, poderemos efetivar o objetivo geral elaborado para esta pesquisa, que é o de, sob uma posição dialógico-alteritária, propor direções metodológicas para a realização de uma abordagem de leitura também dialógico-alteritária, com vistas à efetivação da formação de um leitor crítico, não somente no âmbito da teoria, o que já seria extremamente importante, mas também que possa ser instrumento de inspiração para outros professores de Língua Portuguesa em sua prática pedagógica, servindo a leitura desta Tese como subsídio de (auto)(trans)formação tanto de seus autores quanto de seus leitores.

A tese que objetivamos defender, portanto, é a de que os pressupostos bakhtinianos, quando dimensionados na pedagogia da leitura, potencializam a produção de uma metodologia de ensino de leitura capaz de fornecer ao leitor (sempre) em formação a percepção de sua posição responsivo-ativa na interação via leitura, alterando sua capacidade discursiva de se engajar nas diferentes práticas de multiletramentos que organizam suas necessidades enunciativas.

Esse empreendimento é de interesse científico e social em decorrência de, conforme nossa posição, ser a leitura uma das maneiras por que se realiza o diálogo entre linguagem e mundo, linguagem e vida, linguagem e ideologia. Nesse sentido, apresentar, com base numa filosofia que entende a linguagem sob um caráter socioideológico, uma experiência ampla e vazada para o ensino de leitura tem como consequência, tal como afirmam Freire (1984, 2003b) e Foucambert (1994), a formação de pessoas questionadoras das castas sociais e capazes de, pela educação e na e pela linguagem, transformar a sociedade em que vivem, com vistas a uma realidade com mais equidade entre os sujeitos.

Para cumprir esta proposta, a discussão se organiza em 8 capítulos. Afora esta introdução e as considerações finais, no capítulo a seguir, discutimos sobre leitura e ensino, focalizando a concepção com a qual coadunamos e como isso repercute no trabalho pedagógico com o ato de ler; em seguida, no terceiro capítulo, correlacionamos os conceitos do CB com o enfoque sobre leitura e ensino de leitura aqui defendido; no quarto capítulo, tecemos considerações sobre a perspectiva metodológica que balizou a pesquisa e descrevemos como se deu o processo de geração e de análise dos dados; nos três capítulos seguintes, apresentam-se os resultados analíticos: no 5, discorremos sobre a experiência na EJA; no 6, discutimos os resultados dos sextos anos; e, no 7, tratamos sobre os gestos didáticos das primeiras séries.

## 2 ALINHAVANDO AXIOLOGIAS NO PALCO DISCURSIVO SOBRE LEITURA

A leitura, dada sua importância para a formação dos sujeitos, é escopo de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento científico, a exemplo da Educação, da Psicologia, da Psicolinguística e, como em nosso caso, da LA. Portanto, o entrecruzamento de subsídios que essas abordagens fizeram para a compreensão da leitura é alicerce importante para esta Tese.

Nessa perspectiva, este capítulo visa discutir essas contribuições. Para isso, organizamos esta interlocução da seguinte maneira: i) focalizamos as concepções de leitura a partir de autores que julgamos principais sobre essas abordagens, analisando como ocorreu a evolução sobre o tema; depois, discutimos o conceito de estratégias de leitura, de orientação construtivista, motivo pelo qual preferimos a proposta de capacidades de leitura para formação do leitor, de base histórico-crítica; em terceiro momento, apresentamos o impacto que os Estudos dos Letramentos e dos Multiletramentos efetuaram sobre as pesquisas em leitura, com o fito de analisar como isso impacta as práticas pedagógicas de ensino dessa prática social; e, por fim, fazemos uma síntese de como os documentos oficiais sobre educação no Brasil pensam o ensino de leitura.

### 2.1 Concepções de leitura

Andrade (2019) afirma que, justamente por ser interesse de vários domínios científicos e uma prática social que se efetiva em diferentes frentes do exercício da cidadania, um único conceito de leitura não abarcaria sua amplitude, inclusive porque, na própria história do pensamento científico, seus conceitos foram se alterando. Por isso, o autor defende que a leitura deve ser vista sempre na medida do verbo estar, e não na do verbo ser.

Desse modo, diferentes autores discutem o que chamam de concepções de leitura, isto é, percebem como, em determinados momentos da história do pensamento científico e educacional, bem como em determinadas maneiras de abordá-la no ensino, ela é conceptualizada.

Koch e Elias (2012), por exemplo, fazem isso a partir das concepções de linguagem e de texto, as quais, segundo elas, direcionam como a leitura é abordada. As autoras assim ilustram sua discussão:

Quadro 2 – Concepções de leitura, segundo Koch e Elias (2012)

Concepção de língua	Concepção de texto	Concepção de sujeito	Concepção de leitura
---------------------	--------------------	----------------------	----------------------

Representação do pensamento	Produto lógico do pensamento do autor	Sujeito psicológico, individual, dono de seu pensamento, de sua vontade e de suas ações	Foco no autor
Estrutura, código, instrumento de comunicação	Produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor	Determinado, assujeitado, caracterizado por uma espécie de não consciência	Foco no texto
Interacional/dialógica	Construção da interação entre autor e leitor	Atores/Construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto	Foco na interação autor-texto-leitor

Fonte: Elaboração do autor, com base em Koch e Elias (2012).

Como ilustrado, vemos que Koch e Elias (2012) afirmam que, quando a língua é percebida como representação do pensamento, o sentido do texto está nele, ou seja, preexiste à interação, o que, conseqüentemente, obriga o leitor a focalizar a língua, mais precisamente qual o intento específico do produtor ao dizer o que aborda. Por outro lado, quando a língua é concebida como instrumento de comunicação, a leitura passa a ter foco no texto, já que tudo ali está dito, também o sentido preexistindo à interação.

A essas duas concepções, Koch e Elias (2012), claramente amparadas na filosofia bakhtiniana de linguagem, contrapõem a abordagem de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, à qual subjaz a língua como lugar de interação. Nessa visão, o sentido do texto não preexiste à interlocução, mas somente nela e por ela se constrói. Isso significa dizer que os sentidos são múltiplos e, portanto, negociados a cada novo evento instanciado pelo texto. A proposta das autoras, nesse sentido, vai ao encontro da compreensão do CB sobre interação e, portanto, sobre leitura, sendo alicerce importante para esta pesquisa.

Também no bojo de Koch e Elias (2012), Silva (1999) discute concepções de leitura, só que, diferentemente daquelas, este se ampara em análise de aulas e de materiais didáticos para formular seu raciocínio. Sua síntese assim pode ser ilustrada:

Quadro 3 – Concepções de leitura, segundo Silva (1999)

	Ler é...	Lê bem aquele que...
<b>Concepções redutoras de leitura</b>	traduzir a escrita em fala.	oraliza o texto verbal.
	decodificar mensagens.	entende o que quis dizer o autor.

	dar respostas a sinais gráficos.	responde protocoladamente às perguntas do professor.
	extrair a ideia central de um texto.	retira as ideias (consideradas como) principais de um texto.
	seguir os passos do livro didático.	segue a cartilha: “(1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação” (Silva, 1999, p. 14).
	apreciar os clássicos.	se considera bom leitor literário.
<b>Concepções interacionistas de leitura</b>	interagir.	interage com o autor, de modo a confirmar ou refutar informações.
	produzir sentidos.	produz sentido ao que lê, em acordo com objetivos de leitura.
	compreender e interpretar.	se apega ao que está dito no texto, mas também critica, completa, seleciona, refuta informações.

Fonte: Elaboração do autor, com base em Silva (1999).

A partir da observação de Silva (1999), vemos que o autor divide em duas as concepções de leitura: aquelas que minimizam o processo de interpretação e de compreensão a protocolos e a pré-conceitos que tendem a definir sentidos para o texto anteriores à interação; e aquelas que potencializam o processo de interpretação e de compreensão quanto à eventicidade da interlocução, dando primazia à negociação de sentidos e ao protagonismo dos atores envolvidos nesse evento.

Desse modo, quando articulamos as contribuições do CB à análise de Silva (1999), inferimos que as concepções redutoras vão ao encontro do que é monológico e repetível, fazendo referência a práticas de abordagem da leitura que se preocupam com a oralização do texto escrito e/ou que não se alicerçam nas condições histórico-culturais que instanciam os textos para efetivar as interpretações. As concepções interacionistas, por sua vez, se opõem às redutoras, dando vez a propostas mais dialógicas de trabalho com a leitura, portanto a práticas de ensino instanciadas pela ideologia e por um processo de compreensão que altera condições de multiletramentos do leitor.

Ademais, Braggio (1992), amparada no desenvolvimento e na consolidação das teorias linguísticas, discute sobre como as concepções de leitura se alteraram ao longo da história da Linguística. A autora, diferentemente de Kock e Elias (2012) e de Silva (1999), faz uma extensa discussão sobre isso e pormenoriza concepções de língua e de sujeito subjacentes às abordagens de leitura, as quais, a partir da discussão da autora, sintetizamos no quadro a seguir.

Quadro 4 – Concepções de leitura, segundo Braggio (1992)

	<b>Mecanicista</b>	<b>Psicolinguística</b>	<b>Interacional</b>	<b>Sociopsicolinguística</b>
<b>Concepção de língua</b>	Sistema Estrutural	Sistema Mental	Sistema cognitivo e social	Sistema adaptativo Complexo
<b>Concepção de leitura</b>	Atividade perceptiva	Atividade cognitiva	Atividade perceptiva, cognitiva e social	Atividade complexa e Dinâmica
<b>Fluxo de informação</b>	Ascendente	Descendente	Bidirecional (ascendente e descendente)	Multidimensional
<b>Papel do leitor</b>	Receptivo	Ativo	Interativo	Dinâmico
<b>Sentido</b>	No texto (extraído pelo leitor)	Na mente do leitor (por meio da ativação do conhecimento prévio)	Construído a partir da interação autor-leitor	Emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes na interação
<b>Influências teóricas</b>	Descritivismo	Inatismo	Linguística de texto, Sociolinguística e Pragmática	Teorias do discurso

Fonte: Elaboração do autor, com base em Braggio (1992) e Franco (2011).

O modelo mecanicista, influenciado fortemente pelo descritivismo bloomfieldiano, diz respeito à concepção cuja preocupação é fazer com que o leitor, visto como entidade passiva, faça a correspondência entre grafemas e fonemas. Assim, o foco é a oralização, sem do leitor exigir a construção do sentido, visto que o bom leitor é aquele que oraliza satisfatoriamente, incitado pelo esforço do professor.

Nessa configuração, a leitura é vista como um comportamento a ser adquirido, por meio da exposição e da repetição. Seu foco está na decodificação e na gramática, sem se valer de considerações semânticas e/ou pragmáticas ou de possíveis conhecimentos prévios do leitor. Além disso, Braggio (1992) ressalta o fato de não haver, na concepção mecanicista de leitura, um comportamento reflexivo, ou seja, uma discussão acerca do que se lê, o que explica o automatismo do método, que não tem objetivo algum de refinar uma criticidade, já que tudo que pelo texto é revelado deve ser visto como verdade absoluta, portanto sequer é discutido.

O trabalho com textos autênticos, no mecanicismo, é marginalizado. Como o foco está na oralização e não na leitura, conseqüentemente na alfabetização e não nos multiletramentos, o uso de cartilhas com frases sem localização discursiva é o protagonista. A exemplo disso,

fazendo referência às cartilhas e problematizando-as, Paulo Freire (2003a, p. 255), em uma fala no Simpósio Internacional para a Alfabetização, no Irã, em 1975, disse que “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”. O filósofo, ao dizer isso, critica a automatização do modelo mecanicista, o qual concebe o sujeito como passivo a receber um conhecimento empacotado – nunca fará nenhum questionamento, portanto não interessa o texto com o qual se trabalha.

Em concordância com o pensamento freireano, conclui Braggio (1992, p. 15) que, nesse modelo de aprendizagem da leitura, só se podem formar analfabetos funcionais, “[...] que, carentes de consciência crítica, mantêm e eternizam o *status quo*”. Foucambert (1994, 2002, 2008), ao encontro disso, explica que a abordagem mecânica de leitura retira da escrita aquilo que lhe é de mais intrínseco: uma linguagem feita para os olhos em que a compreensão é atividade inerente.

Portanto, uma concepção mecanicista apenas formaria analfabetos funcionais que, ao sair da escola e talvez não ter contatos próximos com a escrita, voltariam ao analfabetismo. Longe de desconsiderar que o processo de aprendizagem da leitura é atravessado pela correspondência entre grafemas e seus respectivos sons, quer-se dizer que a leitura não é somente um comportamento mecânico, o que permite entrever que o ato de ler é compreensão, atividade que começa a ser considerada pelo modelo psicolinguístico.

O segundo modelo apresentado por Braggio (1992) é o psicolinguístico, que se construiu a partir das concepções gerativistas de estudo da linguagem, entendida como capacidade inata dos seres humanos. Sob a lente desse paradigma, a leitura é concebida como uma atividade de comunicação, cujo objetivo é a busca pelo significado.

Assim, ao ler, a mente do leitor, por meio das estruturas linguísticas, busca o significado. Segundo a autora, por ser influenciado por uma concepção de linguagem racionalista, a leitura é tida como uma atividade de linguagem ideal, desprovida de contextualização. Portanto, a busca cognitiva pelo significado é o único objetivo do ato de ler, já que o ser humano tem capacidades biológicas que o capacitam a isso, sem a necessidade de recorrer a fatores externos.

Assim, segundo Braggio (1992), o modelo psicolinguístico entende o leitor como alguém que influi no processamento do significado, mas entrevê uma unidirecionalidade do sujeito para o objeto, dando prevalência ao que o produtor quis dizer. Considerações referentes à situação de produção, desconsideradas nesse modelo, são melhor contemplados pelo modelo interacionista.

O modelo interacionista, influenciado pela sociolinguística, pelo funcionalismo, pela

pragmática e pela linguística de texto, postula uma abordagem de importância fulcral para as concepções de leitura, pois entende, tal como consideram Kock e Elias (2012), que o texto é o foco do processo de interação, o próprio lugar de interação, pelo qual interagem autor e leitor. Entende-se, na concepção interacionista, que o texto fornece subsídios básicos para que haja a negociação e o compartilhamento dos conhecimentos do autor e do leitor. Em decorrência disso, os enunciados passam a ter sentidos fluídicos, dependentes da interação, isto é, do cronotopo que o mobiliza.

Afirmando que esses modelos não são excludentes, pois coexistem na prática pedagógica de ensino da leitura, Braggio (1992) ressalta o que, em sua teorização, se apresenta como um redimensionamento do modelo interacionista, chamado por ela de modelo sociopsicolinguístico ou transacional. Isso se dá pelo fato de, mesmo que o modelo interacionista preveja a “[...] interação entre texto e leitor, [...] terminado o ato da leitura, ambos percorrem caminhos separados. [...] Na visão sociopsicolinguística, leitor e texto não apenas se tocam, mas no processo se transformam” (Braggio, 1992, p. 69).

A interação, nesse viés, passa a ser vista como um processo, pelo qual texto e leitor, à medida que interagem, se transformam, numa dinâmica cooperativa em que participam “de uma situação organicamente inter-relacionada” (Braggio, 1992, p. 69), provocando a percepção de que o modelo sociopsicolinguístico se foca no encontro entre texto e leitor, o que resulta em um novo evento, uma vez que “o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação” (Braggio, 1992, p. 69).

Portanto, ao dimensionar um modelo sociopsicolinguístico de leitura, Braggio (1992), ao encontro dos postulados bakhtinianos, ressalta o fato de que os sujeitos concretizam sua existência na interação, isto é, que o existir é um evento encarnado pela linguagem e instanciado na e pela interação.

Visto nessa concepção, o ato de ler revela protagonismo do leitor, pois é ele quem traz a bagagem pela qual transformará o texto e irá se transformar via leitura – ou seja, ocorre o confronto de cronotopos<sup>8</sup>. Ressalta Braggio (1992) que, por apresentar uma ancoragem demasiadamente complexa e revelar o caráter multifacetado da leitura, seria infrutífero defender ou aplicar um método sociopsicolinguístico único de leitura, posto que não é possível, por meio de uma única metodologia (que já pressupõe uma limitação), dar conta da diversidade de processos que resultam na construção da leitura.

Isso significa dizer, inclusive, que as práticas sociais, formatadoras de e formatadas por

---

<sup>8</sup> O conceito de cronotopo, de base bakhtiniana, será discutido mais detalhadamente no capítulo 3.

gêneros do discurso, modelam o ato de ler de diferentes maneiras, já que cada enunciado genérico demanda arquitetônicas de construção dos objetos de discurso. É necessário, portanto, diferentes metodologias as quais façam perceber como a leitura é praticada nas diferentes esferas de atividade humana. Essa defesa pela multiplicidade de práticas pedagógicas para ensinar a leitura sob o viés sociopsicolinguístico vai ao encontro da empreitada desta Tese, uma vez que, assim como Braggio (1992), entendemos que diferentes metodologias podem subsidiar a leitura à luz dessa abordagem.

Ao findar sua discussão, a autora lança luz acerca de um redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico, posto que, segundo ela, mesmo concebendo o caráter multifacetado da leitura, o modelo sociopsicolinguístico e todos os outros concebem o homem, a sociedade e a linguagem com certa idealização. Seria necessário, assim, “um processo de alfabetização<sup>9</sup> psicológico-social-histórico e ideologicamente voltado não só para o bom leitor como também e, principalmente, para o leitor crítico que, de posse da linguagem escrita, seja sujeito de sua práxis” (Braggio, 1992, p. 94). Ou seja, “É necessário que o leitor entre em confronto com o texto, com as ideias do autor, com as suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis [...] entram em contradição com a sua realidade” (Braggio, 1992, p. 94).

Segundo a autora, sob essa ancoragem, o leitor deixa de ser visto como alguém ingênuo, que seria aquele que entende que a linguagem é monovalente e que apenas repete os discursos, as crenças e os valores da classe dominante, sem criticá-los. Ao fazer isso, Braggio (1992) revela seu ativismo por uma concepção de leitura que permita a formação de sujeitos que se engajem numa arena na qual interpelam o texto com o qual interagem a fim de transformarem seu próprio fazer social e, ao mesmo tempo, transformem sua percepção sobre o mundo, em consonância com os objetivos que elaboraram para sua leitura.

Em conformidade com esse redimensionamento de uma concepção sociopsicolinguística de leitura, Franco (2011) constrói o que ele chama de abordagem complexa de leitura. Esse modelo, que toma por base a teoria da complexidade, vê a língua como um Sistema Adaptativo Complexo (doravante SAC), ou seja, como um sistema que se caracteriza por ser dinâmico, não-linear, caótico, imprevisível, auto-organizado, sensível e adaptável (Franco, 2011).

A proposta complexa de leitura, como diz o autor, não traz novos conceitos, mas os redimensiona, posto que, vendo a leitura como um SAC, o modelo prevê a “[...] existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico,

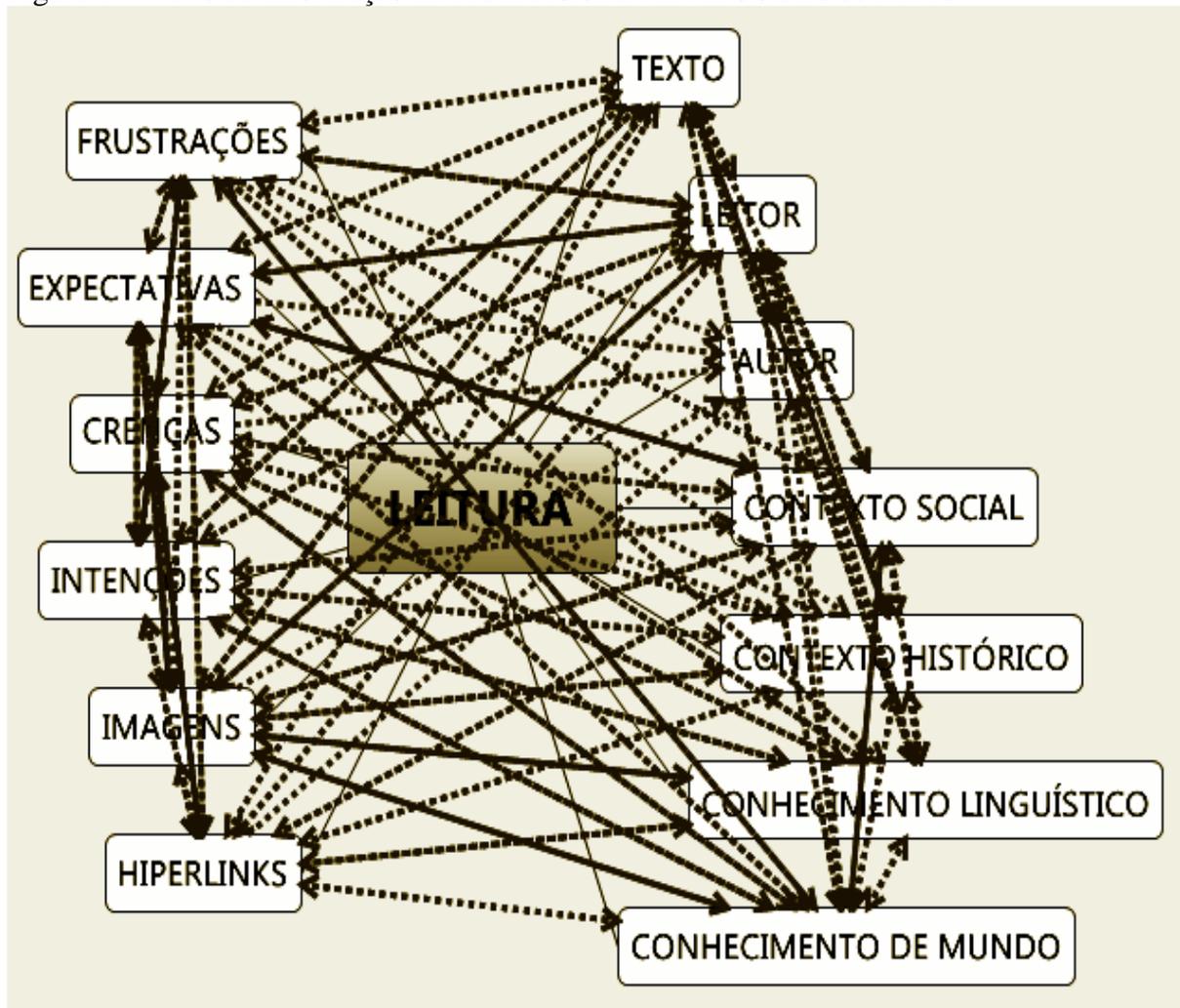
---

<sup>9</sup> Entendemos que, embora utilize o termo alfabetização, no trecho, Braggio (1992) o utilizou no sentido posteriormente atualizado por outros autores de letramento.

conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler” (Franco, 2011, p. 41).

Além disso, por ser um sistema aberto, “[...] novas interações emergem com a troca de informações dentro do sistema e com o ambiente externo” (Franco, 2011, p. 41). A figura, a seguir, representa o caráter multidimensional que a leitura assume à luz da teoria da complexidade tal como formula Franco (2011).

Figura 1 – Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: Franco (2011, p. 42).

Por meio da figura, é perceptível que inúmeras forças agem, inter-relacionam-se, (co)operam, a fim de que a leitura se efetive. A importância do modelo reside no fato de, assim como o que postula Braggio (1992) no redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico, o leitor ser concebido numa atividade concreta e, por isso mesmo, protagonista de sua leitura.

Além disso, ao perceber que diferentes forças agem, afirma-se a própria eventicidade do sentido e das diferentes configurações que a leitura engendra nas práticas sociais. Portanto,

essa concepção ressalta a própria imprevisibilidade inerente à leitura enquanto SAC, uma vez que não é possível afirmar quais forças entrarão em jogo para a construção da interação via enunciado nem mesmo os sentidos possivelmente construídos no bojo da interação.

Mesmo não havendo um método único para abordar a leitura dentro de uma concepção sociointeracional, Antunes (2003) entende que, quando se deseja ensinar a ler sob o amparo desse modelo, existem alguns pressupostos que se devem levar em conta, quais sejam:

Quadro 5 – Implicações pedagógicas da dimensão sociointeracional da linguagem para o ensino da leitura

<b>O ensino de leitura deve envolver a...</b>	
leitura de textos autênticos;	leitura interativa;
leitura em duas vias;	leitura motivada;
leitura do todo;	leitura crítica;
leitura da reconstrução do texto;	leitura diversificada;
leitura por fruição;	leitura apoiada no texto;
leitura não só das palavras expressas no texto;	leitura nunca desvinculada do sentido.

Fonte: Elaboração de Braga, Andrade e Gomes (2020), com base em Antunes (2003).

Na dimensão dessas implicações pedagógicas, entende-se que a mediação da leitura no ensino básico deve permitir que o leitor realize um encontro interativo com o produtor do texto que lê, com a intenção de propiciar subsídios teórico-práticos para que o estudante se capacite a monitorar sua leitura e possa, assim, ser um sujeito ativo nesse processo, portanto alguém engajado na situação de interação. Como dizem Koch e Elias (2012), Silva (1999) e Braggio (1992), a leitura é um ato interativo de produção de sentidos, por conseguinte é necessário que tanto o texto quanto o leitor se transformem nesse evento, o que só é possível quando este se entende como protagonista da interação.

Com essa discussão, acreditamos que uma abordagem sociointeracional de leitura, que leve em conta os diferentes agentes que interferem na produção de sentidos, sejam eles sociais, psicológicos, interacionais – mediatos ou imediatos –, vai ao encontro daquilo que promulga um ensino de leitura mais produtivo e que prepara os sujeitos para a circulação social nas diferentes esferas de atividade humana, bem como se ancora numa percepção bakhtiniana de proposição sobre leitura. Para realizar atividades entrevistas numa perspectiva interacional de leitura, é necessário centrar-se no refinamento de capacidades de leitura, discussão que melhor aprofundamos a seguir.

## **2.2. Estratégias e capacidades de leitura**

Koch e Elias (2012) afirmam que, uma vez que a atividade de leitura, globalmente, é social, cognitiva e interativa, é necessário mobilizar uma série de conhecimentos através dos quais poderemos, ao ler, refutar ou comprovar hipóteses acerca do que lemos, em conformidade com objetivos estipulados antes mesmo de ter contato com a materialidade textual. São eles: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional.

Quanto ao primeiro, Koch e Elias (2012) afirmam, como o próprio nome explicita, que se refere ao conhecimento da estrutura linguística de dada língua, do domínio do léxico e do vocabulário, da utilização de recursos gramaticais e de variação linguística, por exemplo. Ele é importante porque os recursos semióticos utilizados no texto é que promovem a mediação entre autor e leitor. Obviamente, quando se referem a isso, Koch e Elias (2012) não se referem somente a conhecer uma dada língua. Por exemplo, é possível que, ao ler uma obra do século XIX, um leitor fluente em português brasileiro não reconheça a contração entre pronomes oblíquos átonos e tônicos, como *ma, lho* etc. Tal conhecimento é importante para que o leitor consiga fazer as correlações necessárias para o processo de coesão textual, por exemplo.

Vale ressaltar que, embora tenhamos apresentado um exemplo de ocorrência da linguagem verbal, obviamente, com a multiplicidade de sistemas semióticos que se transversalizam principalmente nos textos circulantes atualmente, o conhecimento linguístico tem a ver com o processo de compreensão das diferentes linguagens necessárias para se ter contato com os enunciados.

O conhecimento enciclopédico se refere, segundo Koch e Elias (2012), à malha de experiências, opiniões, vivências, ideologias, crenças que os sujeitos têm acerca de determinado assunto. Todo esse aparato, no momento de ler, é mobilizado pelo leitor, de modo a facilitar compreensões e a refutar ou a confirmar hipóteses acerca do que lhe é apresentado.

Por fim, o conhecimento interacional tem a ver com uma gama de representações esperadas para cada situação de interlocução. Ele engloba uma série de outros conhecimentos, sintetizados a seguir:

Quadro 6 – Conhecimentos envolvidos no conhecimento interacional

Ilocucional	envolve o reconhecimento dos propósitos do autor do texto em dada situação de interação.
Comunicacional	envolve a quantidade de informação necessária para que o leitor possa reconstruir os objetivos pretendidos quando da produção do texto; a seleção da variante linguística adequada à situação; e a adequação do gênero à interação.
Metacomunicativo	envolve a utilização de recursos semióticos que assegurem a compreensão e a aceitação do leitor sobre o que está sendo dito.

Superestrutural	envolve o reconhecimento dos gêneros discursivos nas diferentes situações de interação.
-----------------	---

Fonte: Elaboração do autor, com base em Koch e Elias (2012).

Então, o conhecimento interacional parece ter a ver com o conceito de cronotopo da abordagem bakhtiniana, pois envolve a percepção do gênero discursivo, do papel social dos interlocutores instanciado por esses gêneros, os objetivos intrínsecos gestados pelos modelos genéricos etc. Como afirmam Koch e Elias (2012), esses conhecimentos não atuam de forma compartimentada nem são independentes; eles se entrecruzam no momento de leitura, inclusive porque, como vimos, no ato de ler, diferentes forças agem complexamente para efetivar a construção do sentido. Isso ocorre porque, ao ler, o sujeito se utiliza de estratégias pelas quais manipula os diferentes conhecimentos que possui a fim de concretizar sua leitura.

Em razão disso, Kleiman (1997) e Cafieiro (2010) defendem que o ensino de leitura, na educação básica, deve centralizar a construção, o desenvolvimento e o refinamento do que se convencionou chamar estratégias de leitura, a fim de que, ao se deparar com os mais diferentes exemplares textuais ao longo da vida, os sujeitos mobilizem, de maneira consciente ou inconsciente, essa série de procedimentos desenvolvidos ao longo de sua trajetória educacional para o ato de ler, nas diferentes práticas sociais.

Solé (1998), nacional e internacionalmente, notabilizou-se por tratar das estratégias de leitura de maneira pormenorizada, sendo frente importante nessa questão. A autora assume uma visão construtivista do processo de aprendizagem. No que se refere à leitura, ela a define como “um processo de interação entre o leitor e o texto” (Solé, 1998, p. 22). Em razão disso, defende Solé (1998, p. 22) que essa concepção de leitura, visivelmente interacionista, exige um “leitor ativo que processa e examina o texto” consoante a formulação de “um objetivo para guiar a leitura”.

A compreensão, na abordagem de Solé (1998), é entendida como o processo de construir<sup>10</sup> sentidos, não de extrair ou de deduzi-los. Nesse sentido, o leitor é alguém que intervém no texto, porque, embora este já tenha um significado, é aquele que mobilizará uma gama de conhecimentos de maneira estratégica para cumprir objetivos de leitura. Portanto,

[...] compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor [...]. Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão. (Solé, 1998,

<sup>10</sup> É importante ressaltar que o uso do verbo construir tem notória influência do construtivismo. Mantivemos seu uso em respeito à filiação teórica da autora.

p. 41).

As considerações de Solé (1998), como podemos inferir, apresentam um emaranhado de outros conceitos, importantes para uma pesquisa em ensino de leitura: compreensão e aprendizagem. Para a autora (1998, p. 44), compreender “[...] é um processo de construção de significados sobre o texto” que lemos. Aprender, por sua vez, é entendido como “[...] formar uma representação [...] daquilo que se apresenta; implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente” (Solé, 1998, p. 44-45).

Observa-se que, para Solé (1998), os processos de compreensão e aprendizagem são interdependentes e só se efetivam a partir de um sujeito que entende seu papel protagonista na concretização dessas operações. Isso porque ela (1998) defende a formação de um leitor estrategista, isto é, que se vale de uma gama de estratégias para ler. Seria tarefa do ensino de leitura, para a autora, explicitar que estratégias são essas para que haja a formação de alguém capaz de ler autonomamente os diferentes textos com os quais interage na vida cotidiana.

“As estratégias de compreensão leitora”, segundo Solé (1998, p. 70), “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Mas, para melhor entendermos por que as estratégias são procedimentos de caráter elevado, é preciso, antes, analisarmos o que são procedimentos para Solé (1998).

A autora, para explicar isso, apresenta exemplos de tarefas cotidianas que precisamos realizar: amarrar o cadarço dos sapatos, fazer um preparo alimentício e decidir entre pegar o filho na escola e depois pegar um contrato ou vice-versa. Solé (1998) afirma que, para realizar os dois primeiros, os sujeitos executam tarefas ou técnicas quase que automatizadas. Para realizar a tarefa do último exemplo, no entanto, é necessário analisar circunstâncias:

[...] fazer tudo em pouco mais de uma hora e meia, e da forma mais eficaz possível, para não passar três vezes pelo mesmo lugar – e as condições e condicionantes de que dispomos em um momento adequado – e se temos carro, as possibilidades oferecidas pelo transporte urbano, a hora em que as lojas fecham, se a criança vai esperar na rua ou pode permanecer na escola...

Ao perceber isso, Solé (1998) defende que há tarefas para as quais os sujeitos necessitam do que chama de pensamento estratégico, que, como o próprio nome diz, dizem respeito à monitoração de estratégias para que essas atividades sejam executadas. Assim, diferentemente dos procedimentos empreendidos para a efetivação das tarefas dos dois primeiros exemplos,

para esta última e também para a leitura, não há uma prescrição objetiva. É necessário, pois, analisar potenciais caminhos de execução que cumpram os objetivos estipulados pelo próprio sujeito. Isso significa que, na atividade de leitura, o leitor necessita fazer generalizações e contextualizações e automonitorar, supervisionar e avaliar suas ações para realizar o ato de ler conforme as expectativas objetivadas.

Essa compreensão das estratégias repercute essencialmente na forma como se aborda a leitura. Com Solé (1998), entendemos que não há uma receita para a leitura: cada exemplar textual exige diferentes maneiras de abordagem; ademais, os objetivos colocados pelo leitor é que vão ativar essas estratégias, podendo ele, através da automonitoração, perceber se essa ativação vai ao encontro ou não do que objetiva, de modo a, ao longo do processo, realizar mudanças. De igual maneira, se cada leitor pode selecionar objetivos diferentes, os sentidos do texto vão ser estilizados e personalizados a essa gama de expectativas.

Em síntese, diz Solé (1998) que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada porque cumprem os seguintes requisitos:

Quadro 7 – Requisitos para compreender as estratégias de leitura como procedimentos de ordem elevada

- 1 – Tendem a obtenção de uma meta;
- 2 – Permitem avançar o custo da ação do leitor, embora não a prescrevam totalmente;
- 3 – Não estão sujeitos de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura;
- 4 – Envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende.

Fonte: Solé (1998, p. 72).

Entender as estratégias de compreensão leitora dessa maneira, conforme diz Solé (1998), implica em duas questões importantes: a compreensão de que é preciso centralizar o trabalho pedagógico com leitura em direção ao ensino delas; e, tomando-as como objeto de ensino, não as tratar como técnicas ou receitas infalíveis, mas como capacidades de análise e de automonitoração para encontrar soluções durante o processo de compreensão.

Desta feita, tendo em vista o automonitoramento da compreensão, Solé (1998) afirma que a estratégia de leitura mais importante é a seleção de objetivos. Todas as demais e, por conseguinte, os sentidos que são construídos na interação leitora serão resultantes das metas que o leitor estabelece para a própria leitura.

Com essa discussão, a autora afirma que, na pedagogia da leitura, há estratégias que devem ser ativadas antes, durante e depois da leitura. Expomos isso melhor no quadro a seguir.

Quadro 8 – Estratégias de leitura, segundo Solé (1998)

Momentos	Estratégias	Perguntas a serem feitas
Antes da leitura	<p>Levantar ideias gerais sobre o texto/assunto;            Construir motivações para realização da leitura;            Selecionar objetivos de leitura;            Revisar e atualizar conhecimentos prévios sobre o texto/assunto;            Estabelecer previsões/expectativas sobre o texto;            Formular perguntas para serem respondidas ao longo da leitura.</p>	<p>Que tenho que ler?            Por que/Para que tenho que ler?            Que sei sobre o conteúdo do texto?            Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim?            Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?</p>
Durante a leitura	<p>Confirmar/refutar previsões/expectativas ao longo da leitura;            Construir novas previsões/expectativas ao longo da leitura;            Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto;            Autoquestionar-se sobre o que lê;            Resumir as ideias do texto.</p>	<p>Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo –?            Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos?            Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos?            Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?            Qual poderá ser o final deste romance?            Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui?            Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida?            Que pode acontecer com este personagem?</p>
Depois da leitura	<p>Identificar a ideia principal do texto;            Elaborar um resumo;            Formular e responder perguntas;</p>	<p>Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura?            Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?            Este texto tem sentido?            As ideias expressadas no mesmo têm coerência?</p>

		<p>É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica?</p> <p>Entende-se o que quer exprimir?</p> <p>Que dificuldades apresenta?</p>
--	--	--

Fonte: Elaboração do autor, com base em Solé (1998).

Solé (1998) defende que, inicialmente, é preciso levantar ideias sobre o texto, que, correlacionando com as considerações de Koch e Elias (2012), remetem aos conhecimentos enciclopédico e interacional. Tanto o leitor deve ativar conhecimentos que possui sobre o tema do texto quanto sobre o que espera do exemplar de gênero na arquitetura interacional que ele empreende, o que diz respeito aos conhecimentos interacionais. Além disso, o leitor deve selecionar objetivos de leitura, tais como: obter uma informação precisa; seguir instruções, obter uma informação de caráter geral, aprender; revisar um escrito próprio; ter prazer; comunicar um texto a um auditório; praticar a leitura em voz alta; verificar o que se compreendeu etc. Todo esse arsenal irá construir uma série de hipóteses, expectativas e previsões que irão direcionar a leitura, de modo a torná-la seletivamente estratégica.

Durante a leitura, defende Solé (1998), deve-se incentivar o leitor a percorrer seu próprio caminho. Isso deve ser metodologicamente realizado através da confirmação ou da refutação das expectativas geradas no momento anterior à leitura. Ademais, o leitor deve, ao mesmo tempo que lê, ser incentivado a construir novas hipóteses. Também, ao invés de procurar outros meios, como dicionários, deve focalizar as pegadas do texto para inferir sentidos de palavras ou expressões. Entende-se, nesse viés, que “a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões” (Solé, 1998, p. 115).

Após a leitura, o leitor deve ser capaz de fazer generalizações acerca do texto, além de perceber se sua compreensão responde aos objetivos que elaborou. Isso porque, se concordamos com Solé (1998) que compreensão não é um jogo de sim ou não, ela tem a ver, portanto, com a percepção de que o ato de ler corresponde às expectativas que guiou sua ação, pois, do contrário, ou o caminho percorrido ao longo da interação não foi suficientemente estratégico ou o exemplar textual não oferecia o que se esperava.

Com isso, Solé (1998) conclui que a pedagogia da leitura, sob a orientação de uma abordagem interacional, deve ter como objeto de ensino as estratégias de leitura, pois, consoante pensa a autora, é assim que se conseguirá formar leitores capazes de ler de maneira compreensiva e que se põem ativamente frente aos textos, de modo a perceber que a linguagem

é condição para a aprendizagem e para a vivência social. Portanto, cabe ao professor construir situações interativamente motivadas e significativas, bem como planejar atividades que possam efetivar esse projeto.

Kleiman (1997), assim como Solé (1998), defende que o ensino de leitura deve proceder a construção de estratégias de leitura. A autora divide-as em cognitivas e metacognitivas. As primeiras dizem respeito a atividades inconscientes realizadas pelo leitor. O fatiamento sintático e o processamento de informações, segundo exemplifica a autora, seriam evidências dessas estratégias, uma vez que não é possível realizar uma reflexão consciente acerca disso. Obviamente, há estratégias para que isso ocorra, mas não é possível estipular e/ou monitorá-las.

A exemplo disso, quando o leitor se depara com um texto que apresenta muitas informações novas, é comum que ele retome a leitura de parágrafos e faça essa leitura mais pausadamente, justamente porque isso pode ser uma estratégia, mas não é possível que ele meça a quantidade de informação que processa, já que isso ocorre inconscientemente.

As estratégias metacognitivas, por sua vez, dizem respeito a atividades monitoradas e conscientes a serem realizadas pelo leitor. Cada exemplar textual, segundo afirma Kleiman (1997), exige diferentes estratégias, sendo dever do ensino de língua materna fornecer subsídios teórico-práticos para que os estudantes monitorem as atividades necessárias para os diferentes gêneros de discurso, de maneira a tornar “a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional” (Kleiman, 1997, p. 51).

Assim, as estratégias metacognitivas de leitura se dividem, segundo Kleiman (1997), em duas macrocategorias: a seleção de objetivos de leitura e, em consequência disso, o empreendimento de uma automonitoração da compreensão, que leve o leitor a selecionar as informações de que necessita, o que demonstra que o sentido só emerge na própria interação.

Com base nessa abordagem, Kleiman (1997) advoga que o ensino de leitura se ampare no desenvolvimento de habilidades que tornem o ato de ler significativo e praticável para os sujeitos, de modo que cada um possa ser alguém autônomo a partir desse ensino. As primeiras habilidades, referentes a estratégias cognitivas, seriam aquelas que propõem o reconhecimento de estruturas sintáticas, complexas ou não, bem como da estrutura morfológica das palavras e da apropriação do vocabulário.

O ensino dessas habilidades envolveria fazer um trabalho com o texto que visasse, por um lado, desenvolver a capacidade do aluno para usar seu conhecimento gramatical implícito (morfo-sintático e semântico), e, por outro, a sua capacidade de identificar palavras mediante reconhecimento visual instantâneo. (Kleiman, 1997, p. 66).

Nessa proposta, é necessário que o ensino de leitura possa, por exemplo, fornecer o trato com textos que utilizam diferentes modalidades linguísticas, partindo de gêneros com estruturas sintáticas menos complexas até as mais complexas, justamente para que os aprendizes tenham contato com esses diferentes recursos. Além disso, é necessário, através disso, fazer o estudante inferir o sentido de palavras e expressões dentro do contexto de interação em que está imerso. A operação de reconhecimento dos itens lexicais é inconsciente, mas a ancoragem de sentidos é uma habilidade que deve ser monitorada pelo leitor.

Ademais, tendo em vista a ubiquidade dos textos multissemióticos em nossa realidade atual, ainda é necessário trabalhar com os demais signos que operam em gêneros multissemióticos por natureza, a fim de observar como a gradação de cores, a equalização sonora, a (des)focagem visual, entre outras estratégias verbivocovisuais que concretizam sentidos nos textos.

Cafiero (2010), ao encontro de Kleiman (1997), defende que, ao promover contato com diferentes exemplares textuais, os quais possam garantir o processamento de diferentes estruturas semióticas, os sujeitos se sentem mais maduros e capacitados a se engajar em práticas sociais de leitura, pois o leitor entende que

não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. [...] É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação. (Cafiero, 2010, p. 86).

Para realizar essa complexidade de ações ativas, é necessário, pois, explicitar ao estudante as estratégias metacognitivas que deve empreender para construir sua compreensão. Estas são atividades conscientes do leitor, que o levam a efetivar seu projeto de leitura. Em sua proposta, Cafiero (2010) entende que essas estratégias são:

Quadro 9 – Estratégias de leitura, segundo Cafiero (2010)

<b>Estratégias de leitura</b>	
Fixar objetivos	Contextualizar o texto
Mobilizar conhecimentos de mundo	Fazer predições
Localizar informações	Inferir sentido de palavras e expressões
Identificar opiniões expressas no texto	Identificar a finalidade dos textos
Relacionar imagem e texto	Identificar a função do uso de articuladores

Estabelecer relações entre partes de um texto de modo a (re)construir a continuidade temática	Relacionar recursos expressivos e efeitos de sentido
Perceber efeitos de variação linguística	Ler globalmente

Fonte: Cafieiro (2010).

Assim, a proposta de Cafieiro (2010) diferencia-se da de Solé (1998) por, além de enxugar a lista de estratégias de leitura, também entender que elas não se dividem exatamente em momentos, mas se interrelacionam, a todo instante, na interação leitora, o que vai ao encontro da compreensão de Franco (2011) de que, na leitura, complexas forças se interrelacionam na construção de sentidos. Ainda, a autora inclui, entre outras, a identificação de opiniões e a contextualização do texto, importantes estratégias para análise das práticas sociais de leitura, caminhando ao encontro de uma abordagem mais bakhtiniana e, portanto, sociointeracional de leitura, conseqüentemente iniciando um abandono do modelo construtivista.

Desse modo, vemos que o caminho dos estudos sobre a temática das estratégias de leitura, ao longo do tempo, vai caminhando ao encontro da filosofia bakhtiniana, encontrando espaço profícuo na reflexão de Rojo (2004), autora que se debruça sobre o mesmo assunto, só que prefere o nome capacidades de leitura.

A mudança de nomenclatura não significa apenas uma nova teoria a respeito do assunto, mas uma mudança teórica e paradigmática em relação aos autores até aqui cotejados. Rojo (2004), em consonância com o que vínhamos discutindo, afirma que o refinamento de capacidades é importante porque dá segurança aos sujeitos para o engajamento nas práticas sociais de leitura:

ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso [que decodificar grafemas]: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (Rojo, 2004, p. 2).

Para a autora, então, existem procedimentos de leitura, que envolvem, por exemplo, “ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada [...]”. Para Rojo (2004), os procedimentos não se confundem exatamente com o que Kleiman (1997) e Cafieiro (2010) chamam de estratégias. Se consideramos a proposição de Solé (1998) sobre o termo, Rojo (2004) discorda da autora e,

por isso, afirma que há sim tarefas mais automatizadas no que se refere ao ato de ler, as quais são aprendidas principalmente no processo de alfabetização.

Outra questão que diferencia a proposta de Rojo (2004) das apresentadas até agora é que ela contempla capacidades de apreciação e réplica, até então marginalizadas nas abordagens construtivistas. Isso significa dizer que, para a autora bakhtiniana (2004), depois da leitura, não basta que o leitor faça generalizações e perceba como o texto garantiu o cumprimento de suas expectativas; é preciso incentivar que ele emita opiniões, apresente concordâncias/discordâncias, isto é, concretize réplicas ao que leu.

Nesse viés, entendemos que Rojo (2004) se coaduna a uma perspectiva sociopsicolinguística de leitura, tal como formulada por Braggio (1992), por tentar engajar o leitor na tensão que as interações efetivam, não percebendo-o de maneira idealizada, mas no arsenal concreto necessário para desenvolver multiletramentos.

Dessarte, a singularidade da proposta de Rojo (2004) se enraíza no fato de que o conceito de leitura da autora e, portanto, sua reflexão sobre capacidades de leitura vai ao encontro do que propõe a Teoria Dialógica do Discurso – TDD. Para ela (2004, p. 3, grifos da autora), ler é o “ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos”.

Vemos que, diferentemente de Solé (1998), a qual, embora se ancore numa proposta interacional, não discute a importância da réplica, o conceito de Rojo (2004) para o ato de ler põe em relevo o confronto entre discursos, portanto, entre sujeitos que dialogicamente se constroem na e pela interação.

Ancorando-se na proposta dialógica de estudo da linguagem, Rojo (2004) divide em três tipos as capacidades de leitura: as de decodificação – que seriam os procedimentos de ordem mais básica –, as de compreensão – que se confundem com as estratégias de Solé (1998) –, e as de apreciação/réplica – que, assim como as primeiras, são a principal novidade da proposição de Rojo (2004) e dizem respeito aos modos como o leitor avalia o que lê.

Quadro 10 – Capacidades de leitura, segundo Rojo (2004)

<b>Capacidades de decodificação</b>
Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
Dominar as convenções gráficas;
Conhecer o alfabeto;
Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
Dominar as relações entre grafemas e fonemas;

Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvimento assim fluência e rapidez de leitura.
<b>Capacidades de compreensão (estratégias)</b>
Ativação de conhecimentos de mundo; Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; Checagem de hipóteses; Localização e/ou cópia de informações; Comparação de informações; Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes); Produção de inferências locais; Produção de inferências globais.
<b>Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação)</b>
Recuperação do contexto de produção do texto; Definição de finalidades e metas da atividade de leitura; Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático); Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo); Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita. Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Fonte: Elaboração do autor, com base em Rojo (2004).

Para Rojo (2004), as capacidades de leitura, no complexo ato sociopsicolinguístico que acontece, envolvem: a decodificação, isto é, a identificação de sinais linguísticos capazes de significar algo para o leitor, o que tem a ver com a alfabetização; a compreensão, que significa apegar-se, de maneira imanente, ao material textual apresentado pelo texto a fim de localizar informações, checar hipóteses, inferir ideias – estas correspondem a todas as estratégias de leitura, como discutidas em Solé (1998); por fim, a interpretação tem a ver com a réplica do leitor ao que leu, ou seja, a percepção de quem é o autor que escreveu e como as ideias ali expostas vão ao ou de encontro ao que o leitor pensa, quais relações intertextuais e interdiscursivas são materializadas naquele texto e como o leitor aprecia o que é exposto.

Assim como Bakhtin (2016), Rojo (2004) entende que somente um sujeito capaz de compreender um sinal pode localizá-lo, após, como signo. Isto é, as palavras e outras materialidades semióticas devem ser reconhecidas pelo sujeito, o qual, ao colocar-se frente a frente com os discursos mobilizados em seu cronotopo de leitura, poderá compreendê-las como signos ideológicos, replicando-as.

Rojo (2004), diferentemente de Cafieiro (2010), não afirma claramente se os processos

de identificação, de compreensão e de interpretação/réplica acontecem ao mesmo tempo, embora isso fique inferível, já que somente Solé (1998) divide as estratégias em momentos pedagógicos (antes, durante e depois da leitura).

Portanto, acreditamos que Rojo (2004) e Cafieiro (2010), por concordarem com o redimensionamento sociopsicolinguístico de abordagem da leitura, entendem que, na interação concreta, inúmeras forças se tensionam na interlocução produtor-texto-leitor (Franco, 2011; Koch; Elias, 2012).

Ao apresentar essa lista de capacidades de leitura a serem desenvolvidas na escolarização básica, Rojo (2004) explicita, também, dois importantes conceitos para uma pesquisa em leitura: o de compreender e o de interpretar. São muitos os autores que se debruçam sobre essas noções, ora divergindo ora convergindo. Aqui, por nos ancorarmos na abordagem da TDD, coadunaremos com a definição de Rojo (2004), para quem compreender está para o apego imanente ao texto, a fim de reconstruir os propósitos de leitura que supostamente o autor tentou no momento de sua concepção; interpretar, por sua vez, está para o processo de réplica do leitor, que, a partir da mobilização de conhecimentos vários, discorda, refuta, concorda, transforma o que lê em um novo discurso, portanto produz sentidos, num processo incessante de revisão (compreensão) e de réplica (interpretação). Portanto, embora consigamos separar didaticamente, compreender e interpretar são duas faces de uma mesma moeda, pois não há leitura efetiva que se ampare em somente um desses processos, embora se possa planejar atividades mais apegadas a um do que a outro.

Ademais, a abordagem de capacidades de Rojo (2004) tem a vantagem de considerar o processo de leitura como um funil ao contrário: aquilo que está mais para a imanência do texto, isto é, o microtextual, e aquilo que está mais para o todo interativo que o texto constrói, portanto o macrottextual. Nesse sentido, ao elaborar atividades de leitura, as metodologias devem ter em mente esse desenho de funil ao contrário para que as diferentes capacidades de leitura sejam mobilizadas e, ao longo da aprendizagem, sejam desenvolvidas e refinadas.

Ao se fazer isso, acredita-se que os multiletramentos dos estudantes estão sendo ampliados, de modo a capacitar-lhes a lidar com as mais diferentes práticas de leitura nas quais se envolvem. Para melhor discutir sobre letramentos e multiletramentos, a seguir resenhamos as principais concepções com as quais coadunamos.

### **2.3 Estudos dos Letramentos e dos Multiletramentos: a leitura na era dos Multiletramentos Decoloniais Translúngues**

Os Novos Estudos do Letramento (doravante NEL) efetuaram uma importante guinada nas concepções de leitura e escrita. Isso se deve ao fato de, até então, pensar-se as práticas letradas como uma aquisição de habilidades, propiciadas pela escola e desenvolvidas ao longo da maturação dos sujeitos no ambiente educacional.

Ademais, antes dos NEL, não interessava a forma como a linguagem concretizava ações desempenhadas pelos sujeitos. Logicamente, a escola ainda é a principal formadora da reflexão sobre a escrita, mas faz-se necessário lembrar que as interações se dão em sociedade, ou seja, em contextos socialmente legitimados e que discursivamente se constroem.

Vale ressaltar que, segundo salientam Soares (2004) e Kleiman (2012), o adjetivo *novos* para o termo *Novos Estudos do Letramento* é redundante para a realidade brasileira, uma vez que, aqui, criou-se um novo termo para se referir à prática social da leitura e da escrita – letramento –, diferentemente de outros países, em cujas línguas há um único termo para se referir à alfabetização e ao letramento<sup>11</sup>. Dessa maneira, em nosso país, na análise das autoras, caberia chamar *Estudos do Letramento*, sem o adjetivo, uma vez que, dessa forma, esses estudos são todos novos. Apesar disso, neste trabalho, preferimos manter o uso do adjetivo porque, além de isso não comprometer a perspectiva teórica de que nos valem, também deixa explícita a ancoragem numa compreensão ideológica de letramento.

Ainda sobre a questão da nomenclatura, Freire (2003b), notável filósofo brasileiro sobre temas educacionais, utilizou, a seu tempo, o termo *alfabetização* para se referir ao que, principalmente a partir de Kleiman (1995), passou-se a denominar como letramento. O referido autor entende que as práticas de leitura devem se articular à vida, permitindo a leitura do mundo. Isso significa dizer que, para Freire (2003b) e Freire e Macedo (1994), o ensino do ato de ler deve permitir o engajamento ético e democrático nas vivências que a sociedade culturalmente construiu e constrói para as interações nas quais a leitura se faz necessária. Portanto, entendemos que, quando se refere ao termo alfabetização, Freire (2003b) concorda com um ensino de alfabetização voltado para o letramento.

No âmbito dos NEL, os estudiosos entendem a escrita como uma prática social, na perspectiva de que ela é construída a partir de eventos sociais delineados e legitimados por instâncias autóctones. Street (2014), a partir de seus estudos etnográficos no Irã, entende a escrita justamente nessa ótica. Segundo ele, a cultura ocidental criou um modelo de letramento elitizado, pelo autor definido como desprovido de características culturais e ideológicas e que

---

<sup>11</sup> A exemplo disso, o inglês, por exemplo, tem um único termo para se referir à alfabetização e ao letramento, que é a palavra *literacy*. Em função disso, nos países cuja língua materna é o inglês, torna-se coerente o uso do adjetivo *novos* para se referir aos estudos sociais das práticas de leitura e escrita.

não se vale das práticas efetivas de leitura e escrita legitimadas nos diferentes âmbitos sociais, porque compreende as interações como neutras e dissociadas das práticas sociais. Além disso, esse letramento, segundo a ótica dominante, deve ser apre(e)ndido, se se pretende construir poder social, sendo ele o único privilegiado.

Na perspectiva de Street (2014), há duas visões acerca do letramento. A primeira delas, por ele nomeada de letramento autônomo, percebe as práticas letradas como uma aquisição de habilidades, tal como sintetizamos acima. Mesmo que tente envolver o processo de compreensão leitora e não somente a questão da aquisição alfabética, essa concepção de letramento entende a escrita como uma norma que pode ser aplicada a qualquer contexto de uso.

Por isso, na perspectiva do letramento autônomo, reflexão sobre contextos, efeitos de sentido e variações linguísticas não são realizadas, pois o importante é a aquisição de um letramento uno, considerado necessário e eficaz para qualquer contexto de interação, segundo a ótica ocidental.

Assim, textos de natureza argumentativa, o discurso científico e a norma-padrão, por exemplo, devem ser internalizados pelos aprendizes, de modo que todos aqueles que não conseguem se adequar a esse regime são considerados iletrados e sem capacidade cognitiva ou sem interesse para a aprendizagem da interação mediada pela escrita.

Vemos, nessa conjuntura, que essa perspectiva de letramento, embora seja autônoma de ideologia, impera uma ideologia específica: a do colonizador sobre os povos colonizados ou, como diria Freire (1984, 1992, 1996, 2000), o oprimido passa a internalizar o discurso do opressor. Desta feita, essa proposta concorda com concepções redutoras do ato de ler, tal como vimos em Silva (1999).

Por outro lado, Street (2014) afirma haver uma concepção diferente da primeira, à qual o autor se filia, por ele batizada de letramento ideológico. Nessa proposta, as práticas de escrita são vistas como construções permeadas de sentidos culturais. Assim, o letramento deixa de ser uno e passa a ser visto a partir de uma pluralidade de práticas, já que se modela em função de diferentes mecanismos autóctones de constituição.

Ainda nessa concepção, não existem iletrados, já que os sujeitos, em maior ou menor medida, se engajam em práticas sociais, o que os leva a adequar seus projetos a partir das práticas de letramento em que necessitam estar envolvidos, ou seja, na perspectiva disso, como sinaliza Soares (1998), os sujeitos melhor interagem dentro dos discursos sociais aos quais se filiam.

O próprio nome *ideológico*, como afirma Street (2014), permite entrever não somente a introdução de sentidos discursivos e culturais nas práticas letradas, mas também e principalmente que relações de poder e autoridade se apresentam e se consolidam via escrita, em oposição ao letramento autônomo, que entende a escrita como destituída desses valores.

Portanto, a concepção de Street (2014), à qual também se filiam Kleiman (1995), Soares (1998, 2004), Freire (2003b) e Freire e Macedo (1994), é a de que as práticas letradas nunca são neutras, mas sempre evocam, reproduzem e refratam discursos, tal como concebe a filosofia bakhtiniana. De igual maneira, os textos concretizam ações no mundo e fazem a engrenagem da história dos discursos funcionar, porque, como afirmam Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), os enunciados fazem parte de uma grande cadeia em função da qual tonalizam um dizer.

Se assim o é, as práticas de ensino de leitura, na esteira de um letramento ideológico, devem considerar os modos de funcionamento dos discursos na realidade que se deseja contemplar, a fim de abarcar problematizações necessárias à formação de um leitor que lê de maneira ideológica.

Em corroboração a isso, Soares (2008) analisa que a representação que a sociedade tem da leitura é a de que o verbo ler é intransitivo, ou seja, o discurso social não pensa *no que, quando, por que* nem *como* se lê. Isto é, as instâncias cronotópicas que gestam o enunciado, muitas vezes, não são refletidas no ensino de leitura.

Crítica a essa concepção intransitiva de leitura, Soares (2008) procura salientar que o ato de ler se realiza em contextos discursivos de interação, como assevera a perspectiva bakhtiniana, de modo que não há leitura isenta/neutra, mas todas elas, uma vez estando no universo da interação, são perpassadas pelos sentidos construídos pela cultura local e, portanto, fazem parte do grande diálogo enunciativo.

Também, através da leitura, os sujeitos podem aprender, engajar-se em esferas de discurso, informar-se, serem convencidos sobre algo. Tudo isso depende de objetivos de leitura e de necessidades individuais de engajamento nas práticas sociais. Então, o ensino de leitura deve se amparar numa abordagem transitiva, portanto explicitando aos estudantes os significados culturais que as práticas letradas elaboram nas interlocuções.

Entrevisto nesse modelo, o ensino da leitura, por exemplo, como lembram Andrade e Lima (2017), deve levar em consideração aspectos identitários, discursivos, histórico-culturais, ideológicos e contextuais. Isso se deve justamente por Street (2014) se inserir numa perspectiva etnográfica de letramento, o que significa dizer que é necessário entender as necessidades dos sujeitos nas práticas de letramento da sua cultura e os papéis sociais que desempenham, ao invés de levar em consideração um modelo (único) ocidental, europeu, colonizador e

elitizadamente homogeneizante. Segundo a interpretação de Andrade e Lima (2017, p. 132), numa perspectiva ideológica,

[...] o letramento deixa de ser uma prática de uma cultura dominante imposta a uma cultura local, a qual precisa evoluir segundo a perspectiva daquela, para a percepção de que o letramento possui significados próprios e que qualquer tentativa de imposição, sem levar em consideração as práticas locais, acaba sempre sendo circunscrita à cultura local e, portanto, na ótica dominante, malsucedida.

A leitura, portanto, não é uma, não é uma prática que se impõe, no âmbito do dever. Ao contrário disso, ela é uma prática plural, eminentemente cultural, que parte de necessidades autóctones. Segundo Street (2014), a sociedade relegou à escola o dever de formar leitores, o que criou a representação de uma prática escolar de leitura, a única correta e socialmente aceita.

Tal ideia vai ao encontro de uma compreensão colonial do processo de ensino e aprendizagem. Por conta disso, a escola constrói maneiras protocoladas de leitura, tal como pudemos ver quando Silva (1999) analisa práticas de ensino coadunadas com abordagens redutoras do ato de ler. Isso significa dizer que, para medir a aprendizagem, constroem-se maneiras consideradas corretas de interpretação dos textos, de modo que os aprendizes não podem se afastar delas sob pena de serem taxados como iletrados, corroborando, assim, uma perspectiva autônoma de letramento. O silenciamento interpretativo impera nesse sentido.

Ou seja, se analisamos isso sob o amparo da TDD, podemos inferir que a proposta de letramento autônomo, assim como as concepções redutoras do ato de ler, coaduna com o monologismo e com a centripetação discursiva, já que não abre espaço para o outro, para o diferente, para o dissenso, para a luta de classes; a abordagem ideológica do letramento, por sua vez, visualizada sob a lente bakhtiniana, se ancora na dialogia, portanto busca a centrifugação discursiva, o empoderamento, o dissonante e o questionamento das pirâmides sociais.

Foucambert (1994, 2002, 2008), em consonância com esse entendimento, explica que, por ainda se calcar em abordagens mecânicas e/ou ainda ensimesmadas, a escola não segue uma política de letramento, pela qual os estudantes possam viver situações reais de uso da escrita, concebidas dentro de seus respectivos contextos e necessidades de realização.

Além disso, a própria construção histórica de nossa sociedade dignou à escola o ensino e a prática da leitura, como se a escrita não perpassasse as diferentes instituições sociais em que nos engajamos. Isso significa dizer, então, que os próprios estudantes, em consequência disso, apreendem as maneiras protocoladas da leitura e da escrita na escola, de modo a tentarem se adequar a elas e conseguirem atingir os níveis posteriores de seriação educacional. Há um letramento escolar. Isso não significa dizer que este seja o mesmo das demais instituições

sociais ou os necessários a todas as interações sociais dos sujeitos aprendizes.

De encontro a abordagens de silenciamento interpretativo, defendemos, com a abordagem da TDD, que se deve dar voz às interpretações dos estudantes, a fim de evidenciar sua autoria no processo de leitura, fundamentada em sua responsividade e ética como cláusulas orientadoras dessa interação com o texto.

Segundo o pensamento de Foucambert (1994, 2002, 2008), a sociedade é que deve agir com vistas à inclusão de medidas para que as cidades sejam cidades-leitura, o que significa dizer que a escola, ainda que também seja um ambiente de leitura, tem o mesmo papel frente às demais instituições sociais de fornecer os subsídios necessários à formação de leitores.

Dessa maneira, inferimos que o ensino da leitura é de responsabilidade de toda e qualquer instituição, daí a defesa de Foucambert (1994, 2002, 2008) por essa política de letramento em que as cidades passariam a ser cidades-leitura, ou seja, espaços em que os indivíduos se valem igual e democraticamente da escrita para interagir e se promover, no âmbito das diferentes instituições, uma vez que, apesar de explicitar capacidades de leitura para o engajamento em práticas de letramento, a escola não é o único espaço em que a leitura se efetiva. Assim, como sintetiza Kleiman (2010), as práticas sociais são o ponto de partida e de chegada do processo de ensino da leitura, tendo em vista que é delas que emergem as necessidades de interação mediadas por gêneros discursivos.

O Grupo de Nova Londres – GNL ([1996] 2021), embora concorde com uma perspectiva ideológica de letramento, afirma que os estudiosos dos NEL concebem os textos como monossemióticos e as culturas como puras. Para o GNL ([1996] 2021), então, ainda que os NEL tenham reorientado a compreensão e a pedagogia do ensino de leitura, seria necessária uma concepção que contemplasse a ubiquidade multissemiótica dos textos produzidos na era em que as culturas se transversalizam. Em virtude dessa percepção, propõe o GNL ([1996] 2021) a abordagem de multiletramentos.

Para Rojo (2012) e Rojo e Moura (2019), os multiletramentos efetuaram impactos importantes na configuração do ensino de língua materna. Isso porque, se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) deslocaram o foco de atenção da reflexão metalinguística e normativa acerca da língua para uma reflexão epilinguística centrada no texto configurado em gêneros, os multiletramentos, materializados normativamente pela BNCC (Brasil, 2018), centralizam as práticas de linguagem.

Ao pensar o ensino nesse viés, importa, como já era pensado pelos NEL, além dos textos/enunciados, os processos de circulação, produção e consumo desses textos, as esferas de circulação e os discursos/ideologias nelas defendidos, os sujeitos e o exercício de papéis sociais

hierarquicamente elaborados, os gêneros discursivos e a materialidade que singulariza seu acontecimento, as valorações ideológicas pelos sujeitos enunciadas e a maneira como eles organizam isso, as performances identitárias e seus amálgamas multiculturais, as diferentes semioses e seus efeitos de sentido na produção dos discursos.

Também, o foco nas práticas sociais, com todo esse emaranhado socioideológico que lhe concerne, tem ancoragem na proposta bakhtiniana. Assim, o foco nas práticas de linguagem resvala numa série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas/refinadas/trabalhadas em sala quando se pensa o ensino de língua.

O GNL ([1996] 2021) salienta, desde meados da década de 1990, a necessidade de repensar essa orientação do ensino de língua materna para as práticas de linguagem. Rojo (2012) e Rojo; Moura (2019), ao lado do GNL ([1996] 2021), afirmam que pensar os multiletramentos significa entender: 1 – o movimento de multiculturalidade endossado pela globalização e 2 – a criação de textos multissemióticos pelos quais essa sociedade multicultural se comunica.

Portanto, para os autores, além da linguagem verbal – considerando seus aspectos fonológicos, prosódicos, morfológicos e sintáticos –, interessa também as outras semioses que compõem os enunciados/textos na produção de sentido, a exemplo de imagens estáticas e em movimento, efeitos de focagem e desfocagem, efeitos sonoros, diagramações, cores.

Ademais, interessa, ainda, a observação da ambiência multicultural na circulação de discursos, o que tem como consequência a análise dos contextos sócio-históricos de produção e de recepção dos enunciados, dos papéis sociais e dos interesses dos interlocutores envolvidos nas interações, das credenciais de autoria, da maneira de organização dos discursos e das apreciações ideológicas enunciativamente projetadas. Quando correlacionados à TDD, veremos adiante que isso tem a ver com a cronotopia e com o conceito de enunciado concreto.

Portanto, o foco passa a ser uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem e não a materialidade linguística descontextualizada de suas condições de produção, de modo que interessa a relação das materialidades enunciativas com sua circulação e funcionamento social, tal como propõe a abordagem de Bakhtin (2016) e de Volóchinov (2018).

Assumindo os pressupostos dos multiletramentos para o ensino das práticas de linguagem no ambiente escolar, deve o professor se nortear a partir do que o GNL ([1996] 2021), Rojo (2012) e Rojo e Moura (2019) denominam como Pedagogia dos Multiletramentos, a qual se organiza em torno de 4 pilares, somente didaticamente separados: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. A seguir, com base nas considerações do próprio GNL ([1996] 2021), apresentamos a definição de cada um desses

pilares.

Quadro 11 – Os quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos

<b>Prática Situada</b>	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
<b>Instrução Explícita</b>	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de diferentes modos de significação.
<b>Enquadramento Crítico</b>	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
<b>Prática Transformada</b>	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: GNL ([1996] 2021, p. 140).

Ao planejar atividades pedagógicas com base nesses pilares, o professor permite a análise do que o GNL ([1996] 2021) chama de *designs disponíveis, designing e redesigned*. Os primeiros referem-se ao reconhecimento da multiplicidade de linguagens disponíveis no processo de produção de textos; os segundos têm a ver com o processo de manipulação das linguagens na produção dos textos; os últimos dizem respeito à apropriação materialmente concreta das linguagens disponíveis e transformadas nos textos produzidos.

Ou seja, os pilares da Pedagogia dos Multiletramentos levam a: 1 – uma análise das maneiras de construir significados na sociedade multicultural, 2 – uma apropriação crítica das linguagens na elaboração de textos/enunciados autorais e 3 – uma produção de textos/enunciados autorais multissemióticos.

Quadro 12 – Designs de significado

<b><i>Designs disponíveis</i></b>	Recursos para a construção de significados; <i>Design</i> disponível para a construção de significados.
<b><i>Designing</i></b>	O trabalho realizado em/com os <i>designs</i> disponíveis no processo semiótico.
<b><i>O Redesigned</i></b>	Os recursos produzidos e transformados.

Fonte: Adaptado de Andrade (2022).

Para Andrade (2022), os multiletramentos articulam suas concepções com uma

pedagogia decolonial e translíngua. Isso porque, ao pensar que o ensino de língua materna deve se amparar numa concepção enunciativo-discursiva, a transdisciplinaridade é eixo central da análise. Portanto, é preciso partir de temáticas transversais em cujas práticas sociais a linguagem se faz problema central para perceber as ideologias e como as credenciais de poder e autoria se articulam por via dos textos do cotidiano. Abandona-se, desse modo, uma pedagogia dos conteúdos, pautada numa abordagem colonizadora do ensino, para uma pedagogia das competências e habilidades nas práticas sociais, as quais são multissemióticas, portanto translíguas.

Significa dizer que o ensino substitui uma ótica colonial, que se ampara na compartimentação dos conhecimentos, na neutralidade dos discursos e no engessamento dos currículos, por um giro decolonial, que percebe que as diferentes disciplinas colaboram para a compreensão do mundo, para a análise ideológica dos discursos e para a elaboração de um currículo cuja base são as práticas autóctones da vida estudantil.

No que se refere à translíngua, Andrade (2022) defende que as interações sociais transversalizam diferentes sistemas linguísticos, verbais ou não, o que requer sujeitos capazes de translíngua, isto é, de compreenderem e produzirem discursos a partir da multiplicidade de semioses disponíveis, a partir de critérios éticos, estéticos e políticos.

Em síntese, Andrade (2022, p. 35) defende que, “Quando amalgamados, os multiletramentos decoloniais translíguas concretizam novas formas [...]” de conceber as práticas de leitura e, portanto, o próprio ensino de leitura. O autor afirma, ainda, quanto à pedagogia da leitura, que, nessa abordagem,

adota-se uma concepção de leitura relacionada a uma educação histórico-crítica e libertária. O ato de ler passa a ser percebido como uma das maneiras de responsabilizar-se socialmente no movimento de alteridade necessário às práticas da sociedade atual, ao mesmo tempo que exige a compreensão da história de desigualdades por que passou e passa o sul global, com vistas a transformar tal realidade. Isto é, ler passa ser uma das maneiras pelas quais lê-se o mundo, sob um viés ideológico, com o fito de empoderar os sujeitos. [...] Tal perspectiva inverte as prioridades do ensino, uma vez que, se antes o centro de atenção era o domínio da organização composicional e linguística de um gênero, agora cabe aos currículos de ensino observar quais gêneros discursivos engendram as práticas sociais da comunidade escolar e de que maneira essa organização hierarquiza relações e desenvolve as interlocuções. (Andrade, 2022, p. 37)

Em conclusão de sua discussão, Andrade (2022) apresenta que implicações metodológicas os multiletramentos decoloniais translíguas (doravante MDT) efetuam no ensino de leitura, a seguir apresentadas.

Quadro 13 – Implicações pedagógicas que a concepção de multiletramentos decoloniais translíngues apresentam para o ensino de leitura

Uma educação histórico-crítica e libertária
Um professor que analisa as práticas de leitura que configuram a comunidade escolar e as necessidades enunciativas dos estudantes
Uma prática de ensino calcada nas dimensões de uma pedagogia dos multiletramentos, a saber: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora
Uma concepção de currículo maleável e dependente de contexto
A eleição de temas transversais que façam emergir a necessidade de praticar a leitura
O trabalho com projetos de letramento
O trabalho com os gêneros discursivos que emergiram junto à transculturalidade decolonial, tais como <i>fanfictions</i> , <i>slams</i> , videorresenhas, vídeos-minuto, podcasts, <i>publiposts</i> , <i>fanzines</i> etc.
A análise das esferas discursivas de circulação dos textos e os valores ideológicos que lhes permeiam
A construção de uma metalinguagem para análise crítico-ideológica dos modos semióticos que se hibridizam no processo de significação
O desenvolvimento/refinamento de diferentes estratégias metacognitivas de leitura requeridas pelos <i>designs</i> verbais, mas também pelos <i>designs</i> gestuais, visuais, sonoros e espaciais, isto é, todos os sistemas semióticos que se hibridizam nos textos (translinguagem)
O trabalho com o enfoque enunciativo-discursivo das práticas de leitura do cotidiano

Fonte: Andrade (2022, p. 38-39).

Ademais, Andrade (2022) apresenta os pilares do trabalho com leitura no viés dos MDT que ficam dedutíveis a partir do quadro exposto acima.

Figura 2 – Pilares do trabalho com leitura no viés dos multiletramentos decoloniais translíngues



Fonte: Andrade (2022, p. 39).

A formulação de Andrade (2022), então, defende que o ensino de leitura, na esteira dos MDT, se ancora em três frentes principais: 1 – a substituição de uma pedagogia dos conteúdos por uma perspectiva ideológica da pedagogia das práticas sociais; 2 – a análise da hibridização dos modos semióticos que se transversalizam nos textos; e 3 – a abordagem enunciativo-discursiva de linguagem, que dá protagonismo ao encontro, sempre único e irrepetível, entre texto, produtor e leitor.

Como se vê, Andrade (2022), ao lado do GNL ([1996] 2021) e dos autores dos NEL, advoga por um ensino de leitura que responda às necessidades enunciativas desta década do século XXI e que vá ao encontro do que propõem documentos oficiais brasileiros sobre ensino de língua materna. Resta-nos, desse modo, autoquestionarmo-nos: Qual a orientação desses documentos para o ensino de leitura? Que concepções se destacam nos documentos? Para responder a esses questionamentos, abrimos a discussão a seguir.

#### **2.4 Documentos oficiais brasileiros sobre ensino de língua materna: o que nos dizem sobre leitura?**

Este tópico, derradeiro deste capítulo, tem como objetivo precípuo discutir as premissas gestadas por documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa para o tratamento da leitura na escolarização básica. Tal intento, após termos convocado tantas premissas teóricas até o presente momento, se justifica por visualizar como as orientações prescritivas promovem o que a área de referência tem pensado sobre ensino de leitura.

Obviamente, as considerações aqui apresentadas não têm o objetivo de tecer críticas negativas nem positivas a nenhum dos documentos cotejados, embora, como sujeitos de linguagem, em dado momento, nos posicionemos sobre algumas questões. Na verdade, a ideia é perceber como os documentos abordam leitura e, nessa ancoragem, como se apropriaram das teorias da área de referência no cronotopo de sua publicação.

Muitos são os documentos prescritivos para o ensino de Língua Portuguesa. Por não ser nosso objetivo esgotar a análise de todos, embora possamos fazer menção a outros, aqui daremos centralidade aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998, 2000), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e ao Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (Ceará, 2019, 2021). Os dois primeiros foram escolhidos por serem referenciais para a produção e a circulação de tantos outros documentos, currículos e práticas pedagógicas em nosso país; o último, por ser ele referência no âmbito do nosso estado,

o Ceará.

A escrita dos PCN (Brasil, 1998, 2000) estava prevista desde já a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – LDB (Brasil, 1996). Primeiramente, foi apresentada a versão voltada para o Ensino Fundamental, em 1998; só em 2000 foi publicada, em torno de muita ansiedade, a versão do Ensino Médio. Esta última, pequena tanto em tamanho quanto em aprofundamento reflexivo, depois foi complementada pela versão adicional aos PCN, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (Brasil, 2002), e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006).

Costa (2020) faz uma análise dialógica dos PCN (Brasil, 1998) para o Ensino Fundamental. Em seu texto, a autora reafirma a posição progressista que o documento apresenta no âmbito do ensino em geral e, por consequência, do ensino de Língua Portuguesa. Assim, para ela, o texto coaduna com a perspectiva libertadora de Freire (1992, 1996, 2000, 2003a, 2003b) e com uma abordagem histórico-crítica de educação, como pensada por Saviani (2008, 2011) e por Saviani e Duarte (2012).

Quanto ao ensino de leitura, a versão de 1998 afirma que o objetivo é “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (Brasil, 1998, p. 33).

Tal definição tem amparo claro naquilo que Solé (1998) afirma sobre o ensino de leitura: que deve ser um meio para se efetivar aprendizagens de toda ordem e cujas metodologias devem centralizar as estratégias, partindo de objetivos. A mesma versão do documento conceitua leitura assim:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (Brasil, 1997, p. 41)

Com essa definição de leitura, os PCN defendem uma concepção interacional, ao

encontro de Braggio (1992), de Silva (1999) e de Kock e Elias (2012). O documento, além disso, em sua conceituação, entende que diferentes conhecimentos – enciclopédicos, interacionais e linguísticos – (Koch; Elias, 2012) devem ser mobilizados no processo de compreensão e de interpretação.

De igual maneira, o documento ressalta, ainda, na definição as estratégias de leitura, como pensadas por Solé (1998). É bem verdade, a propósito, que o texto mais dá prioridade às estratégias do que propriamente às capacidades de leitura, o que deixa entrever sua ancoragem teórica numa proposta psicológica mais construtivista do que histórico-cultural. Assim, a primazia é da checagem de hipóteses, validações textuais fornecidas pelo material linguístico. Embora mencione muito rapidamente, a atividade de réplica é pouco privilegiada na definição.

A versão complementar de 2002, ao encontro dessa definição, afirma que o processo de produção de sentidos aos textos implica “caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação; leitura de imagens; percepção das sequências e dos tipos no interior dos gêneros; paráfrase oral, com substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto” (Brasil, 2002, p. 62).

Ao colocar leitura nesses termos, o documento de 2002 parece advogar por uma abordagem mais textual do que discursiva dos fenômenos linguageiros, de modo a não se manter na superfície linguística dos enunciados (Rojo, 2020), não avançando tanto em relação ao texto de 1998. Ademais, prioriza também capacidades mais de compreensão do que de interpretação. O texto avança ao convocar a leitura de outros signos, como imagens, deixando entrever que essas outras semioses influem no texto.

Na mesma página, porém, os PCN+ (Brasil, 2002, p. 62) definem que ser leitor “pressupõe uma série de domínios: do código (verbal ou não) e suas convenções; dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo; do contexto em que se insere esse todo”. Com isso, o documento dá um passo além daquele defendido na abordagem textual, ao compreender que os diferentes modos semióticos de configuração dos enunciados devem ser contemplados no processo de produção de sentidos, bem como as condições de produção que gestaram o texto devem servir como importantes para a interpretação.

Nesse bojo, o que se pode inferir é que os PCN, em suas diferentes versões, gestam suas prescrições a partir de uma miscelânea de teorias, embora, como bem percebem Costa (2020) e Rojo (2020), pendam principalmente para uma abordagem textual, marginalizando, em suas orientações, a dialogia discursiva, as condições de produção do texto, o endereçamento, os valores de autoria, enfim, tudo aquilo que corresponderia a um tratamento mais ideológico da linguagem. Assim, embora defenda o letramento, este é pensado, nos PCN, no bojo do

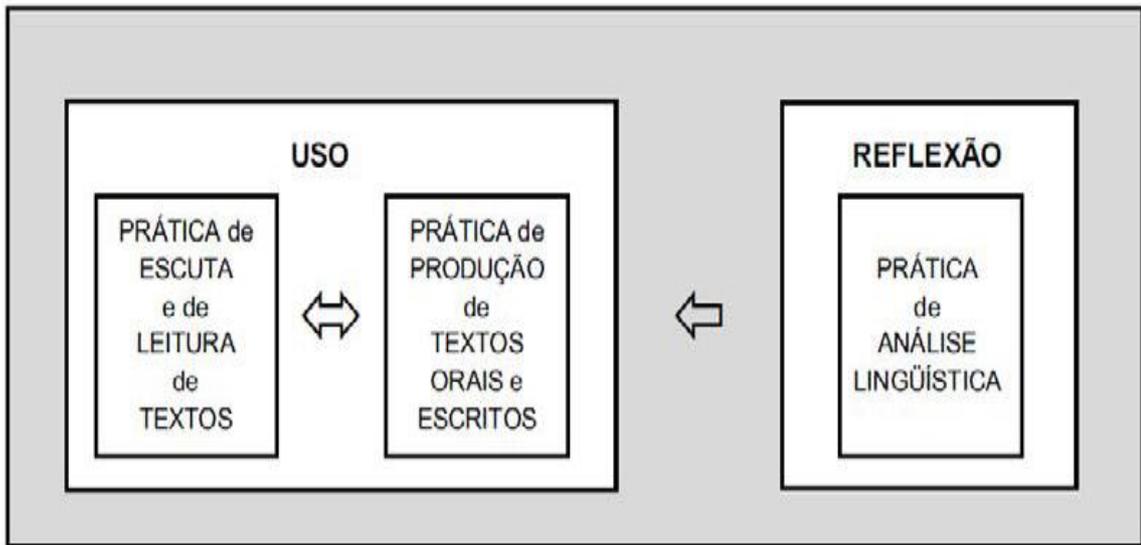
letramento autônomo (Street, 2014), isto é, como destituído de ideologia.

Além disso, no que se refere ao ensino de leitura, os PCN (Brasil, 1998, 2000) defendem que ele deve promover a leitura do mundo por meio da leitura da palavra, como defende Freire (2003b). Isso significa dizer, como anteriormente salientado, que a abordagem defendida pelo documento é aquela mais afeita com uma perspectiva interacional e, nesse bojo, que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escolarização básica devem desenvolver/refinar capacidades de leitura de decodificação, de compreensão e de interpretação, com objetivo maior de engajar os sujeitos em práticas sociais de letramento. Falta, no entanto, um direcionamento mais eficaz em prol dessa orientação, embora, nesse cronotopo discursivo, as teorias que ancoram uma abordagem mais discursiva de leitura ainda estivessem penetrando os estudos brasileiros e em LA.

Costa (2020) ressalta que, nessa compreensão do ato de ler, os PCN defendem que os anos finais do Ensino Fundamental devem promover a consolidação do que foi aprendido nos anos iniciais e permitir a avaliação da aprendizagem de modo a perceber sua consolidação. Em função deste último objetivo, a autora percebe que, embora progressista, o documento ainda vai ao encontro de uma posição controladora da aprendizagem, uma vez que, no contexto brasileiro, as avaliações em larga escala têm sido parâmetro quase que behaviorista no tratamento dos objetos de conhecimento, pois contribuem para que “haja mais repetição de conteúdos e atividades mecânicas preparatórias para avaliações em larga escala” (Costa, 2020, p. 86), coadunando com as abordagens redutoras do ato de ler (Silva, 1999), já que o interesse não é promover a interação do leitor com o texto, mas indicar à que interpretação ele deve chegar.

É importante ressaltar, ainda, que os próprios PCN (Brasil, 1998) desenham que as práticas pedagógicas devem assim ser sistematizadas:

Figura 3 – Desenho metodológico das possibilidades de trabalho com a linguagem em sala de aula, segundo os PCN (1998)



Fonte: PCN (1998, p. 35).

Conforme ilustra Rojo (2000), os PCN dão um passo à frente na medida em que os processos de leitura e produção de textos devem ser o ponto de partida e de chegada do ensino de Língua Portuguesa, devendo ser instanciados pelas reflexões demandadas nas práticas de análise linguística. Estas, para a autora, têm como objetos de conhecimento os modos de organização dos discursos, sua organização textual e suas redes semântico-discursivas de produção de sentido.

Em síntese dessa discussão, aludimos à comparação, elaborada por Silva e Fuza (2016), entre as definições de leitura das versões do Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e do Ensino Médio (Brasil, 2000), apoiadas no viés interacional de leitura.

Quadro 14 – Perspectiva interacionista nos PCN (Brasil, 1998, 2000)

<b>CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS</b>	<b>PCN (Brasil, 1998)</b>	<b>PCN (Brasil, 2000)</b>
- A leitura realizada de forma interativa possibilita ao aluno o seu amadurecimento como sujeito crítico que não apresenta como sua opinião o discurso expresso pelo professor em sala.	A leitura leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes.	Gramática é estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos.
- Leitura permite que o aluno aja ativamente diante do texto.	A leitura é um processo coletivo.	Literatura integra-se à área de leitura.
- Leitura implica uma correspondência entre conhecimento prévio do	A leitura é constituída de etapas.	A leitura está centrada na visão de linguagem como interação.

leitor e os dados fornecidos pelo texto.		
- A leitura encontra sua razão de ser na busca pelas transformações da realidade.	O leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto.	Leitura leva à interação entre textos e discursos.
- Tem-se o leitor como coprodutor do texto.	O leitor tem objetivos de leitura.	Leitura deve levar à formação do leitor crítico.
- Possibilita o crescimento e o desenvolvimento de um aluno leitor crítico.	A leitura implica compreensão.	-
- A leitura é uma compreensão através das trocas de conhecimentos e de informações realizadas pelos participantes do discurso.	A leitura é concebida como uma forma de interação.	-

Fonte: Adaptado de Silva e Fuza (2016, p. 43).

Com a síntese de Silva e Fuza (2016), além de podermos visualizar melhor a amplidão de conceitos de leitura apresentada pelos PCN (Brasil, 1998, 2000), ainda percebemos, conforme raciocinam Rojo (2000) e Costa (2020), que eles adotam os textos concretos como centro de análise, sendo os gêneros o objeto de ensino instanciador disso.

A leitura, nessa ancoragem, para o conjunto de documentos que compõem os PCN, é vista como meio de contato, análise, reflexão, categorização e posicionamento do/em relação ao mundo, embora, em muitos momentos, a preocupação seja mais com a materialidade textual do que com os discursos mobilizados na e pela linguagem. Daí porque podemos, em maior ou menor medida, pensar que aqueles documentos têm relação com a abordagem de leitura gestada por Freire (2003b).

A BNCC (Brasil, 2018), assim como os PCN, era também objetivo da LDB (Brasil, 1996), bem como dos próprios PCN. Portanto, não se pode pensar que a BNCC lhes substituiu. Enquanto aqueles apresentavam uma série de concepções e de norteamentos para a elaboração dos currículos, esta, como o próprio nome diz, visa apresentar um conjunto de habilidades e competências<sup>12</sup> que devem ser desenvolvidas nas diferentes etapas e séries que compõem a educação básica brasileira.

<sup>12</sup> Embora saibamos que haja uma discussão específica sobre a manutenção de uma pedagogia das competências e habilidades na BNCC, aprofundar isso ultrapassa os limites deste texto. Apesar disso, entendemos que, ao manter os termos desse modo, a BNCC se afasta de uma perspectiva histórico-cultural de educação.

Sobre a manutenção do que se convencionou chamar pedagogia das habilidades e competências na BNCC (Brasil, 2018), é preciso lembrar que, no momento de produção do documento, houve grande discussão acerca do temário. Inclusive, por ter sido produzida em meio a dois governos, um democraticamente eleito e outro golpista travestido de impeachment, muitas tendências do pensamento pedagógico se revelam na formulação do texto.

Berthier (2021) analisa criticamente essa formulação, concluindo que, embora possamos ver signos ideológicos que remetem a uma posição humanista, emancipatória e progressista, estes são consequência de um primeiro grupo, advogados dessa posição ideológica, que iniciaram a produção do texto; por outro lado, na versão final que se apresentou do documento, “[...] impera o ideário neoliberal e pela influência de empresários interessados na reforma da educação, tendo-a como objeto mercadológico.” (Berthier, 2021, p. 5).

No que se refere às concepções pedagógicas pelo documento (re)veladas, o que se pode depreender são fundamentos do escolanovismo e do tecnicismo, de modo que não podemos observar preocupação “[...] com a emancipação e a estimulação do pensamento crítico do aluno, mas com a sua inserção e preparação ao mercado de trabalho.” (Berthier, 2021, p. 5).

Em conclusão, a autora diz que, calcada nesses ideários, a versão final da BNCC busca “[...] a manutenção do *status quo* da sociedade, afastando-se do intento da construção de uma sociedade justa, inclusiva, que busque superar a desigualdade” (Berthier, 2021, p. 5).

A despeito disso, embora a BNCC apresente uma atualização teórica em relação a alguns termos e concepções apresentados nos PCN, ela busca unificar aquilo que se aprende nas diferentes regiões do Brasil, a fim de que estudantes que moram no Norte ou no Sul do Brasil, embora vivam realidades socioculturais diferentes, as quais devem ser contempladas no currículo escolar, desenvolvam habilidades e competências comuns no engajamento em práticas de linguagem.

É importante ressaltar, ademais, que a BNCC não tem a intenção de ser o currículo. Ela é, na verdade, um referencial para a elaboração deles. Ao fazer isso, o documento dá a entender que compreende que é função de cada unidade escolar identificar as práticas sociais de uso da linguagem protagonistas da vida cultural na qual está imersa, a fim de, ao contemplá-las, refinar/desenvolver as habilidades e competências privilegiadas pelo documento.

A BNCC (Brasil, 2018), diferentemente dos PCN, é publicada já num momento de ampla efervescência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, daí porque, como dissemos, apresenta atualizações teóricas – vale ressaltar que, mesmo que esse fenômeno tecnológico não tivesse acontecido, em qualquer momento da História Educacional, o espaço de 20 anos é enorme, então a atualização teórica sempre seria necessária, ainda que os

PCN, de modo algum, estejam obsoletos.

Em virtude do advento das TDIC, a BNCC (Brasil, 2018) valoriza a pedagogia dos multiletramentos, inclusive, como anteriormente discutido, no bojo da transdisciplinaridade (Andrade, 2022). Ou seja, a orientação é que os objetos de conhecimento sejam trabalhados no processo de discussão de diferentes temáticas que transversalizam os componentes curriculares, de modo a fornecer amplos e diferentes ângulos de visualização dos problemas sociais.

Sobre linguagem, a BNCC (Brasil, 2018) firma seu espaço numa concepção enunciativo-discursiva. Como bem analisam Barbosa e Rojo (2019), tal abordagem se traduz no tratamento das práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa. Portanto, se, ao que parece, os processos de textualização eram foco dos PCN, na BNCC (Brasil, 2018), fica claro que a abordagem discursiva é a orientadora das prescrições, o que desemboca numa compreensão de que as metodologias de ensino têm de privilegiar as condições de produção dos enunciados, seu processos de recepção e circulação, a autoria discursiva, os papéis sociais, os gêneros discursivos e como eles funcionam nas esferas de que são produto e produtores, os modos semióticos que se fronteiram nos textos. Assim, “trata-se de considerar as habilidades a partir das práticas, atravessadas/constituídas por gêneros do discurso e contextualizadas pelas esferas de atividade humana.” (Barbosa, Rojo, 2019, p. 277).

Para suprir essa demanda, a BNCC (Brasil, 2018) divide seu quadro de competências, habilidades e objetos de conhecimento a partir dos campos de atuação. Estes dizem respeito às esferas de circulação dos discursos onde os gêneros funcionam. Então, na elaboração dos currículos, as escolas devem organizar seu ensino conforme esse enquadre porque ele auxilia no imbricamento entre linguagem e práticas sociais, uma vez que “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.” (Brasil, 2018, p. 84).

Ou seja, os campos organizam análise dos processos de autoria, de textualização, de consumo e de produção de textos, de ideologias circulantes em seu interior. Nesse sentido, se, como vimos, os PCN (Brasil, 1998, 2000) coadunavam mais com uma perspectiva autônoma de letramento, agora a abordagem ideológica (Street, 2014) parece se revelar melhor na formulação da BNCC (Brasil, 2018) – talvez em função do primeiro grupo que início o processo de escrita do texto, como sinaliza Berthier (2021).

Assim como os PCN (Brasil, 1998, 2000), a BNCC (Brasil, 2018) divide as práticas de linguagem em eixos: leitura/escuta; análise linguística; escrita; oralidade. Os objetos de

conhecimento referentes a cada uma das práticas elencadas diferem conforme os campos de atuação que lhes instância.

Isso significa dizer, no que se refere às práticas de leitura, por exemplo, que a BNCC (Brasil, 2018) deixa claro que não se pode entender que reconstituir as condições de produção de um texto literário é igual a se fazer o mesmo quando se fala de um gênero da esfera jornalística, já que aquele faz parte do campo de atuação artístico-literário, enquanto este, do jornalístico-midiático.

A saber, a seguir apresentamos os campos de atuação privilegiados pelo documento em cada etapa da escolarização básica:

Quadro 15 – Campos de atuação conforme as etapas da escolarização básica

<b>Ensino Fundamental</b>		<b>Ensino Médio</b>
<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 501).

Ainda sobre os campos de atuação, a BNCC (Brasil, 2018) defende que suas linhas de separação são tênues, devendo, portanto, ser eles tomados como engendrados dos processos de produção e recepção dos discursos, mas não com limites fechados, já que, por exemplo, gêneros do campo jornalístico-midiático podem ter relações muito parecidas com os de atuação na vida pública ou, mesmo, se retroalimentar para a participação na vida social. Exemplo disso é quando, para escrever um manifesto, o produtor precisa ler notícias e reportagens a fim de apresentar dados estatísticos ou fatos amplamente divulgados para embasar sua argumentação.

A prática de linguagem/eixo leitura, que aqui nos interessa, é definida pela BNCC (Brasil, 2018, p. 71) como aquela que

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto,

pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão

A definição de leitura da BNCC (Brasil, 2018), como apresentada acima, apresenta que: 1 – leitura é interação, o que vai ao encontro de uma concepção interacional do ato de ler (Braggio, 1992; Silva, 1999; Koch; Elias, 2012); 2 – o leitor é alguém que não somente processa os signos apresentados no texto, mas os replica, isto é, posiciona-se frente aos enunciados e, a partir do que ali aprende, empreende ações no mundo, demarcando seu lugar num lócus ideológico de letramento (Braggio, 1992; Rojo, 2002; Street, 2014)); 3 – a leitura diz respeito à compreensão de diferentes sistemas semióticos que se hibridizam nos enunciados em circulação na conjuntura das TDIC, o que dialoga com a tessitura teórica dos MDT (GNL, [1996] 2021; Rojo, 2012; Andrade, 2022).

Lopes-Rossi (2021, p. 6) afirma que, ao conceber leitura nesses termos, a BNCC (Brasil, 2018) reafirma os PCN (Brasil, 1998, 2000) no que se refere à “concepção de linguagem como atividade discursiva, cognitiva e situada sócio-historicamente e [à]s práticas de leitura de gêneros discursivos”; amplia este documento quanto à inclusão de gêneros da ambiência das TDIC e, por consequência, multissemióticos, bem como quanto à defesa dos MDT.

Lopes-Rossi (2021) diz ainda que a BNCC (Brasil, 2018) garante a autonomia das práticas escolares justamente por não impor metodologias nem os gêneros discursivos que devem ser trabalhados em cada realidade escolar. Tal conjuntura, porém, reverbera numa certa confusão para o processo de formação inicial e continuada do professor em função da “[...] difícil tarefa de interpretar o que se propõe em um documento sem qualquer explicitação de suas bases teóricas.” (Lopes-Rossi, 2021, p. 7). Em função disso, a autora, em sua pesquisa, intenta perceber que possíveis bases teóricas se percebem na escrita do documento.

Para Lopes-Rossi (2021), a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, que valoriza as interações em sua realidade concreta e em sua dimensão sócio-histórica mediata e imediata, revela embasamento teórico na teoria formulada pelo CB. Quanto às habilidades e competências de leitura, o documento apresenta, para todos os campos de atuação, um conjunto de “Sete dimensões para o tratamento das práticas leitoras”, as quais são detalhadas “[...] em um quadro de duas colunas [...]. A coluna da esquerda nomeia cada dimensão, e a coluna da direita detalha 29 habilidades.” (Lopes-Rossi, 2021, 8).

Ao fazer isso, a autora apresenta um quadro em que faz uma síntese das dimensões das práticas de leitura (que dizem respeito aos objetos de conhecimento), das habilidades

relacionadas a essas dimensões e dos conceitos teóricos advindos disso. A seguir, apresentamos a síntese elaborada por Lopes-Rossi (2021).

Quadro 16 – Síntese das dimensões das práticas leitoras e conceitos relacionados

<b>Dimensões das práticas leitoras</b>	<b>Síntese das habilidades</b>	<b>Conceitos teóricos relacionados</b>
“Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana”	Cinco habilidades a respeito: do contexto sócio-histórico de produção e circulação do gênero discursivo alvo da leitura; de como suas características composicionais são determinadas por esse contexto; de como as tecnologias de comunicação e informação contemporâneas atuam na produção, circulação e transformação de gêneros discursivos; e da necessidade de contemplar os novos e multiletramentos para apreciação e compreensão ética, estética, política e ideológica dos textos.	Gênero discursivo Novos e multiletramentos
“Dialogia e relação entre textos”	Duas habilidades referentes à percepção: de vozes presentes no texto por meio de marcas linguísticas e de relações de intertextualidade e interdiscursividade.	Dialogia Intertextualidade Interdiscursividade
“Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto”	Três habilidades referentes à percepção: de relações entre partes do texto (repetições, substituições e outros elementos coesivos); de relações lógico-discursivas; e de hierarquização de informações do texto.	Coesão referencial Coesão sequencial Organização textual
“Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações”	Uma habilidade referente à leitura crítica	Leitura crítica
“Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos”	Três habilidades relacionadas à identificação de implícitos e efeitos de sentido referentes a recursos expressivos da linguagem verbal, da linguagem não verbal e da linguagem sonora.	Leitura inferencial Multissemiose
“Estratégias e procedimentos de leitura”	Treze habilidades cognitivas envolvidas no processo de leitura. Referem-se à seleção de procedimentos de leitura adequados aos objetivos, aporte de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, localização de informações, inferências diversas, articulação do	Procedimentos de leitura Estratégias cognitivas Estratégias metacognitivas

	verbal com outras linguagens, tratamento das informações, manejo da não linearidade da leitura de hipertextos.	Habilidades de leitura
“Adesão às práticas de leitura”	Duas habilidades relativas a interesse, envolvimento e receptividade do aluno às diversas propostas e experiências de leitura.	Motivação

Fonte: Lopes-Rossi (2021, p. 9), a partir de Brasil (2018, p. 72-74).

Ao fazer essa síntese, Lopes-Rossi (2021) afirma que as sete dimensões não são da mesma natureza e podem ser divididas em três grupos. No primeiro, incluem-se as três primeiras e a quinta, que dizem respeito à compreensão dos textos materializados em gêneros discursivos e, portanto, visualizados como enunciados concretos. Nelas, a leitura contempla tanto o processo de dialogia discursiva e de reconstrução das condições mediatas e imediatas de produção e de leitura, bem como a análise de como os discursos se materializam nos enunciados (terceira e quinta dimensões). Nesse sentido, para Lopes-Rossi (2021), esse primeiro grupo de objetos de conhecimento tem seus conceitos inspirados na filosofia do CB sobre linguagem.

O segundo agrupamento contempla as quarta e sexta dimensões, são “expressas por verbos que remetem a categorias do domínio cognitivo” (Lopes-Rossi, 2021, p. 10) e “Referem-se a processos sociocognitivos da compreensão” (Lopes-Rossi, 2021, p. 10-11). Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) coaduna com uma abordagem mais sociopsicolinguística, tal como definida por Braggio (1992). O documento entende que a cognição, encarnada pela linguagem, fenômeno sócio-discursivo por excelência, é fator preponderante para a formação do leitor. Ademais, o documento coaduna ainda com a perspectiva de Solé (1998) sobre as estratégias de leitura.

No terceiro grupo de dimensões, insere-se a última, que, como discute Lopes-Rossi (2021), tem gestação teórica totalmente diferente das dos dois primeiros agrupamentos, porque apresenta o conceito de motivação, que advém da Psicologia e apresenta, nesse ramo do conhecimento, diferentes abordagens. No documento, ao que parece, a motivação “depende muito mais da forma como as situações de leitura serão propostas e desenvolvidas, com a mediação do(a) professor(a), do que de uma motivação interna e individual do estudante” (Lopes-Rossi, 2021, p. 11).

Embora não seja objeto de tratamento do estudo de Lopes-Rossi (2021, p. 11), a autora conclui, sobre a questão da motivação, que “mostrar-se interessado, envolvido e receptivo não

pode ser colocado na mesma categoria das demais habilidades de leitura, que podem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade, por meio de estratégias metacognitivas [...].”.

De qualquer modo, é preciso reconhecer que, conforme a BNCC (Brasil, 2018) propõe, a escola tem a responsabilidade de criar situações nas quais os estudantes se sintam motivados a agirem socialmente por meio da leitura. Isso pode se dar por meio de projetos que envolvam o ambiente da biblioteca ou, mesmo, a partir de rodas de leitura, clubes de leitura, saraus literários, entre outros.

Em conclusão de sua discussão, Lopes-Rossi (2021) percebe que a BNCC (Brasil, 2018) se filia a duas concepções teóricas, principalmente: a abordagem enunciativo-discursiva, concebida na filosofia do CB, e a abordagem sociocognitiva das estratégias de leitura, como gestada por Solé (1998) e Cafieiro (2010).

Embora indique inúmeros gêneros discursivos a serem trabalhados no contexto da escolarização básica, é bem verdade que é impossível trabalhá-los todos, inclusive porque eles emergem todos os dias e se reconstróem continuamente. Por isso, como prevê a própria BNCC (Brasil, 2018), é necessário que cada realidade regional proponha aqueles que são mais circulantes de sua rotina e, nesse âmbito, contemplem as práticas sociais que ali são privilegiadas.

No âmbito do contexto cearense, o documento que se elaborou para nortear os professores em prol disso é o DCRC (Ceará, 2019, 2021). Assim como a BNCC (Brasil, 2018), ele ainda não é o currículo, mas o referencial cearense, portanto pensado para o ensino dentro do estado com vistas à formulação dos currículos de cada unidade escolar. O DCRC (Ceará, 2019, 2021), portanto, tem filiação com o que defende a BNCC (Brasil, 2018), atualizando as prescrições destas para o contexto do Ceará.

No que se refere a filiações teóricas, é preciso ressaltar que a versão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o ensino de Língua Portuguesa (Ceará, 2019) faz clara alusão aos pressupostos do Interacionismo Sócio-Discursivo, enquanto a versão do Ensino Médio (Ceará, 2021) se ancora na teoria bakhtiniana.

Diferenças à parte, ambas as versões coadunam com a visada enunciativo-discursiva de linguagem, com o enunciado concreto como centro da análise e com os gêneros como objeto de ensino. O DCRC (Ceará, 2019) define leitura assim:

*Leitura é uma das Práticas de Linguagem/Eixo. Enquanto tal, ela faz mobilizar no leitor conhecimentos previamente adquiridos que interagem com os conhecimentos trazidos no texto num processo interativo de reconstrução de significados. Na sala de aula, pelo menos duas concepções de leitura se articulam, a depender dos objetivos do professor: a concepção interativa e a sociopsicolinguista (Braggio, 1992). No*

primeiro caso, temos a interação leitor x autor, mediado pelo texto, e no segundo caso, temos a situação de comunicação em que o professor media o processo de construção dos sentidos do texto no contexto da interação face a face. A aula de leitura deve ser planejada e para isso, o professor deve planejar. (Ceará, 2019, p. 182, grifos do documento)

Como se pode ver materializada no texto, a abordagem de Braggio (1992) predomina no texto, o que reforça a dimensão interacional defendida pelo documento. Já a versão do DCRC para o Ensino Médio (Ceará, 2021) faz um redimensionamento das práticas de linguagem/eixos da BNCC (Brasil, 2018), dividindo-os em três: i) compreensão de textos, ii) produção de textos e iii) análise linguística/semiótica.

Assim, o documento se posiciona afirmando que a oralidade e que os textos multissemióticos, tanto no bojo da compreensão quanto no bojo da produção, devem estar no mesmo patamar conferido à escrita, posição com a qual concordamos; afirma, também, que as práticas de linguagem não são puras, mas que, para produzir gêneros, oralidade e escrita, bem como outros modos semióticos se convocam para atingir esses propósitos.

Sobre o conceito de compreensão, que também nos interessa, o documento afirma o seguinte:

[...] intensificamos a necessidade de desenvolvimento das competências leitoras de textos verbais (orais e escritos) e multissemióticos, com base nos princípios de uma aula interativa de leitura, [...] que aponta para um processo de desenvolvimento de um indivíduo crítico e reflexivo, capaz de promover ou incitar transformação social no meio em que se insere. Para atingir tal objetivo, é necessário que o processo de compreensão vá além da materialidade do texto e que, por assim ser, envolva as emoções, as experiências e o fator dialógico que faz unir todos os demais fatores envolvidos nesse processo. Isso se dá devido ao fato de a leitura ser uma atividade complexa e plural que se desenvolve em vários âmbitos – neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico (Jouve, 2002).

Dessa forma, cumpre nos afastarmos de uma concepção de leitura mecanicista e nos aproximarmos de uma concepção sociopsicolinguística, conforme aponta Braggio (2002), visto que esta concepção nos leva a uma compreensão interacionista, que permite ao leitor um papel transformador, mediado e trazido a partir dela, fazendo-o consciente e agente responsável pelo estar no mundo, provocando nele Versão preliminar mudanças necessárias para o coletivo. (Ceará, 2021, p. 116-117)

Ambas as definições de leitura apresentadas pelos documentos ratificam o enfoque interacional, que tem como objeto de ensino as práticas de leitura e o refinamento de capacidades de leitura. Após definir suas concepções, os documentos apresentam sua grade de competências e habilidades, as quais são as mesmas da BNCC (Brasil, 2018).

Em soma à discussão, a versão do Ensino Médio (Ceará, 2021) dá valorização ao letramento literário, prescrevendo que os currículos das escolas devem ter como objeto de ensino a natureza artística das produções literárias, afastando-se, portanto, de práticas

pedagógicas que valorizem não somente estilos de época e suas evidências nos textos. Essa discussão, pouco travada na versão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é mais discutida no documento do Ensino Médio. Acreditamos que isso ocorra porque o ensino de literatura, na BNCC (Brasil, 2018), continua sendo mais organizadamente pensado para o contexto do Ensino Médio, o que fez os elaboradores do DCRC para essa faixa de ensino (Brasil, 2021) se posicionarem bem sobre o tema.

Desse modo, o DCRC (Ceará, 2019, 2021) esquece a importância de valorizar e ensinar ações em prol das práticas de linguagem vivenciadas na realidade cearense, porque dedica pouco espaço para isso. Em pequenas e rápidas passagens, o documento faz menção – o que já era feito na própria BNCC (Brasil, 2018) – a gêneros como cordel; às práticas de linguagem das comunidades indígenas, quilombola, pesqueira etc. existentes no Ceará; às produções artístico-literárias de figuras importantes da cultura do Ceará, como Patativa do Assaré, José de Alencar e Raquel de Queiroz; às práticas folclóricas cearenses, concretizadas em festas juninas, em letras de forró, em comidas típicas oferecidas nos cardápios de restaurantes regionais.

A propósito, das duas versões, a única que faz menção a isso é a do Ensino Fundamental (Ceará, 2019), em um parágrafo que lista essas características regionais cearenses, na página 176. A versão do Ensino Médio (Ceará, 2021) sequer faz isso, a não ser em outras áreas que não a de Linguagens.

Nesse contexto, a pouca discussão sobre práticas de linguagem próprias do contexto cearense, um dos maiores e mais populosos estados do Nordeste brasileiro, é um problema porque dá a entender que o Ceará reproduz práticas culturais do Brasil inteiro, dando pouca representatividade ao que é autóctone de nosso espaço geográfico, tantas vezes tratado preconceituosamente pela porção sul do país.

Com esse cotejo, pudemos perceber que os documentos de referência para elaboração dos currículos escolares e de planejamento de práticas pedagógicas, em nosso país e estado, sumariamente defendem, quanto à leitura: uma abordagem interacional; uma visão complexa do ato de ler; uma pedagogia pautada no desenvolvimento/refinamento de estratégias e/ou capacidades de leitura; uma visão de leitor que seja estrategista, crítico e replicador do texto; uma percepção de que as práticas pedagógicas ensejem ações que motivem os estudantes a se engajarem em práticas de leitura; a adoção do letramento e, mais recentemente, dos multiletramentos, portanto muda-se a concepção de letramento autônomo para o ideológico. Assim, existe cooperação entre teorias mais sociointeracionais e sociocognitivas que, em sua interação, percebem a leitura como ato de produção de sentidos os quais se constroem na tensão entre leitor e produtor, mediada pelo texto.

A seguir, apresenta-se a síntese deste capítulo.

## **2.5 Síntese do capítulo**

Neste capítulo, discutimos os principais marcos teóricos sobre leitura e ensino de leitura. Iniciamos abordando as principais concepções de leitura, que, em síntese, podemos dividir em: abordagens redutoras, que desconsideram o processo de interpretação e réplica, e abordagens interacionistas, que compreendem o papel ativo do leitor no momento de leitura. Nossa defesa é a de que propostas metodológicas de ensino de leitura no viés da TDD coadunam com os princípios fundantes de concepções sociointeracionistas do ato de ler.

À luz disso, discutimos, em segundo momento, sobre estratégias e capacidades de leitura. Com Solé (1998), definimos as estratégias de leitura como procedimentos de ordem elevada que permitem o leitor atingir objetivos elencados desde o início do ato de ler. Embora concordemos com Solé (1998) sobre a importância da atividade do leitor no processo de leitura, preferimos adotar a abordagem de Rojo (2002), autora que utiliza o termo capacidades de leitura, por entender que, além de estratégias, para ler, o leitor necessita, ainda, de procedimentos de ordem não elevada, a exemplo daquelas concernentes à alfabetização e à própria mecânica da leitura, e de capacidades de interpretação/réplica, que dizem respeito ao desenvolvimento de sua apreciação e réplica em relação ao que leu.

Justamente por acreditarmos que as capacidades de leitura devem ser desenvolvidas a partir de praxis pedagógicas que contemplem práticas de linguagem reais da sociedade contemporânea, travamos discussão sobre os NEL e chegamos à atualização empreendida pelo GNL ([1996] 2021) quando propõem o termo multiletramentos. Concordamos com este grupo por afirmarem que não somente a linguagem verbal se textualiza nos enunciados, mas também outras semioses se transversalizam. De igual modo, assim como defendem os NEL, a abordagem de leitura no viés dos multiletramentos precisa ter amparo ideológico, o que significa dizer que deve assegurar a análise dos processos de circulação de saberes e de construção de poder e de autoria que se imprimem nos textos circulantes na sociedade multicultural. Em função disso, adotamos a Pedagogia dos Multiletramentos em interface com os pilares propostos pelos MDT para a pedagogia da leitura, quais sejam: 1) discussão de temas transversais; 2) abordagem enunciativo-discursiva de linguagem; e 3) translinguagem.

Por fim, discutimos como esses arcabouços teóricos são contemplados pelos documentos oficiais brasileiros, principalmente PCN, BNCC e DCRC. Percebemos, com a discussão travada, que, embora apresentando uma miscelânea de teorizações em que se

inspiram, suas prescrições orientam um trabalho enunciativo-discursivo de leitura, coadunado com uma abordagem sociointeracional. Também, tais documentos defendem que deve haver, em todas as séries organizadoras da educação básica brasileira, o desenvolvimento de capacidades de leitura, com vistas à formação de um leitor capaz de significar os enunciados circulantes na atual conjuntura mundial, o que vai ao encontro da proposta dos multiletramentos sob o viés dos MDT.

No capítulo a seguir, discutiremos conceitos concernentes à TDD, principal base teórica desta Tese, que, a nosso ver, quando dimensionados na pedagogia da leitura, concretizam as propostas teórico-metodológicas e o projeto de formação de leitores impulsionados pelas discussões travadas neste capítulo.

### 3 INTERFACEANDO LEITURA, ENSINO E TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

Neste capítulo, discutiremos sobre os postulados filosóficos do CB que amparam a pesquisa. Isso ocorre porque, como elegemos o arcabouço dessa filosofia para a realização das propostas pedagógicas e do processo de geração e de análise dos dados, é importante que apresentemos os conceitos basilares de que partimos para sustentar os objetivos de nosso intento.

Vale ressaltar que a proposta filosófica bakhtiniana apresenta inúmeras categorias/conceitos que podem amparar uma pesquisa em LA sobre leitura. Por isso, elegemos como espinha dorsal algumas delas, a saber: a de linguagem/discurso, a de dialogismo e a de responsividade-ativa como pressupostos; a de cronotopo como disparador do processo de irrepetibilidade enunciativa e de compreensão responsivo-ativa; a de enunciado concreto como instância discursiva de embate dialógico e de eclosão da apreciação valorativa dos sujeitos; e a de gênero discursivo como engendramento que organiza uma certa maneira de semiotizar o mundo.

Para concretizar essa discussão, neste capítulo, inicialmente, apresentamos o que foi o assim chamado CB e as concepções-guia que tornam sua filosofia singular no campo dos estudos da linguagem. Depois, discutimos os conceitos basilares do CB para esta pesquisa, um a um, relacionando-os como sua importância para a compreensão sobre leitura e ensino de leitura.

#### 3.1 O pressuposto dialógico da linguagem e sua relação com o ensino de leitura

O assim chamado CB diz respeito ao grupo de pensadores russos que fundaram o que, no Brasil, a partir dos estudos de Beth Brait, ficou conhecido como Análise Dialógica do Discurso - ADD. Nesta pesquisa, embora a denominação não seja o mais importante a se discutir, assumimos o termo *Teoria Dialógica do Discurso – TDD* para se referir à filosofia sobre linguagem formulada pelo referido conjunto de pensadores.

O CB, é importante ressaltar, não se encontrava de maneira organizada à moda, por exemplo, de um grupo de estudos. Na verdade, por conta de suas próprias atividades laborais e dos movimentos políticos existentes na Rússia de seu tempo, esses encontros não se deram de maneira tão metódica. Isso não significa, porém, que o pensamento dos autores que compõem o CB destoe. Pelo contrário, suas ideias compõem uma filosofia da linguagem que vem ecoando em um sem-número de trabalhos em Análise do Discurso e em LA (Brait, 2005, 2006; Grillo,

2018).

Ademais, aponta Geraldi (2013) que a percepção que se costuma ter sobre a formulação da filosofia do CB é a de que, de fato, aconteceu de maneira colaborativa e coletiva. Em sua visão, o autor acredita que os estudiosos do CB se encontravam para discutir certos temas e, embora cada um ficasse responsável por desenvolver o texto final, não era a autoria o que mais lhes interessava, mas sim o desenvolvimento e o refinamento da arquitetura filosófica que elaboravam.

Fiorin (2011), assim como Brait (2005, 2006), aborda que o pensamento filosófico do CB nada tem de superficial. Além de apresentar uma filosofia densa, Bakhtin e o Círculo não fizeram uma obra de sumarização dos conceitos basilares de sua proposta. Cabe aos leitores, portanto, relacionar as noções a partir dos diferentes ensaios teóricos que dizem respeito aos autores componentes do grupo. Para Fiorin (2011), é essa característica o que torna o pensamento do CB ainda mais denso: cabe ao leitor, a partir de sua responsividade, realizar um acabamento para os fins a que se propõe.

Além de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev são os principais ou, pelo menos, mais conhecidos componentes do CB, com vasto número de escritos. Porém, como ressalta Grillo (2018), nos encontros desses pensadores, havia outros estudiosos de sua época, tanto das Ciências humanas e das Artes quanto das Ciências da Natureza e das Exatas. Disso decorre, por exemplo, os conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas, bem como o de cronotopo, claramente metaforizados com base na Física; da mesma forma, a metáfora da polifonia se relaciona com a Música. Tais influências, portanto, tornam o pensamento do Círculo não somente uma filosofia da linguagem, mas a adoção de uma concepção de homem, de ciência e de mundo, que influencia todo o pensamento das Ciências Humanas.

Interessa-nos, aqui, discutir sobre a concepção de linguagem que norteia os escritos do CB. No momento em que produziram sua filosofia, Bakhtin, Volóchinov e Medviédev experienciaram uma irradiação de estudos sobre a linguagem calcados no que Volóchinov (2018), ao lado de Medviédev (2012), chamou de subjetivismo individualista e de objetivismo abstrato.

Segundo discute Volóchinov (2018), o subjetivismo individualista diz respeito, principalmente, aos estudos estilísticos que centravam seu foco de análise no homem, dando primazia a uma certa biologização da psicologia/consciência e à individuação do sujeito. Por sua vez, o objetivismo abstrato faz referência aos estudos da língua pela língua, isto é, a análise da língua sob o ponto de vista de sua imanência. Ambas as perspectivas, portanto, abandonam o caráter socioideológico da linguagem.

Quadro 17 – Tendências do pensamento filosófico-linguístico contra as quais se opõe o CB

Subjetivismo individualista	Objetivismo abstrato
<i>A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais</i>	<i>A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.</i>
<i>As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas</i>	<i>As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva</i>
<i>A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística</i>	<i>As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos.</i>
<i>A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável, representa uma espécie de sedimentação imóvel, [...] construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto</i>	<i>Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, [...]. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si.</i>

Fonte: Volóchinov (2018, p. 148-149 e 162, grifos do autor).

Bakhtin (2016), ao encontro dessa crítica, afirma que essas abordagens linguísticas, além de não permitirem a visualização da linguagem em sua realidade vida, ainda são devotas do *status quo*, porque são essencialmente burguesas. Tais teorias, para o autor, ficcionalizam a língua, uma vez que formulam esquemas que visam controlá-la, assim como a burguesia busca fazer com a classe trabalhadora.

Embora Volóchinov (2018) afirme que tanto o subjetivismo individualista quanto o objetivismo abstrato não permitem a visualização do fenômeno linguístico em sua essência, Grillo (2018) aponta que, mesmo nisso, o pensamento do CB é dialógico, na medida em que as premissas de uma e de outra tendência são ponto de partida para a concepção de linguagem adotada pelo CB – seja para refutá-las seja para ampliá-las conforme sua percepção.

Nesse prisma, é preciso perceber que a discussão empreendida em Volóchinov (2018) e em Bakhtin (2016) não silencia as demais teorizações acerca do fenômeno linguístico, mas reflete e refrata concepções de linguagem, interação, signo, entre outras que, naquele momento, irrigavam as discussões teóricas e filosóficas no âmbito dos estudos da linguagem.

Portanto, conforme analisa Grillo (2018), há vozes teóricas que se (re)velam, evidenciando influências na elaboração do pensamento do CB, não no sentido da reprodução,

mas naquilo que elas poderiam iluminar a arquitetônica desse conjunto de pensadores. Assim, essas vozes que se ecoam na formulação da filosofia bakhtiniana em nada demonstram uma articulação simples de diferentes teorias vigentes na época sobre a filosofia da linguagem, mas, pelo contrário, revelam a responsividade-ativa dos autores em relação à construção do seu pensamento. Nesse sentido, Grillo (2018) conclui que nenhuma das obras do Círculo representa

uma cópia desses autores [os autores que influenciam o pensamento do Círculo], mas antes uma resposta ao seu contexto intelectual, pois, sem ignorar as formulações anteriores da cadeia da comunicação científica na filosofia da linguagem, na estilística e na linguística, lança as bases para um método sociológico da análise dos enunciados concretos produzidos no processo social da interação discursiva. (Grillo, 2018, p. 74)

Desse modo, conforme o ensaio de Grillo (2018), poderíamos assim sintetizar as influências teóricas que ecoam no pensamento do CB.

Quadro 18 – Influências filosóficas que se ecoam nas obras do CB

<b>Humboldt e Potebniá</b>	<b>Humboldt, Potebniá e Cassirer</b>	<b>Chpiet</b>	<b>Vossler</b>	<b>Iakubínski e Vinográfov</b>	<b>Courtenay e Kruszewski</b>
Relação entre pensamento e linguagem.	Papel do conhecimento humano na elaboração do real; O caráter ideológico do signo; A ideologia como condição e ao mesmo tempo transformação da existência.	Produção ininterrupta de sentidos via linguagem regulada por leis sócio-histórico-culturais; A consciência é encarnada pelo signo verbal; Os signos refletem e refratam a realidade sob a orientação de da luta de classes e da posição valorativa.	O diálogo como a forma mais natural da linguagem.	Leitura formalista do diálogo como forma cotidiana automatizada.	Trabalho com a vida da linguagem.

Fonte: Grillo (2018).

Visto dessa forma, percebe-se que o pensamento de Volóchinov (2018), assim como o de Bakhtin (2016) e o de Mediviédev (2012), ao invés de tão somente se contrapor àquilo que irrigava os estudos sobre linguagem naquele momento, apresenta uma réplica. Essa resposta, segundo a proposta dos autores, é a defesa pelo método sociológico, de viés marxista, na análise dos fenômenos da linguagem.

Isso significa dizer que o CB, embora não afirme que o estudo da linguística sob os vieses subjetivista e/ou objetivista não deva existir (Fiorin, 2011), propõe um campo de estudos que procure incorporar a ideologia ao estudo da linguagem. A depender da tradução, esse viés pode ser chamado de metalinguística (Bakhtin, 2011, 2016), translinguística (Bakhtin, 2016; Bezerra, 2016; Fiorin, 2011), textologia (Bakhtin, 2016), ciência das ideologias (Mediviédev, 2012).

Independentemente do termo, importante é entender que a proposta do CB intenta perceber aquilo que está para além da língua em sua imanência, o que, para Volóchinov (2018), Bakhtin (2016) e Mediviédev (2012), influencia, desde o princípio, as interações humanas: a ideologia e, portanto, o próprio processo de luta de classes.

A propósito disso, Bakhtin (2011) afirma que sua análise não é propriamente linguística no sentido rigoroso do termo, pois sua proposta filosófica de linguagem busca percebê-la no corpo vivo do discurso.

As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência. (Bakhtin, 2011, p. 210).

Volóchinov (2013) – a nosso ver, o mais marxista entre os pensadores do CB – adota a concepção de Engels sobre o nascimento da linguagem. Para o autor, a linguagem surge com a própria divisão social do trabalho e com o desenvolvimento das atividades econômicas, gerando as diferenças entre as classes. A primeira palavra a surgir é, então, *mão*, instrumento da força de trabalho do homem trabalhador.

Como se vê, para Volóchinov (2013), o surgimento do primeiro signo nada tem, portanto, de biológico ou de instrumental nem de imanente ao sistema; seu nascimento ocorre justamente na tensão com o processo de luta de classes, isto é, irrigado de ideologia, inseparável dela, construindo, na verdade, objetos de discurso (Geraldini, 2013).

Além da palavra *mão*, outro exemplo disso, consoante Volóchinov (2013), é o

aparecimento dos pronomes, que tem coincidência com o surgimento da propriedade privada e do capital. Somente a partir de então foi que o homem necessitou diferenciar ideologicamente *meu e teu, eu e tu*.

A conclusão, portanto, é a de que “[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. *É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou.*” (Volóchinov, 2013, 141, grifos do autor).

Se concebemos o surgimento da linguagem como coincidente com o processo de organização social do trabalho, a pergunta que nos fica é: como, então, a ideologia é produzida, irrigada e repercutida na história? No corpo filosófico bakhtiniano, é o dialogismo, pressuposto fundamental da linguagem, que dá a ela toda a personificação da ideologia.

Portanto, para o CB, o diálogo ou, nas palavras de Bakhtin (2016), as relações dialógicas são a própria realidade fundamental da linguagem. No sentido estrito, diálogo tem a ver com a interação face a face. Para além disso, diálogo, no sentido bakhtiniano, é a grande metáfora para a própria vida social da linguagem, isto é, ele é a engrenagem que faz com que as interações operem na realidade e concretizem a produção discursiva.

O objetivismo abstrato, por exemplo, opera com as relações lógicas, vendo a língua como uma substância amorfa, morta, pois se interessa pelo repetível (Volóchinov, 2018; Bakhtin, 2016). Para o CB, no entanto, interessam as relações dialógicas, que dizem respeito ao relacionamento discursivo existente entre os enunciados. Na verdade, para Bakhtin (2016), as relações dialógicas são a condição *sine qua nom* de existência da linguagem. Diferentemente do que vem a ser tanto para o subjetivismo individualista quanto para o objetivismo abstrato, nenhum enunciado é indiferente ao outro; eles são, na filosofia bakhtiniana, elos na cadeia da interação discursiva; a todo momento, eles se reconhecem, na medida em que se contrapõem, retificam-se, concordam-se etc.

Ademais, para aquelas duas tendências do pensamento filosófico, não interessava tanto a semântica discursiva; seu foco de interesse era pela forma. Ao contrário disso, ao propor uma filosofia da linguagem, Bakhtin (2016) afirma que as relações dialógicas estão para o sentido, para uma semântica, mas não aquela interessada pela lógica; pelo contrário, interessa-se pelo discurso – então, uma semântica discursiva. Para o autor, não há relação de sentido que não seja dialógica.

Nesse prisma, todo enunciado incorpora ecos de vozes que lhe antecipam e lhe sucedem. Essas vozes nada têm de fantasmagóricas, pois são discursos. Há, pelos menos, duas vozes operando na formação do enunciado, mesmo quando eles se desconhecem e, por ventura, estão

afastados na história do discurso: a voz do próprio autor e aquela contra a qual ele se opõe, no mínimo.

Portanto, todo discurso é, ao menos, bivocal. Essa é a essência da linguagem, que lhe faz ser a própria história sendo transmitida, continuada e transformada a cada interlocução (Volóchinov, 2018; Bakhtin, 2016). Dando voz ao próprio Bakhtin, o autor afirma que

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns aos outros. [...] Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. [...] A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do enunciado. [...] a nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...]. (Bakhtin, 2016, p. 57-59)

Sob essa égide, diz Bakhtin (2011) que a bivocalidade, assim como a polifonia, só existe porque existe o capital e a luta de classes. Tal pressuposto dá margem para a percepção de que não há alibi para o sujeito. Ao tomar a palavra, ele a carrega de ideologia, concretizando um posicionamento frente aos discursos convocados, conferindo ao enunciado sua tonalidade valorativa.

O sujeito, nessa medida, não é somente alguém assujeitado; na verdade, ele é atravessado pelos discursos, constituído neles e por eles, portanto é responsivo-ativo, pois equaliza, de maneira estratégica, ideologias que presentificará em sua enunciação com base no contexto de interação, nos interlocutores com quem interage e nos valores histórico-culturais que chancelam sua existência (Volóchinov, 2018; Bakhtin, 2016).

O diálogo torna-se, portanto, a grande metáfora do CB para explicar a linguagem. Ressalta-se, assim, a dimensão ecoante de discursos e de ideologias que se dinamizam na interação. Inclusive, o evento interativo torna-se, nessa visada, uma arena, em que posicionamentos axiológicos se enfrentam num embate ideológico de negociação e de produção de efeitos de sentido (Volóchinov, 2018; Bakhtin, 1997, 2016), pois “a palavra torna-se a arena da luta de classes, a arena da dissidência de opiniões e de interesses de classe orientados de modos distintos” (Volóchinov, 2013, p. 197).

O dialogismo, por isso, diz respeito aos relacionamentos entre os enunciados, que nem sempre ocorrem no âmbito da concordância, mas, na verdade, no espaço de tensão interacional. Amorim (2018, p. 107) elucida que o diálogo, no sentido bakhtiniano, nada tem de harmônico, pois, ao contrário, ele instaura “muito mais uma arena. Discussões, discordâncias, mas também um profundo entendimento. Mas é um entendimento que altera.”

Essa alteração ocorre em função de o dialogismo, com base ainda em Amorim (2018), ser o feixe que permite e faz funcionar a produção de sentidos. Por isso, mesmo no âmbito da concordância, alterações recíprocas entre os sujeitos de discurso ocorrem nesse evento único e irrepetível que é a interação, o qual é mediado pela linguagem, dialógica por excelência.

Vale ressaltar que essa tensão, instaurada pelo dialogismo, para Amorim (2018, p. 111), “não é algo negativo nem algo a ser superado. Ao contrário, ela é constitutiva da criação humana, porque ela é o que atesta a presença do outro, daquele que não se identifica comigo, daquele que me escapa e a quem minha palavra se dirige”.

Concordando com aquela autora, Marchezan (2018, p. 123) acrescenta que o dialogismo é entendido “como reação do eu ao outro, [...] como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”. Por isso, o sujeito está sempre valorando a realidade em função daquele para quem enuncia, na tentativa não de que este assuma seu posicionamento tal como enunciado, mas que adira aos discursos confrontados na interação, concretizando réplicas enunciativas.

Ainda, se ocorre tensão entre o eu e o outro, há, portanto, alteridade. Existe um interlocutor a quem o enunciado se dirige; todas as suas tonalizações estão conformadas com base em seus valores de crenças. Ademais, quando desenvolvemos a linguagem, não a recebemos como receptáculos, mas com axiologias tonalizadas pelos outros que vão conformando nossa consciência. Mediviédev (2012, p. 49) afirma, na esteira dessa compreensão, que “a criação ideológica [...] não se situa dentro de nós, mas entre nós”.

Para Brait (2006), discurso, que é a própria linguagem, é o lugar onde se digladiam os valores sociais. Essa arena não é uma abstração, mas uma verdade, acontece via enunciado. Também nessa arena há regras; algo do regime discursivo. A arena não é o lugar do caos discursivo nem é o espaço dos extremos. Nunca há a proibição total do posicionamento axiológico; mas também há regras que tolhem a valoração, pois há uma ética nessa criação enunciativa.

O sujeito, via linguagem, se posiciona, assume um ponto de vista, entra em jogo com outros posicionamentos, participa ativamente da cadeia de enunciados valorativamente construídos antes dos seus e antecipa os que ainda se produzirão. Todo sistema discursivo, assim, apresenta contingências às quais o sujeito se adapta para (re)velar sua responsividade.

Nessa orientação, fica perceptível que, no corpo filosófico bakhtiniano, o sujeito é responsivo, pois é ele quem opera a axiologia que tinge seu enunciado, mas também não é o sujeito de carne e osso: ele é o sujeito de linguagem, isto é, o sujeito de discurso (Fiorin, 2011). Por conseguinte, não é no nascimento que o indivíduo se torna sujeito, que o ser se torna social.

É na interação que o sujeito se constitui, pois é nessa via que ele passa a eticamente respeitar coerções espaço-temporais e discursos, bem como a se processar dentro de uma cultura, na relação que estabelece com o outro. Para Bakhtin (2017), o sujeito só é na interação, pois a linguagem é o lugar de acontecimento do ser. Isso significa dizer que as nuances de si e do outro se (re)velam na e pela linguagem, sempre discursivamente orientadas.

Sob esse viés, considera-se que os sujeitos nunca têm contato com o real, ou seja, o contato entre estes e a realidade se dá sob a mediação de semioses. A linguagem não é transparente; ela é obtusa, opaca, pois reflete e refrata posicionamentos axiológicos, apresentando interpretações que constroem um mundo discursivo que se edifica na interação.

Nesse contexto, Volóchinov (2018) propõe que é via linguagem que nos percebemos e nos definimos, portanto construímos nossa subjetividade, a qual é sempre ideologicamente orientada pela classe social da qual fazemos parte, pelas interações que experienciamos, pelo mundo social de que fazemos parte. Portanto, a consciência, se é semioticamente formatada pela linguagem, é dialógica por excelência.

A personalidade subjetiva interior com sua autoconsciência própria é dada não como um fato material, que pode servir de apoio a uma explicação causal, mas como um ideograma. A personalidade interior com todas as suas intenções subjetivas, com todas as suas profundezas interiores, é apenas um ideograma, e ainda por cima um ideograma impreciso e instável, enquanto ela não se definir em produtos mais estáveis e elaborados da criação ideológica. [...] A língua elucida a personalidade interior e a sua consciência, criando-as, diferenciando-as e aprofundando-as, e não o contrário. É verdade que a própria personalidade se constitui não somente nas formas abstratas da língua, mas também nos seus temas ideológicos. (Volóchinov, 2018, p. 310-311).

Dessarte, afirma Brait (2005) que, se o sujeito bakhtiniano é discursivo e, se linguagem é discurso, o dialogismo não opera somente a nível do enunciado, pois as relações dialógicas dizem respeito também ao sujeito que se inscreve nesses enunciados, já que ele tem consciência de sua axiologia tensiva frente a outros discursos que evoca na e pela linguagem. Isso significa dizer que só temos acesso ao sujeito via enunciado concreto e, por isso, o dialogismo opera em todas as frentes de composição enunciativa.

Somente como membro de um grupo social, numa classe e por uma classe, ele [o sujeito] acede à realidade e à atividade históricas. Para entrar na história, não basta nascer fisicamente como o animal, que permanece à margem da história. É necessário [...] um nascimento social. Não se nasce organismo biológico abstrato, mas campesino ou aristocrata, proletário ou burguês, e este é o ponto capital. (Volóchinov, 2013, p. 30)

Sobre o conceito de consciência, carece ressaltar, Volóchinov (2013) faz uma crítica às abordagens sumariamente biológicas, como a de Freud. O autor se opõe à questão da involuntariedade da consciência, aparentemente intrínseca à teorização freudiana. Não há, no escopo teórico do psicanalista, como fugir das armadilhas biologicamente elaboradas pelo inconsciente. Na leitura de Volóchinov (2013), em função dessa percepção, a teoria freudiana é devota da ideologia burguesa, pois, biologizando a consciência, não se engaja no processo de luta de classes, reforçando o *status quo*.

Portanto, a filosofia bakhtiniana se opõe ao psicologismo puro, afirmando que, também para o estudo da consciência, o viés sociológico é a única saída, tendo em vista que “não há nada [...] que não esteja envolto por espessa camada de ideologia” (Volóchinov, 2013, p. 33). Nesse diapasão, o conceito de consciência apresentado pelo CB é o de que “[...] por mais que possamos prescindir de seu conteúdo, [a consciência] já não é apenas um fenômeno psicológico, mas, acima de tudo, é um fenômeno ideológico, é um produto da comunicação social” (Volóchinov, 2013, p. 97).

Mediviédev (2012) concorda com essa discussão ao dizer que todo sujeito está envolto pela irrigação ideológica. Sua consciência, portanto, não etiqueta a realidade, mas, por ser discursivamente orientada, é tonalizada pela ideologia que lhe circunda. Desse modo, o conhecimento se constrói sempre com base em uma consciência que edifica o saber a partir de um enviesamento ideológico.

Nessa medida, em conclusão ao que inicialmente dissemos, para o CB, é importante o estudo da linguagem sob o enfoque sociológico, já que, para esse grupo de pensadores, ela só existe porque a organização social, com toda sua força ideológica, semiotiza o mundo na e pela linguagem, via equalização de discursos que dialogicamente se tensionam nos enunciados. Para o CB, interessa a língua “[...] como sistema de avaliações sociais vivas, como um conjunto de possibilidades linguísticas” (Mediviédev, 2012, p. 188).

Em síntese da teorização bakhtiniana, Novais (2008) realiza a seguinte sumarização:

Quadro 19 – Pressupostos da filosofia bakhtiniana acerca da linguagem

<b>Perspectiva Bakhtiniana</b>	
A linguagem é uma	realidade viva e em evolução.
As leis da língua são	de natureza social; dialogizantes.
A ligação entre os elementos linguísticos é vista como	ideológica; um amalgamar de significados e efeitos de sentido; orientada pelo contexto cronotopicamente construída.
Realidade linguística é	interação dialógica realizada através da enunciação.

Concepção histórica da língua é	produto de uma interação socialmente situada.
Representantes	Bakhtin, Volóchinov, Mediviédev e outros
Raízes	Marxismo Materialismo dialético

Fonte: Adaptado de Novais (2008, p. 85).

Andrade (2020), em texto ensaístico, discute como a filosofia bakhtiniana colabora para uma filosofia da leitura. Desde já, é importante ressaltarmos que, nesta Tese, coadunamos com a noção ampla de leitura, defendida por Andrade (2020) e por Freire (2003b). No sentido *latu*, leitura passa a ser todo e qualquer processo de compreensão que se dá a partir de semioses que compõem um enunciado.

Essa abordagem é aqui adotada por concordarmos com Rojo (2012, 2013a, 2013b) e com Rojo e Barbosa (2015) quando afirmam que, com o advento das TDIC, é cada vez menos possível falar de enunciados monossemióticos, que priorizam tão somente a linguagem verbal. Nessa ambiência, os enunciados são multissemióticos, pois operam com diferentes modos semióticos de construção do mundo.

Nessa mesma esteira, a nível de ensino de língua materna, a BNCC (Brasil, 2018) advoga pela análise linguística/semiótica. A inclusão do termo *semiótica* a essa prática de linguagem amplia o processo de análise para além do estritamente verbal. Nesse sentido, no processo de leitura, a orientação da BNCC (Brasil, 2018) é a de que se analise todo e qualquer signo que compõe o enunciado, considerando, nesse prisma, a linguagem verbal e a não verbal, bem como sua disposição no discurso.

A filosofia do CB dialoga com essa perspectiva por se interessar pela linguagem, não somente pela língua verbal. É óbvio, inclusive porque o principal material de análise das obras do CB é a literatura, que há primazia, em seus estudos, pelo verbo. No entanto, ao perceber tal obviedade, é necessário lembrar o espaço-tempo em que viveram os integrantes do CB: a época das mídias impressas. Como em nossa sócio-história os enunciados são amplamente multissemióticos – porque vivemos um novo fenômeno midiático, a adoção da perspectiva ampla de leitura torna-se coerente.

Mediviédev (2012, p. 49, grifos nossos) também corrobora esse entendimento quando afirma que todo material ideológico toma forma a partir de signos, que se materializam “nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de signo determinado”.

Em outro momento, o mesmo autor (2012, p. 50, grifos nossos) diz que toda produção ideológica e discursiva se disponibiliza “[...] na palavra, no som, no gesto, na combinação

**das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante.**”. Significa dizer que a linguagem verbal, por ser a única capaz de traduzir toda e qualquer linguagem não verbal, tem primazia sobre as demais, embora os outros sistemas semióticos, em composição com ela, também refratam e refletem o mundo.

Assumindo essa abordagem de leitura e tomando os pressupostos filosóficos do CB como arcabouço, Andrade (2020) afirma que a interação mediada via leitura é uma arena em que duas visões de mundo se confrontam no enunciado – a do produtor e a do leitor. Cada uma dessas compreensões é um enunciado bivocal, pois se concretizam em momentos históricos diferentes.

Nessa esteira, a leitura, quando endossada no escopo do dialogismo, é uma interação ideologicamente orientada, que requer um leitor responsivo-ativo, isto é, alguém que realiza uma réplica ao que lê. O leitor deve ser alguém que “[...] concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar [...]” (Bakhtin, 1997, p. 291), pois, na concepção de Bakhtin (1997, p. 292), o que o escritor espera não é uma recepção passiva que apenas duplicaria seu pensamento, mas “[...] uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução [...]”, ou seja, o ato de ler revela a tensão discursiva intrínseca ao processo de interação justamente por seu caráter eminentemente dialógico.

Em corroboração a isso, Mediviédev (2012) faz uma crítica ao modelo de compreensão adotado pelos formalistas, que corresponderia a concepção redutoras de leitura, conforme a tipificação de Silva (1999):

[...] existem dois membros da sociedade, A (o autor) e B (o leitor); as relações sociais entre eles são invariáveis e imóveis para dado momento; existe também uma mensagem pronta X que deve simplesmente ser transmitida de A para B. Nessa mensagem pronta X, destaca-se “o que” (o “conteúdo”) e o “como” (a “forma”) [...]. (Mediviédev, 2012, p. 218)

Em oposição a essa esquematização, o autor é enfático ao dizer que a mensagem nunca está pronta, mas ela é construída na interação, isto é, na relação entre sujeitos de discurso. Os formalistas, para Mediviédev (2012), separam a obra da situação de interlocução, daí porque ela teria um sentido único e reproduzível, já que percebe todas as variantes que se tensionam na interação como a-históricas.

Para Mediviédev (2012), no entanto, só é possível compreender uma obra quando é colocada na cadeia da interação discursiva. Então, o autor vai de encontro a concepção linear de compreensão, afirmando que é preciso pensá-la sob o aspecto tensivo que lhe condiciona a existência.

Sob esse amparo, com o fito de engajar o leitor na interação, o produtor de texto, quando manifesta via enunciado sua compreensão do mundo, realiza uma influência didática sobre o leitor, a fim de levá-lo à adesão dos discursos mobilizados. Nesse construto, as palavras do autor ressoam dialogicamente com as visões de mundo do leitor, provocando sua transformação:

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não *das palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (Bakhtin, 1997, p. 315, grifos do autor).

As relações dialógicas, nessa perspectiva, dizem respeito, também, ao redimensionamento da consciência discursiva do leitor e, por consequência, dos sentidos do texto, que nunca são unos e idênticos, mas transformados a cada interlocução. É por isso que se advoga que os textos evocam múltiplos sentidos (Koch; Elias, 2012). Ora, além de os construtos ideológicos mudarem ao longo da História, também os leitores percebem diferentemente os enunciados, portanto efetuam diálogos discursivos diferentes a partir do que leem. É assim que podemos afirmar, ancorados nas reflexões bakhtinianas, que os diálogos completam os sentidos, ou seja, as inferências do leitor, ancoradas no dialogismo, são responsáveis pela construção da compreensão e da irrepetibilidade dos sentidos.

Andrade (2020) defende que, na esteira do dialogismo, o processo de leitura é complexo porque o encontro entre autor e leitor não é síncrono, sendo necessário, pois, que aquele pressuponha sentidos que deseja negociar quando este se depara com o texto. Nessa égide, concordamos com Andrade (2020) e Koch e Elias (2012) quando afirmam que o texto funciona como o lugar de interação por meio do qual produtor e leitor se encontram e, ao mesmo tempo, onde produtor, texto e leitor se transformam num espaço de cooperação que se delineia com base nos objetivos selecionados pelo leitor na realização de sua leitura.

[...] o ato de ler se constrói dialogicamente, portanto delineado por embates ideológicos, num processo único e irrepetível, que é a interação. [...] concebida nessa ótica, a leitura necessita de um leitor que interage responsivamente, isto é, que produz e negocia sentidos ao que lê, e não que repete o discurso do produtor. Nessa visada, o fluxo de informação é dialógico, porque os sentidos emergem das ideologias que circunscrevem a interação. (Andrade, 2020, p. 65)

Uma abordagem bakhtiniana de leitura, segundo Andrade (2020), delineia-se consoante a seguinte sumarização:

Quadro 20 – Concepção dialógico-interacionista de leitura

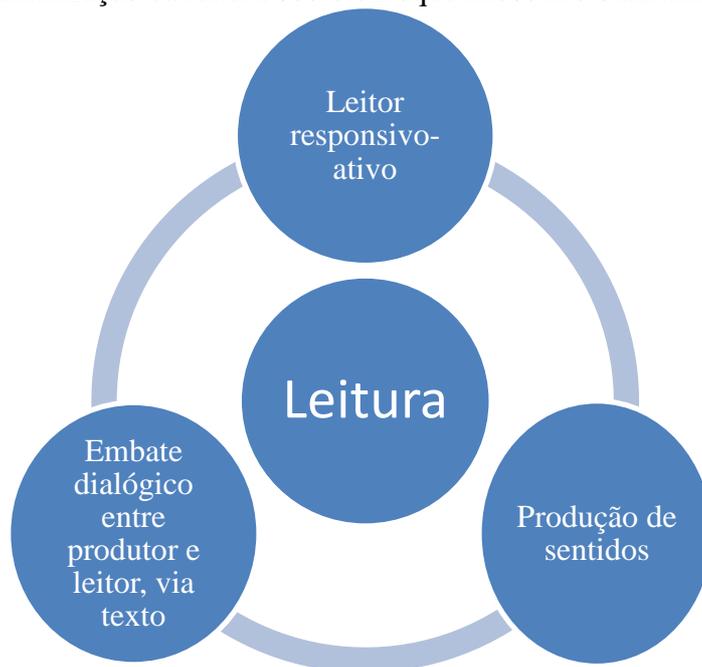
<b>Abordagem dialógico-interacionista</b>	
<b>Concepção de linguagem</b>	Dialógica
<b>Concepção de leitura</b>	Dialógico-interacionista
<b>Fluxo de informação</b>	Dialógico
<b>Papel do leitor</b>	Responsivo-ativo
<b>Compreensão</b>	Emerge no e pelo cronotopo de interlocução, a partir do diálogo tensivo entre os valores ideológica e culturalmente produzidos pelo leitor

Fonte: Adaptado de Andrade (2020, p. 61).

Críticos ao fato de que o quadro de Andrade (2020) é redundante, em razão de o dialogismo ser um pressuposto e, portanto, penetrar nas concepções de linguagem, de leitura e de fluxo de informação, Andrade, Lima e Gomes (2020b) preferem o formato de diagrama para definir, em paralelo com Andrade (2020), a leitura sob a iluminação filosófica do CB.

Segundo o desenho dos autores, o ato de ler, no prisma bakhtiniano, está calcado no tripé leitor responsivo-ativo, produção de sentidos e embate dialógico entre produtor e leitor, como ilustrado abaixo.

Figura 4 – Esquemática da leitura sob o enfoque filosófico bakhtiniano



Fonte: Elaboração do autor, com base em Andrade, Lima e Gomes (2020b).

As abordagens subjetivista individualista e objetivista abstrata, em oposição a isso, enraizaram o discurso de que todo texto tem um sentido único, uma compreensão unilateral. O sujeito que não consegue se fixar a essa interpretação não sabe ler. Isso porque o foco dessas abordagens não é a interpretação, mas a correlação entre palavras e sintagmas ou os processos referenciais que permitem a recuperação de referentes; ademais, o importante é oralizar o texto escrito, o que nos faz lembrar de abordagens redutoras de leitura (Silva, 1999) e da concepção autônoma de letramento (Street, 2014). Porém, para o ponto de vista bakhtiniano, todas essas operações linguísticas ocorrem tendo em vista um funcionamento discursivo do texto, ditado pela circunstância sócio-histórico-cultural da interação.

Andrade (2020) defende que essa concepção de leitura está na base da ideia de multiletramentos. Assim como para o CB, os estudiosos dos multiletramentos, como o GNL ([1996] 2021), Rojo (2012, 2013a, 2013b) e Rojo e Barbosa (2015), afirmam que, para construir poder nas diferentes esferas em que se engaja, o leitor precisa perceber que a leitura se constrói a partir de situações interativas historicamente situadas, a partir de sujeitos que defendem posicionamentos axiológicos sobre a realidade.

[...] as atividades de leitura devem partir do contexto de produção dos textos, das histórias de vida de seus produtores e de seus leitores, das interpretações construídas ao longo do tempo para esses textos, dos discursos e ideologias que atravessam as culturas, entre outros aspectos, pois, nessa conjuntura, os textos são produtos e produtores, bem como reflexos e refratores de valores sociais veiculados socialmente. [...] Portanto, somente um sujeito crítico, que se entende como protagonista das relações sociais que se estabelecem, é capaz de agir socialmente através da escrita, pois suas capacidades e habilidades de interação a serem desenvolvidas não podem ser ingênuas, mas devem lhe possibilitar transitar e se engajar no corpo de valores sociais em que necessita estar imerso. (Andrade, 2020, p. 64)

Nessa linha, o sujeito multiletrado é um sujeito bakhtiniano. Significa dizer, com base na teorização de Volóchinov (2013, 2018) e de Bakhtin (1997, 2016), que o leitor é alguém que compreende sua responsividade frente ao discurso com que se depara via enunciado. Ao sujeito, cabe digladiar ideologias que tornam irrepitível sua produção de sentido ao que lê, o que lhe confere autoria e reconhecimento nas práticas de leitura em que se engaja.

Em suma, as relações dialógicas são, então, uma rede de valorações em função das quais o sujeito apresenta o seu ponto de vista, a sua tonalidade valorativa. O dialogismo é, portanto, um jogo tensivo de valorações, de repetição e atualização de visões de mundo. Tal princípio também se concretiza no ato de ler, prática discursiva que, assim como quaisquer outras, dinamiza as relações dialógicas que permitem a circulação da ideologia e da proliferação dos

sentidos. É preciso, a partir de agora, entender o que faz disparar essa singularidade do sentido e esse embate dialógico entre produtor e leitor. Defendemos que isso ocorre por conta do cronotopo, conceito acerca do qual passamos a discorrer a seguir.

### 3.2 Cronotopo e sua relação com o ensino de leitura

A noção de cronotopo foi utilizada por Bakhtin (1997, 2018) para analisar textos literários. Apesar disso, podemos perceber que esse conceito diz respeito à produção dos discursos na vida social da linguagem – tanto na vida quanto na arte. Machado (2010) afirma que, embora o autor tenha usado a noção na análise literária, o cronotopo

[...] torna-se um modelo para se pensar as formas arquitetônicas em sua formulação espaço-temporal fora do mundo da narrativa da semiose verbal. Pode-se afirmar sem risco de generalização que onde houver projeção de tempo no espaço [...] haverá a possibilidade de compreender o tempo como quarta dimensão do espaço gerador, portanto, de manifestações cronotópicas. (Machado, 2010, p. 221)

Portanto, adotando a posição de Fiorin (2011) ao afirmar que cabe aos pesquisadores protagonizar sua responsividade ao tomar como escopo teórico a filosofia do CB, devemos analisar como o cronotopo associa-se a toda e qualquer produção discursiva, não somente à literária. É o que fizeram, por exemplo, Freitas, Marques e Ribeiro (2020), Ribeiro e Freitas (2020) e Andrade, Andrade e Ribeiro (2021).

Para Bakhtin (2018, p. 11), cronotopo diz respeito à “interligação essencial das relações de espaço e tempo”. O termo deriva do grego, em que *crónos* significa *tempo*, e *tópos* significa *espaço*. O autor inspira-se na matemática e na Teoria da Relatividade para criar esse neologismo, embora se afaste da abordagem formal e naturalista na compreensão do conceito.

Em sua reflexão, importa “a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma.” (Bakhtin, 2018, p. 11). Com efeito, apoiados na discussão do autor, não estamos falando do tempo cíclico ou cronológico nem do espaço físico ou geográfico; o cronotopo é uma criação discursiva que, em decorrência das relações dialógicas, serve de herança enunciativa para a produção de sentido e de garantidor da irrepetibilidade do enunciado. Então, quando estamos falando de cronotopo, falamos do espaço-tempo discursivizado nos textos.

Nesse esteio, o enunciado apresenta signos ideológicos que constroem um instante do discurso, evidenciando o tempo e o espaço do acontecimento da linguagem. No cronotopo,

[...] ocorre a fusão do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa e toma corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo. (Bakhtin, 2018, p. 12)

Machado (2010), adotando a TDD em sua abordagem, afirma que a noção de cronotopo

se tornou a formulação do dialogismo para se compreender a representação do tempo em diferentes perspectivas, de modo a compreender como se manifestam as simultaneidades; como o tempo se constitui no espaço; como se desenvolve; como se transforma e, ao fazê-lo, movimenta todo o sistema cultural. Cronotopo é, igualmente, uma metáfora conceitual que sustenta o edifício teórico de Bakhtin e que contribui para a compreensão das transformações do espaço-tempo não apenas no âmbito da semiose verbal. Cronotopo se firmou como categoria que define não apenas o continuum espaço-tempo, mas a semiose de diferentes sistemas de signos que enfrentam a difícil tarefa de representar a continuidade da experiência por meio de signos discretos da cultura. (Machado, 2010, p. 212)

Portanto, o cronotopo interfere não somente na escolha dos signos. Ele é um fenômeno da linguagem, por isso influencia na elaboração dos gêneros discursivos e nos construtos ideológicos circulantes socialmente – justamente por ser não somente uma categoria formal, mas também conteudística (que preferimos dizer, doravante, *discursiva*). Tanto é um fenômeno da linguagem que, para Ribeiro e Freitas (2020, p. 488), “a linguagem é permeada de energia cronotópica”. Portanto, conforme conclui Olmos (2006), se linguagem é discurso, então é válido afirmar que só se produz sentido quando as relações cronotópicas são avivadas.

Para Bakhtin (2018, p. 12), “o cronotopo [...] determina também a imagem de homem na literatura; essa imagem é sempre essencialmente cronotópica.”. Nesse aspecto, se as imagens construídas, isto é, os discursos produzidos nos enunciados são essencialmente cronotópicos, quando fazemos alusão ao cronotopo, recuperamos concepções de homem e de mundo que circulam socialmente naquele momento enunciativo, conseguindo pinçar, sob a égide das relações dialógicas, as forças ideológicas que se contrapõem e se confluem no enunciado, sob o horizonte avaliativo de quem enuncia, visto que

[...] o cronotopo sempre inclui o elemento axiológico [...]. [...] todas as determinações de espaço-tempo são inseparáveis e sempre tingidas de um matiz axiológico-emocional. [...] A arte e a literatura estão impregnadas de *valores cronotópicos* de diferentes graus e dimensões. Cada motivo, cada elemento da obra ficcional a ser destacado é um valor. (Bakhtin, 2018, p. 217, grifos do autor)

Nessa dimensão, a produção discursiva, ressalta Bakhtin (2018), não somente recupera construtos ideológicos de dado espaço-tempo. Com efeito, os enunciados refletem e refratam

visões de homem e de mundo que percorrem o cronotopo da interação. Em consequência disso, o produtor sempre tinge seu enunciado, realizando uma valoração, um novo discurso, e permitindo que essa posição axiológica entre na cadeia discursiva das relações dialógicas. Obviamente, tanto no grande e no pequeno tempo, há coerções cronotópicas que gestam a eclosão da axiologia. Em função disso, conforme expõe Olmos (2006), é quando produz enunciados que o homem se apropria da História, porque é assim que ele pode valorar a realidade sob a ótica de seu tempo e espaço únicos e irrepetíveis.

Com essa discussão, queremos dizer, com apoio em Ribeiro e Freitas (2020) e Freitas, Marques e Ribeiro (2020), que é o cronotopo que garante a irrepetibilidade e a singularidade do enunciado. Ora, se considerarmos as orações em suas relações lógicas, elas podem repetir seu significado e suas funções sintáticas; o enunciado, gestado pelas relações dialógicas, sempre apresenta um discurso único e irrepetível, porque é produzido num cronotopo também único e irrepetível.

Exemplo concreto disso é a análise empreendida por Andrade, Andrade e Ribeiro (2021) em artigo em que analisam tirinhas da personagem Rã Zinza, de Rafael Marçal. Uma das produções discursivas analisadas chama-se *Rã Zinza e o Essencial*, em que a protagonista faz referência à famosa frase do livro *O Pequeno Príncipe*: o essencial é invisível aos olhos. Do ponto de vista monológico, a oração é a mesma, já que as relações sintáticas permanecem inalteradas e, do ponto de vista semântico, mantém-se o mesmo dizer proferido na ocasião original.

Do ponto de vista dialógico, no entanto, não é bem assim que os sentidos operam. Em sua análise, sobre a menção a esse enunciado, os autores afirmam que

Esse processo intertextual, como pressupõem as relações dialógicas, não é uma reprodução do enunciado d'*O Pequeno Príncipe*; na verdade, realiza uma resignificação, produzindo um sentido singular ao enunciado do romance [...]. Rã Zinza, então, ao reproduzir a frase, axiologicamente, atribui-lhe um novo sentido, afirmando que, no contexto pandêmico, o essencial, que significa cuidar de si mesmo e dos semelhantes, deve, mais que nunca, ficar invisível aos olhos. Nesse caso, a personagem se refere, obviamente, ao nariz, que deve ser coberto pela máscara de proteção facial. No cronotopo pandêmico, o amor e o cuidado propostos por Zinza são manifestados quando se utiliza a máscara de maneira correta [...]. (Andrade, Andrade e Ribeiro, 2021, p. 473).

Embora também metaforize o amor e o cuidado, no texto analisado por Andrade, Andrade e Ribeiro (2021), o essencial para manifestar esses sentimentos é cuidar de si mesmo, já que, fazendo assim, estar-se-ia cuidando do outro. É o cronotopo que concretiza essa possibilidade enunciativa. Nesse âmago, como podemos perceber, é o cronotopo que dispara a

singularidade dos enunciados, os quais, mesmo num processo de interdiscursividade textualmente explícito e numa representação sintática inalterada, sempre apresentarão uma valoração impressa por seu autor cronotopicamente gestada pelas visões de homem e de mundo que circulam socialmente na vida social daquele espaço-tempo.

Para Bakhtin (2011), o diálogo parece acabar na enunciação; mas, no cronotopo do grande tempo da cultura, ele é sempre inconcluso. O cronotopo garante, então, além da irrepetibilidade, o inacabamento do enunciado em função de ser ele o que movimenta a engrenagem das relações dialógicas.

Obviamente, todos os enunciados se reconhecem em função das relações dialógicas. Não fosse o cronotopo, a produção discursiva seria um simples emaranhado de repetições. Ao contrário disso, quando percebemos que o enunciado é singular, isso ocorre porque ele, em seu espaço-tempo, apresenta uma valoração única em relação aos discursos que evoca.

Nesse âmbito, ressalta Machado (2010) que o conceito de cronotopo, como elaborado por Bakhtin (1997, 2018), busca compreender o homem em sua dimensão histórica. Isso porque, como cunhado nas ciências naturais, o conceito implica uma compreensão mecânica dos corpos, tomados de maneira individual.

Na TDD, conforme explicita Machado (2010), o cronotopo é uma alternativa para que haja a percepção do transporte do homem no curso de suas relações (sempre) exotópicas e alteritárias, isto é, o homem é tomado em suas fronteiras relacionais e, conseqüentemente, dialógicas.

Sob esse enfoque, é mister lembrar que a noção de cronotopo também contribui para a compreensão de que o homem é um ser histórico. Nessa esteira, conforme sinaliza Machado (2010), o cronotopo faz transparecer como a produção discursiva inscreve historicidade na linguagem e vice-versa, tornando o corpo filosófico bakhtiniano coerente com sua empreitada de observar a língua num enfoque concreto, histórico, social e ideológico. Portanto, o cronotopo tem o objetivo de revelar como o homem exerce sua inscrição axiológica na marcha do tempo, já que ele só é na interação – portanto, sua existência, ao mesmo tempo acabada e inacabada, é sempre cronotopicamente irrigada.

Após entendermos melhor o conceito de cronotopo e como ele funciona no corpo filosófico dialógico de compreensão da linguagem, é, ainda, interessante perguntar-se: quais são as noções de tempo e de espaço que efetivam a ideia de cronotopo? É também em Bakhtin (1997, 2018) e em Machado (2010) em que encontramos respostas sobre isso.

Para os autores, a noção de tempo que interessa à compreensão do cronotopo não é a natural nem a cronológica. Isso quer dizer que não necessariamente devemos nos apegar às

diferenças entre as estações do ano ou entre dia e noite, por exemplo; também não são os séculos ou a passagem dos anos o que importa quando falamos de cronotopo.

Para além disso, interessa o tempo como categoria social e, portanto, inscrita na linguagem. Explicando melhor isso, importa a maneira como a ideologia se (trans)forma em cada enunciado. Assim, em alguns casos, recuperar a ideia das estações do ano pode até ser interessante, mas não para explicar suas características naturais; o objetivo é, pelo contrário, observar como, via enunciado, o sujeito inscreve avaliações sobre dado objeto de discurso. A axiologia, portanto, é um efeito do tempo, mas também do lugar social de que se enuncia – daí porque é uma resultante espaço-temporal.

Se tempo é compreendido de maneira social, obviamente o lugar também vai ao encontro desse entendimento. Então, a discussão empreendida por Bakhtin (1997, 2018) e por Machado (2010) faz perceber que o lugar, na categoria de cronotopo, é um espaço construído pela linguagem.

Desta feita, o sujeito sempre enuncia a partir de determinado lugar social, o qual sempre sofre efeitos do tempo – daí porque tempo é uma categoria tão importante no cronotopo, mas sempre inseparável do lugar: é aquele que tonaliza este. Esse espaço sempre erige coerções discursivas à produção enunciativa, evidenciando a singularidade da existência em dado cronotopo.

A conclusão à que chega Machado (2010, p. 209) é a de que tempo e espaço, na filosofia de Bakhtin, “[...] por não existirem em si mesmos, como entidades absolutas, são transformações semióticas de vivências em sistemas culturais produtores de sentido”, o que ratifica nossa afirmação anterior de que, no cronotopo, interessa o tempo e o espaço elaborados na e pela linguagem. Na esteira dessa concepção, podemos perceber a coerência da filosofia de Bakhtin com a tentativa de pensar a linguagem como gesto vivencial, histórico e ideológico do homem; sem o cronotopo, tal intento seria manco.

Portanto, diferentemente de abordagens dualistas de observação do tempo como categoria estrutural da narrativa, Bakhtin (1997, 2018) trouxe à tona um conceito que contribuiu para a compreensão do tempo como simultaneidades coexistentes:

[...] em vez de sequência ou duração, o alvo de seu interesse foi a simultaneidade de experiências distintas que emergem em ações, vale dizer, em transformações e permanência. Tempo e espaço são, assim, dois lados de um só fenômeno; por conseguinte, implicam-se mutuamente. [...] tanto na vida quanto na arte, o tempo se organiza mediante convenções que não se restringem a definir o movimento e o arranjo de situações vivenciais. Existe uma dimensão mais abrangente por onde temporalidades são construídas tensionando momentos do fluxo ininterrupto. (Machado, 2010, p. 211)

Nesse aspecto, se recuperamos a teorização de Volóchinov (2013, 2018), também o cronotopo é uma categoria que expressa o processo de luta de classes, fenômeno intrínseco ao grande tempo da cultura, mas sempre ressignificado no pequeno tempo. Acerca dessas duas noções, o grande tempo, na filosofia bakhtiniana, se refere às ideologias que compõem toda a cultura da luta de classes. O pequeno tempo, por sua vez, diz respeito ao tempo da enunciação, isto é, ao aqui e agora que atualiza e inscreve o enunciado na correia discursiva.

Para ilustrar isso, mais uma vez, podemos nos apoiar no estudo de Andrade, Andrade e Ribeiro (2021) quando analisaram tirinhas da personagem Rã Zinza acerca do contexto pandêmico. Após discutirem todas as produções discursivas que se propuseram, concluem os autores que

O cotejo analítico empreendido permitiu perceber que, no cronotopo pandêmico brasileiro, ideologias de esquerda e de direita se embatem acerca da crença do perigo do vírus à vida humana. Enquanto a parcela populacional à esquerda do espectro político se protege conforme orientações científicas com o objetivo de bloquear o avanço do vírus, sua antagonista minimiza os efeitos da pandemia, contrariando as recomendações de especialistas. Ao mesmo tempo, tais comportamentos revelam também uma posição político-partidária que caracteriza o Brasil principalmente desde 2016: a esquerda, que, em geral, defende a adoção das precauções recomendadas pelos cientistas, evidencia sua contrariedade ao atual presidente brasileiro, enquanto a direita, ao se opor a crer nos fatos apresentados, revela sua filiação às atitudes de Jair Bolsonaro. [...] o cronotopo pandêmico brasileiro evidencia uma visão de um sujeito coletivo que se vê em um processo de polarização político-partidária a qual reverbera em todos os âmbitos sociais, inclusive na defesa da vida humana em um momento de pandemia, quando essa luta entre esquerda e direita deveria ficar, em tese, em posição secundária. Sob essa perspectiva, vemos como o cronotopo coage a produção enunciativa, sempre revelando os embates ideológicos que singularizam a criação discursiva. (Andrade, Andrade e Ribeiro, 2021, p. 479).

A conclusão à que chegam os autores é a de que, no grande tempo, sempre haverá o processo de luta de classes, pois ele é caracterizador e imanente à cultura capitalista. No pequeno tempo, esse embate ideológico se concretiza enunciativamente na crença no poder devastador de um vírus contra o qual, no momento da publicação das tirinhas analisadas, não havia vacina nem medicação.

Assim, se o processo de luta de classes é imanente ao grande tempo, no Brasil, as produções discursivas, a cada enunciação, axiologizam esse embate, ora pendendo para o espectro político de esquerda (no caso em questão, de proteção contra o coronavírus), ora pendendo para o espectro político de direita (que, nas produções discursivas analisadas, minimizam as ações de proteção contra o vírus).

Em conclusão a essa discussão acerca do grande e do pequeno tempo, Marques e Freitas

(2021, p. 96) afirmam que

[...] há sempre um cronotopo maior, englobador, mas há também cronotopos menores, que se relacionam ao maior e entre si. Esses cronotopos menores, específicos, podem se organizar a partir de posicionamentos valorativos bem distintos. Há, por exemplo, o cronotopo do locutor, o de enunciados anteriores, e o dos interlocutores que, a cada contato com o enunciado, acionam novos cronotopos.

Portanto, as relações dialógicas se efetivam no embate entre os diferentes cronotopos que coagem a produção enunciativa. Nesse sentido, não há a tensão tão somente do grande e do pequeno tempo, mas também do cronotopo do auditório à que se destina o enunciado, por exemplo. Assim, a linguagem instaura esses diferentes espaços e tempos que edificam as visões de mundo e de homem delineadas nos enunciados.

Vale ressaltar, ainda, a discussão empreendida por Marques, Ribeiro e Freitas (2020), Ribeiro e Freitas (2020) e Marques e Freitas (2021) acerca de o cronotopo ser uma categoria antropocêntrica. As autoras afirmam isso ao focalizarem a afirmação de Bakhtin (2018, p. 251) de que “o homem concreto [é tido] como centro irradiador dos valores do universo”.

Nessa perspectiva, como viemos salientando, as referidas analistas percebem que, embora haja coerções cronotópicas que gestam as produções discursivas, o homem, como autor, não é somente assujeitado por elas. Para além disso, o sujeito enunciador produz avaliações acerca dos valores espaço-temporais que circundam sua existência enunciativa.

Ao pensar o cronotopo sob esse viés, Marques, Ribeiro e Freitas (2020), Ribeiro e Freitas (2020) e Marques e Freitas (2021) valorizam, no estudo dialógico da linguagem, as relações que os sujeitos estabelecem uns com os outros. Mais que isso, o cronotopo revela “as evidências da criação humana” (Marques; Freitas, 2021, p. 96), a atuação do homem no mundo, a maneira como valoram sua marcha no tempo e no espaço e, por conseguinte, a relação tensiva entre o “mundo real e o mundo representado” (Marques; Freitas, 2021, p. 96), isto é, entre os discursos anteriormente produzidos e o valor axiológico inscrito pelo sujeito em seu enunciado. O mundo representado, portanto, não significa tão somente um espaço físico, mas toda e qualquer valoração construída na e pela linguagem por sujeitos responsivamente inscritos nesses enunciados.

Ainda embasadas na ideia de o cronotopo ser um conceito que põe o homem no centro do enunciado, Marques e Freitas (2021, 97) afirmam que “a relação tempo-espaço está inexoravelmente ligada à percepção”. Isso significa dizer que a percepção que o homem constrói de si, do outro e do Outro, do lugar social que assume em dada enunciação, enfim, do

mundo que representa é dependente da maneira como ele constrói, enunciativamente, o objeto de discurso sobre o qual fala.

Em vista dessas considerações, o cronotopo, como pensado no emaranhado filosófico da TDD, tem muito a contribuir ao processo de leitura e a seu ensino. Conforme afirmam Marques e Freitas (2021), as práticas escolares de ensino de língua materna têm subalternizado as relações cronotópicas, o que torna o processo de efetivação dos multiletramentos manco. Isso porque “[...] as relações espaçotemporais ainda são tomadas de forma sequencial, unidirecional, sem o estabelecimento de paralelos entre as condições socioculturais e históricas dos textos.” (Marques; Freitas, 2021, p. 92).

Numa proposta de letramento ideológico, como pensado por Street (2014), trabalhar as coerções cronotópicas que efetivam a interação, é ideologizar a análise da linguagem, o que confere ao aprendente poder nas instâncias comunicativas em que se insere, já que passa a ser reconhecido como alguém capaz de significar os discursos que lhe circundam.

Marques e Freitas (2021) ressaltam, ainda, que, de encontro a essa realidade que marginaliza as relações cronotópicas nas práticas pedagógicas de ensino de língua, a BNCC (Brasil, 2018) põe foco justamente na análise disso, o que dá relevo à noção de cronotopo como responsável pelo refinamento das condições de multiletramentos dos estudantes.

Tal protagonismo ocorre, segundo as autoras, porque o referido documento entende a importância da linguagem como construtora de realidades, o que só se efetiva a partir de condições espaço-temporais que coagem tanto a produção discursiva quanto a própria singularidade existencial do locutor.

Se a BNCC (Brasil, 2018) põe foco no cronotopo e sabendo de sua importância para o refinamento das condições multiletradas dos estudantes, toda proposta de leitura que procure ser protagonista na formação de um leitor responsivo-ativo entende que o leitor é posto num confronto cronotópico importante.

Ao mesmo tempo que deve observar as relações espaço-temporais que efetivaram a produção do texto que lê, o leitor também ativa discursos vigentes em seu próprio espaço-tempo, o que põe em relevo quatro instâncias cronotópicas, de início: o grande e o pequeno tempo do produtor; ao mesmo tempo, o grande e o pequeno tempo do leitor. Ademais, há, ainda, as várias leituras – relações dialógicas – que, a depender do texto lido, circulam socialmente, cada uma resultante de um espaço-tempo específico.

Face a essa realidade, se as relações cronotópicas já revelam a tensão intrínseca a toda e qualquer interação, essas tensões se acirram no processo de compreensão e de interpretação de enunciados, uma vez que o ato de ler ocorre em momento sócio-histórico normalmente

distanciado das condições de produção do texto, isto é, assíncrono. Se assim o é, existem, na leitura, diferentes visões de mundo e de homem que se tensionam. Como o leitor não é passivo, mas sim um replicador, cabe a ele ponderar essas elaborações, com vistas a se posicionar frente a elas.

Marques e Freitas (2021, p. 101), a propósito disso, afirmam que a BNCC

destaca o tempo como uma construção social, e que os textos lançam múltiplos olhares sobre a sociedade e as construções culturais. Nesse sentido, traz considerações acerca do trabalho com a heterogeneidade de visões de mundo. [...] O contato com diferentes percepções de mundo permite que os alunos possam desenvolver, por exemplo, a sensibilidade, a criatividade e a autocrítica. Dessa forma, é possível a promoção de novas formas de ver o mundo, assim como compreender a diversidade de relações que compõem a nossa sociedade.

Nessa orientação, ao passo que o cronotopo contribui para a responsividade do leitor, também ele é responsável pelo contato do leitor com outras existências, modos de ser/estar no mundo, outras culturas, em suma, outras visões de mundo e de homem. Em função dessa possibilidade, o leitor é levado a gestar sua capacidade alteritária, uma vez que deve se posicionar e refletir eticamente acerca das diferentes existências com as quais é confrontado por via da linguagem.

Ademais, analisando ainda a BNCC, Marques e Freitas (2021) sumarizam de que maneira as relações cronotópicas são atualizadas como objeto de análise no documento. Podemos ver isso ilustrado a seguir.

Quadro 21 – Relações cronotópicas valorizadas pela BNCC

Lugar social assumido
Imagem que se pretende passar de si mesmo
Local de circulação do texto
Contexto imediato e contexto sócio-histórico mais geral
Gênero do discurso/campo de atividade humana
Relação tempoespacial

Fonte: Elaboração nossa, com base em Marques e Freitas (2021).

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018), ao menos na área de Linguagens, concorda com a aceção de que o espaço e o tempo são categorias elaboradas na e pela interação, isto é, pelo discurso. Analisar de que maneira o cronotopo instaura discursos ao mesmo tempo que é gestado por estes torna-se fulcral para um projeto de educação que se deseja histórico-crítico e coadunado com a perspectiva ideológica dos multiletramentos.

Com base nisso, percebemos que o ensino de leitura pode se tornar mais produtivo

quando amparado nas relações cronotópicas que instanciam a produção discursiva. Esta, para a filosofia bakhtiniana, é gestada por meio de enunciados. Na seção a seguir, buscamos, com base na teorização do CB, discutir o conceito de enunciado para a TDD e todas as noções que lhe são intrínsecas quando se pensa em sua contribuição para leitura e ensino.

### 3.3 Enunciado concreto e sua relação com o ensino de leitura

Grillo (2018) afirma que o conceito de enunciado concreto, percebido no corpo filosófico bakhtiniano como elo da cadeia discursivo, serve não somente como o grande fundamento para a compreensão das relações dialógicas, mas também como chave da coerência com uma proposta sociológica de análise da linguagem. Isso porque, como viemos discutindo, a filosofia do CB se interessa pela vida social da linguagem. O conceito de enunciado, nessa perspectiva, vai ao encontro da análise dessa concretude.

Volóchinov (2018) e Bakhtin (2016), ao falarem de enunciado, discutem a diferença entre esse conceito e o de oração. Esta estaria para a lógica do objetivismo abstrato, para o monológico. Interessa, em seu estudo, aquilo que é estável e as relações sintáticas que as palavras adquirem no sintagma. Ademais, para os autores, a oração analisa uma língua morta, pois não precisa compreender as circunstâncias interativas que gestaram a verbalização dos signos. O interesse é pela imanência, pela abstração do sistema.

O enunciado, por sua vez, é constituído por signos, que são, por natureza, ideológicos, pois “Onde não há signo também não há ideologia” (Volóchinov, 2018, p. 91). Para Volóchinov (2018), a palavra seria a realidade neutra, enquanto o signo seria a realidade ideológica e valorada da linguagem: “[...] o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela. Já a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir *qualquer* função ideológica: científica, estética, moral, religiosa.” (Volóchinov, 2018, p. 99, grifos do autor). Por isso, o signo é sempre o meio que possibilita as relações entre os sujeitos e as mudanças sociais, justamente porque, para Volóchinov (2018), ele é o palco da luta de classes.

A palavra [enquanto signo ideológico] participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda

não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam. (Volóchinov, 2018, p. 106).

Nesse sentido, estudar a sociedade deve passar pelo estudo dos enunciados produzidos por ela. Isso ocorre porque são os textos que evidenciam os cronotopos em que foram elaborados e, assim, os espaços de luta e de valorização da realidade construídos pelos enunciados daquela ambiência social.

Sobre a diferença entre oração e enunciado, Maciel (2022) faz uma elucidativa síntese, que apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 22 – Diferenças entre oração e enunciado

<b>Oração</b>	<b>Enunciado</b>
Unidade convencional do sistema da língua	Unidade real da comunicação discursiva
Não tem autor	Apresenta autoria
Não é determinada pela alternância de sujeitos do discurso	É delimitado pela alternância de sujeitos do discurso
Interessa-se pelas relações lógico-semânticas	Interessa-se pelas relações dialógicas
Não tem relação direta com os enunciados alheios (independência)	Tem relação direta com os enunciados alheios (alteridade)
Não tem conexão com as circunstâncias interacionais	Só é compreendido a partir das circunstâncias interacionais que o gestam
Não evidencia a responsividade entre os interlocutores	Transparece a responsividade entre os interlocutores
Não suscita resposta	É prenhe de resposta
Possui entonação sintática	Possui entonação expressiva

Fonte: Elaboração do autor a partir da discussão de Maciel (2022).

Em conclusão disso, Bakhtin (2016) afirma que a oração é um pensamento acabado fora de contexto, já que com ela não se pode discutir, e o foco de seu tratamento são sempre as relações gramaticais; o enunciado, por sua vez, tem um acabamento discursivo, pois é ele que pertence ao campo da ideologia.

Concebidos nesse aspecto, os enunciados não são rotulações da realidade. Na concepção da TDD, os signos ideológicos constroem mundos discursivos. Isso lembra a ideia de Bakhtin (2016) de que a linguagem, na verdade, apresenta distorções da realidade. Portanto, os sujeitos nunca estão falando de referentes dados a priori, mas estão semiotizando objetos de discurso que são negociados na interlocução. Nesse sentido, a linguagem reflete e refrata, a partir da responsividade dos sujeitos de discurso, a realidade.

Ademais, ressalva Volóchinov (2018, p. 127) que o signo é, ao mesmo tempo, “um

território material, sociológico e significante”: material porque concreto e dotado de substância fônica/imagética; sociológico porque eivado de ideologia e prenhe de resposta; e significante porque ele não é amorfo, mas faz a engrenagem da criação discursiva se concretizar.

A vivência só pode ser concretizada no e pelo enunciado. Isso porque, se o ser só o é na e pela linguagem (Bakhtin, 2017), Volóchinov (2018) afirma que somente pelo enunciado é possível semiotizar as experiências vividas.

Ressaltamos que a vivência não só pode ser expressa exteriormente (para os outros) por meio do signo (pois é possível expressar a vivência para os outros por meio de uma palavra, da expressão facial ou de algum outro modo), mas que *a vivência, até mesmo para a própria pessoa que a sente, só existe no material sígnico*. Fora desse material não existe a vivência como tal. Nesse sentido, qualquer vivência é *expressiva*, ou seja, é uma expressão em potencial. (Volóchinov, 2018, p. 120, grifos do autor)

Volóchinov (2018) inicia a conceituação de enunciado delimitando-a a partir da posição única e irrepitível do falante. Para este, o enunciado e seus signos não são um conjunto de formas coletadas do sistema linguístico, com o fim de comunicar sempre o mesmo conteúdo. Ao contrário disso, o falante entende que sua elaboração enunciativa é sempre tonalizada, devota de um discurso e de uma ideologia. Assim, para o enunciador, o signo é sempre “*mutável e flexível*” (Volóchinov, 2018, p. 177, grifos do autor), já que o sujeito sempre irá refletir e refratar sentidos em sua posição cronotópica única e irrepitível da produção discursiva.

Em consonância com a perspectiva de que o sentido é dependente de contexto e que a consciência do falante é sempre um produto ideológico, Volóchinov (2018), Mediviédev (2012) e Bakhtin (2016) frisam, ademais, que a elaboração enunciativa tem sempre em mente o horizonte de seu auditório. “O sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto. Na verdade, existem tantas significações para uma palavra quantos contextos de seu uso.” (Volóchinov, 2018, p. 195-196).

Assim, o conceito de enunciado, em TDD, tem a ver com circunstâncias concretas de interação que, ao mesmo tempo que coagem a produção de discursos, também fazem a engrenagem das relações dialógicas funcionar ininterruptamente na esfera ideológica.

[...] a forma linguística é dada ao falante, como acabamos de mostrar, apenas no contexto de certos enunciados e portanto apenas em um determinado contexto ideológico. Na realidade, 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. *A palavra está 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, 2018, p. 181)

Portanto, o conceito de enunciado tem a ver não com um conjunto de formas imutáveis que estabelecem funções sintáticas entre si, como queria o objetivismo abstrato, nem com produções individuais concretizadas à revelia biobiográfica, como entendia o psicologismo individualista; em TDD, enunciado é produto de uma interação entre sujeitos sócio-histórica e culturalmente situados que possuem um conjunto de crenças e valores a serem, naquela circunstância cronotópica, compartilhados e axiologizados.

Nesse aspecto, todo enunciado é determinado pelas circunstâncias concretas de sua produção, tanto as imediatas quanto as mediatas – a propósito, é preciso dizer que Volóchinov (2018) afirma que as imediatas são as principais. Portanto, todo o enunciado, tanto em seu aspecto discursivo quanto em sua forma, é formulado com vistas a concretizar uma avaliação.

Vale ressaltar, ainda, que, quando se estuda o enunciado em TDD, não se está recuperando toda a sua completude discursiva. Ora, se ele é um instante da cadeia discursiva, em outro cronotopo, suas repercussões podem ser apenas apontadas, como espécies de hipóteses interpretativas – até por conta de seu inacabamento; mas sua inteireza só existe em seu instante histórico, porque, só naquele momento, é que as relações eu-outro foram efetivadas via enunciado. Geraldi (2013, p. 8) explicita isso ao falar da transitoriedade<sup>13</sup> do discurso:

É para esta provisoriedade que Bakhtin nos chama atenção. E mais além: diz-nos que os sentidos elaborados jamais se constituíram fora das relações com os outros, fora do diálogo, que existiu, que existe e que permanecerá quando nos formos e nem mais lembrança houver.

Isto significa que também este mundo cheio de sentidos que herdamos, o peso do passado que carregamos, é passado sempre revisitado, sempre ressignificado. Os fatos (como os elementos da natureza) não se modificam por si: são modificados pelo presente que lhes dá novas interpretações e novos sentidos (e novos usos).

Ou seja, para Geraldi (2013), quando analisamos o enunciado, já perdemos sua inteireza acabada no cronotopo de sua inteireza singular. Recuperar o enunciado é apresentar possibilidades de relações dialógicas que ele efetiva na vida social da linguagem e na correia ideológica que ele fia.

Por isso, conforme Volóchinov (2018), todo enunciado é preche de respostas, já que ele é o elo da comunicação discursiva. Assim, ao passo que responde a outros enunciados produzidos previamente, também antecipa a resposta de seu auditório e tantas outras produções enunciativas porvir, sempre polemizando-as em alguma medida. Toda a tonalização axiológica

---

<sup>13</sup> É importante ressaltar, embora pareça óbvio, que a palavra transitoriedade, em nossa interpretação, tem a ver tanto com a intermitência dos sentidos, como também com o intercâmbio discursivo.

é orientada para esses diálogos que tornam o enunciado a grande materialização concreta da ideologia na TDD.

Obviamente, a depender desse auditório – se faz parte do mesmo grupo social do autor ou não, sua relação hierárquica, os laços que compõem sua relação, por exemplo –, o enunciado será configurado com vistas à sua possível adesão ou, melhor dizendo, à sua réplica. Mesmo quando esse interlocutor não está presente sincronamente na interlocução, ainda assim, o produtor projeta um auditório para seu enunciado (Volóchinov, 2018).

Portanto, “Em sua essência, *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*.” (Volóchinov, 2018, p. 205, grifos do autor).

A propósito disso, diz Bakhtin (2016) que uma das características principais do enunciado é a alternância dos sujeitos de discurso, que, segundo o autor, é o que o diferencia da oração como unidade da imanência da língua. Ao afirmar isso, Bakhtin (2016) endossa a ideia de que, no âmbito da TDD, não há enunciado que não parta de alguém situado historicamente, que verbaliza crenças e axiologiza a realidade conforme sua consciência discursiva; do mesmo modo, os enunciados são proferidos para um auditório, em função de quem se organiza a estruturação dos signos, a fim de que o elo discursivo instaurado na interação seja efetivado.

Além disso, a alternância dos sujeitos do discurso lembra a importância da alteridade no âmbito da TDD. Desse modo, atesta-se a relevância do outro na constituição do enunciado. Um outro que não significa exatamente um alguém de carne e osso, biologizado; mas, principalmente, um discurso, isto é, as relações dialógicas que se fiam no embate ideológico instaurado pela produção discursiva. Inclusive, para Volóchinov (2013), a alteridade influencia na própria elaboração do enunciado: a tonalidade valorativa acentuada pelo enunciatador é sempre regulada por esse alguém com quem interage sob o enfoque da posição social que a enunciação cria entre os pares.

Nessa perspectiva, à medida que o enunciado dá forma ao outro, ele também formata a projeção de si que o enunciatador busca atualizar na enunciação. “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.” (Volóchinov, 2018, p. 205). Isso significa dizer que existe todo um cronotopo auditorial e circunstancial que emoldura a produção de enunciado na vida social concreta:

Na maioria dos casos, pressupomos um certo *horizonte social* típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; isto é, para um contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, das nossas leis. (Volóchinov, 2018, p. 205)

Nesse viés, a língua jamais será um produto acabado. Na orientação da filosofia do CB, não há como transmitir a língua, porque ela está sempre num processo de continuidade. Via consciência, os sujeitos tomam parte dessa continuidade, herdando discursos, axiologizando-os e promovendo sua perpetuação no fluxo ininterrupto das relações dialógicas.

Já mencionamos, em outro momento, que o sujeito, para a TDD, é um autor. É por isso que Volóchinov (2018) considera que mesmo o indivíduo é uma realidade socioideológica. Nessa concepção, ao elaborar enunciados, em dada circunstância cronotópica, o produtor apresenta uma tonalização axiológica, que confere à sua produção discursiva a sua posição responsivo-ativa. Portanto, a autoria se constrói com base nas diferentes axiologias enunciativas inscritas no enunciado. Cada autor, a partir de sua posição espaço-temporal única, singulariza sua existência nas e pelas avaliações que inscreve no enunciado.

A propósito disso, é importante trazer à baila as noções de significação e tema. Ressaltamos, antes dessa discussão, que conceitos como enunciado e oração, significação e tema, palavra e signo, entre tantos outros não são, na filosofia de Bakhtin, opostos. Como dissemos, a teoria do CB é, por si, dialógica. Os conceitos, nesse sentido, se entrecruzam e se auxiliam em sua compreensão.

Para Volóchinov (2018), o conceito de significação faz alusão às potencialidades instanciadas pela língua no processo de produção de discursos, isto é, à malha de sentidos que, ao longo do processo histórico de produção discursiva, foi se estabilizando. Nesse sentido, a significação estaria para o âmbito do sistema, no que ele tem de semântico. Portanto, em toda produção enunciativa, há forças centrípetas, do nível da significação, que tencionam as possibilidades do dizer para aquilo que há de estático, marcado, historicamente convencionalizado.

Apesar disso, se todo sujeito é responsivo-ativo e se não há alibi para ele, o produtor de enunciados nunca é alguém que apenas repete aquilo que está relativamente estático na semântica da língua. O sujeito, ao tomar a palavra, inscreve sua autoria, tomando uma posição frente à realidade, construindo um mundo personalizado. Essa enunciação da expressão valorativa do enunciadador está ancorada na ideia de tema, que, para Volóchinov (2018), diz respeito à singularidade que o locutor imprime no seu enunciado ao axiologizar o mundo através da linguagem.

Nessa perspectiva, significação e tema erigem uma lógica fundamental para a

compreensão da dialogia discursiva: sempre que o sujeito singulariza sua existência por meio do enunciado, ele entra, via linguagem, no elo da cadeia discursiva que foi construído pela malha de significações frente à qual ele se posiciona. Queremos dizer com isso, portanto, que não há como produzir temas se não houver significações, porque estas são justamente o corpo de potencialidades em função das quais aqueles se constroem.

Quadro 23 – Quadro-síntese sobre os conceitos de significação e tema

<b>Significação</b>	<b>Tema</b>
Abstração do sistema semântico da língua	Concretude construída em circunstâncias sociais de interação
Limite inferior do significar linguístico	Limite superior do significar linguístico
Potencialidades do dizer	Assunção da axiologia
Forças centrípetas	Forças centrífugas
Historicamente estabilizada	Singularidade do enunciado
Corpo dialógico de significados	Tomada de posição na cadeia discursiva

Fonte: Elaboração do autor.

Obviamente, o tema também se circunscreve à análise sociológica das circunstâncias que gestam a elaboração do enunciado. Não basta, nesse sentido, pensar o tema a partir da axiologia inscrita pelo sujeito, embora isso também lhe seja constitutivo; para além disso, essa posição valorativa só é efetivada em circunstâncias específicas de interação, a partir da assunção de papéis sociais entre sujeitos que interagem em dado momento sócio-histórico. Então, a ideia de cronotopo também encontra eco aqui: se o grande tempo cultural solidifica significações, é o pequeno tempo que circunstancia a assunção da autoria e do tema.

Sobre o tema, Brait (2012), amparada em Mediviédev (2012), concorda com Volóchinov (2018) ao dizer que o conceito não pode ser confundido com a ideia de assunto do texto. Para além disso, afirma Brait (2012) que a análise do tema deve passar por algumas dimensões, a saber:

- (i) O conjunto dos significados dos elementos verbais da obra é um dos recursos para dominar o tema, mas não o tema em si mesmo; (ii) constitui-se com a ajuda dos elementos semânticos da língua; (iii) não é uma palavra isolada que está orientada para o tema, mas o enunciado inteiro como atuação discursiva; (iv) advém do enunciado completo/obra completa enquanto ato sócio-histórico determinado, sendo, portanto, inseparável da situação da enunciação como dos elementos linguísticos; (v) não pode ser introduzido no enunciado e encerrado.

Brait (2012), nessa conjuntura, explica que, embora precise da significação, que está para as forças centrípetas da linguagem, o tema está para a centrifugação discursiva. É ele que opera a autoria, pois evidencia a tomada de posição do locutor frente à realidade discursiva que

conhece.

Ademais, a autora lembra que o tema, embora esteja inscrito no enunciado, não é inaugurado nele e por ele, pois é preciso que existam as relações dialógicas outrora tematizadas para que se efetive uma posição existencial única e irrepetível daquele que enuncia. Até porque, para haver centrifugação, esta deve se basear nas várias centripetações e centrifugações já verbalizadas no âmbito da dialogia discursiva.

Sobre essa questão, diz Mediviédev (2012) que uma característica importante do enunciado é a avaliação social. Para o autor, a inscrição da axiologia é um fenômeno da linguagem, pois, já que não há alibi para o sujeito, não é possível semiotizar o mundo sem elaborar uma avaliação sobre ele. Mediviédev (2012, p. 184) chama de avaliação social

[...] essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o seu sentido [...]. [...] Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles.

Para Mediviédev (2012), então, a maneira como o tema se incorpora no enunciado se relaciona com a forma e com o conteúdo. Isto é, conforme o autor, todo objeto de discurso negociado na interação é semiotizado de maneira tal que seja aceitável pela audiência à qual se dirige o enunciado, mas que também revele toda a vontade discursiva desejada pelo enunciador.

Também consoante Mediviédev (2012), todo sujeito é alguém que defende valores ligados à dada esfera discursiva, por isso sua avaliação social sempre é determinada pelas ideologias circulantes nesse cronotopo de que faz parte. Portanto, Mediviédev (2012, p. 185) deixa claro que o processo de compreensão do enunciado passa, ao mesmo tempo, pela “sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico”, isto é, tanto pelas coerções que lhe determinam as forças centrípetas quanto pelas tensões impressas pelo autor na criação da centrifugação. Levando em consideração essa discussão, a entonação valorativa pode ser efetivada de diferentes maneiras no enunciado: direções do olhar, expressões faciais e/ou corporais, organização dos signos no enunciado, entonação sonora etc.

Então, adotando essa perspectiva, a conclusão à que podemos chegar é a de que, diferentemente do que propõe o objetivismo abstrato de que a língua é um sistema cujas relações imanentes se bastam, “O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo.” (Volóchinov, 2018, p. 216).

Por conseguinte, Volóchinov (2018) quer dizer que a compreensão do enunciado deve

passar pela análise do ambiente extraverbal e dos condicionamentos que este promove na organização dos signos no enunciado. Ademais, os acabamentos dos enunciados são demarcados nas fronteiras com os demais com os quais dialogam.

Tomando essa discussão sobre enunciado, podemos dialogar com Bakhtin (2016) quando ele apresenta outra característica intrínseca ao conceito: a conclusibilidade. O autor afirma que essa dimensão diz respeito ao acabamento enunciativo das produções discursivas. Isto é, embora os enunciados ecoem ininterruptamente no âmbito das relações dialógicas, o produtor, em seu pequeno tempo, empreende todo o projeto discursivo que planejou enunciar. Portanto, ao permitir a réplica de seus interlocutores, o enunciado está acabado, não no sentido de que não produz mais sentido à moda das orações, mas em seu aspecto de vontade discursiva.

Bakhtin (2016) afirma, ainda, que, no âmbito da conclusibilidade, há categorias específicas que lhe determinam. A primeira delas, a possibilidade de responder, diz respeito ao fato de que, ao conferir acabamento ao enunciado, o sujeito espera uma réplica daquele a quem se dirige, seja uma objeção, uma concordância, uma atitude etc. Desse modo, a plateia enunciativa, no pequeno tempo, deve empreender sua responsividade, já que não é alguém que apenas aceita passivamente o que o outro diz, mas, na verdade, toma uma posição em relação a esse dizer.

A propósito disso, para suscitar essa réplica responsiva do interlocutor, Bakhtin (2016) diz que a questão do acabamento do enunciado se configura a partir de três aspectos: a exauribilidade semântico-objetal, o projeto de discurso do falante e o acabamento do gênero.

Embora possa parecer contraditório com o pressuposto dialógico da linguagem, todo enunciado exaure o tema axiologizado nele; isso significa dizer que, ao acabar sua elaboração discursiva, o produtor sempre esgota sua tonalização nas configurações construcionais e/ou entonacionais que marcam seu enunciado.

Isso tem relação com o projeto de discurso do falante, que diz respeito à sua própria responsividade e a seu não álbi, pois o produtor sempre elabora seu enunciado com base em uma estratégica seleção de signos ideológicos que tonalizam o mundo conforme sua projeção discursiva face à plateia a quem se dirige.

Por fim, o acabamento do gênero tem a ver com as formas relativamente estáveis de enunciado que formatam as produções discursivas circulantes na história da linguagem, isto é, os gêneros. Ao selecionar um modelo genérico, o produtor tem dimensão das devidas coerções temáticas, configuracionais e sígnicas esperadas para o enunciado que constrói.

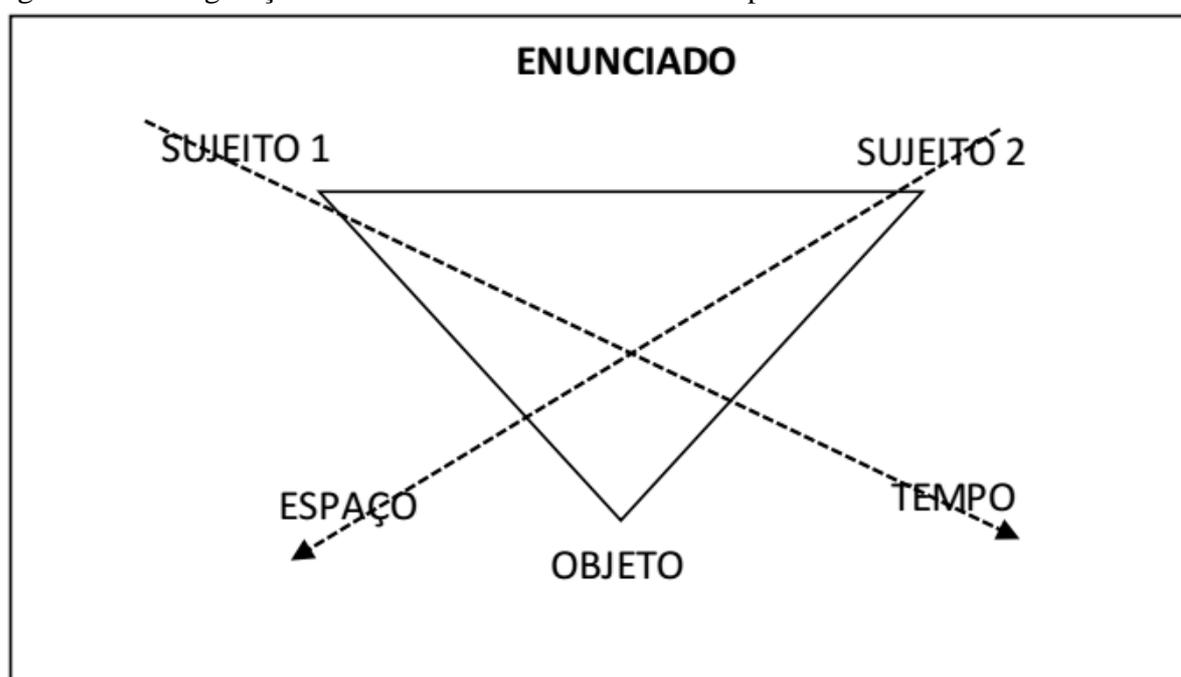
A segunda das características posta por Bakhtin (2016) como intrínseca ao enunciado é a valoração. Relacionada com a questão do tema teorizada por Volóchinov (2018), o aspecto

valorativo tem a ver com o fato de que o sujeito empreende matizes ideológicos e discursivos que imprimem sua autoria e seu não álibi frente às relações dialógicas com as quais interage no pequeno e no grande tempo.

Para Volóchinov (2013, p. 169), a entonação valorativa sempre é construída com base na posição social do enunciador, isto é, “do pertencimento de classe dos interlocutores, de sua condição econômica, profissão, hierarquia no serviço [...], do capital, etc.”. A valoração, portanto, se confunde com o conceito de avaliação social em Medviédév (2012).

Em síntese dessa discussão, apresentamos, consoante ilustram Freitas, Ribeiro e Marques (2020), o conceito de enunciado como pensado no escopo da TDD.

Figura 5 – Configuração do conceito de enunciado no escopo da TDD



Fonte: Freitas, Ribeiro e Marques (2020, p. 95).

Como podemos perceber na ilustração, fica claro que o enunciado, representado pelo triângulo, é a ponte que liga os interlocutores. Assim, as autoras endossam a proposta da TDD de que a existência e a intercompreensão só se concretizam no e pelo o enunciado. Também nele e por ele, um objeto de discurso é construído, ficando em constante negociação entre os interlocutores. Ademais, essa interação, mediada pelo enunciado, é instanciada num espaço-tempo específico, único e singular. Essas coerções cronotópicas são importantes para que o processo de negociação do objeto de discurso elaborado na interação seja tonalizado e responsivamente compreendido no intercâmbio discursivo entre esses interactantes, que não são de carne de osso, mas que são simbolicamente discursivizados no e pelo enunciado

mediante o qual interagem.

Nesse sentido, entendemos que o conceito de enunciado como elaborado pela TDD eficazmente contribui para um ensino de leitura mais produtivo na educação básica. Essa crença decorre do fato de a abordagem bakhtiniana compreender a linguagem sob o enfoque enunciativo-discursivo, o que corrobora, em nossa posição, para uma análise textual que centraliza os efeitos de sentido construídos no embate ideológico entre produtor e leitor.

Como afirmam Koch e Elias (2012), se ler é um ato de produção de sentidos, não há como haver um processo cíclico de compreensão, mas, pelo contrário, cada interlocução operacionalizada pelo texto vai realizando um novo encontro, do qual, segundo Braggio (1992), texto e leitor saem transformados. A propósito disso, exemplificam Braga, Andrade e Gomes (2020, p. 111) que,

[...] para um estudante de língua materna, torna-se diferente ler um romance de Machado de Assis, porque gosta da literatura desse autor e gostaria de fruí-la, de ler o mesmo romance para cumprir uma atividade avaliativa escolar, uma vez que a seleção de objetivos, ainda que para o mesmo texto, se redimensiona. Mas, além disso, numa conjuntura ou em outra, a partir da seleção de objetivos, é preciso, também, entender quem foi o autor do romance, em que época viveu, que traços culturais marcam a sociedade em que se engajou etc. De igual maneira, é preciso, também, conhecer o gênero por meio do qual o texto se engendra, perceber como ele desenvolve a temática, quem são os personagens, como os elementos da narrativa se constroem nesse texto, como o estilo do autor se marca no romance, que efeitos de sentido se erigem a partir das seleções vocabulares, sintáticas e metafóricas. Ainda, o leitor há de ter que mobilizar seu conhecimento de mundo, seu conhecimento linguístico, bem como analisar sua própria historicidade, os traços culturais que marcam a sociedade em que vive e o contexto de leitura em que se engaja. Todas essas ações formam um feixe complexo que se engendra no ato de ler [...].

Ao exemplificarem dessa maneira, os autores deixam claros os vários pequenos tempos que se tensionam via enunciado no processo de leitura. A cada interlocução, novos sentidos são produzidos para o texto e novas existências enunciativas são concretizadas. Tanto a função social do leitor, suas experiências e interesses quanto as ideologias em que está imerso influenciam no seu propósito de ler. Tudo isso gera expectativas frente aos textos, porque, se sua existência é singular, a maneira como interage com o enunciado se molda à sua singularidade existencial em dado cronotopo discursivo.

Justamente por defender isso, afirma Bakhtin (2016) que o produtor textual, ciente de sua responsividade, empreende uma influência didática no enunciado em função de seu interlocutor. O autor quer dizer com isso que a maneira como o enunciador organiza os signos textualmente tem em vista a projeção de espectadores que possivelmente terão contato com o enunciado produzido.

Esse didatismo mencionado por Bakhtin (2016) diz respeito à relativa conclusibilidade do enunciado. O produtor de texto inscreve sua vontade discursiva em seu texto; cabe ao leitor confrontar-se com esse mundo discursivo construído na e pela linguagem. Tal organização didática, portanto, tem a ver com a negociação de sentidos, sempre tensiva, existente entre os interlocutores.

[...] O entendedor se torna inevitavelmente um terceiro no diálogo (é claro que não no sentido literal, aritmético, uma vez que, além do terceiro, pode haver um número ilimitado de participantes do diálogo a ser compreendido), entretanto a posição dialógica desse terceiro é uma posição absolutamente específica. Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, de graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra discursiva procura e antecipa. Ele é o segundo (mais uma vez não em sentido aritmético). Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe. (Bakhtin, 2016, 204).

Para o autor, a questão do endereçamento pressupõe um destinatário a que chamaremos de mínimo, isto é, um destinatário imediato. Mas, além disso, esse leitor faz parte de uma esfera discursiva, a qual, ao longo dos tempos, se redimensiona. Diferentes esferas de discurso irão recepcionar os textos. O enunciador espera sempre uma compreensão responsiva disso, seja pelo destinatário direto seja pelo supradestinatário – enquanto este tem a ver com o grande tempo da cultura, aquele se relaciona com o pequeno tempo.

Além disso, vale ressaltar que esse destinatário também tem em mente as leituras possíveis aceitas pelo supradestinatário com cuja esfera cultural compartilha ideologias. Esse terceiro a que faz referência Bakhtin (2016, p. 105) nada tem de abstrato, “místico ou metafísico”; ele é um discurso e, se assim o é, diz respeito ao embate dialógico concretizado em qualquer interação.

O enunciado, nessa perspectiva, deve apresentar espécies de cláusulas aceitáveis para que o texto cumpra seu propósito quando recebido em cada endereço, seja no pequeno ou no grande tempo cultural. Portanto, o que espera o produtor textual não é alguém que “apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (Bakhtin, 2016, p. 26), pois, desse modo, a engrenagem das relações dialógicas funciona.

Isso significa dizer, ainda com base em Bakhtin (2016, p. 77), que é necessário, no ensino de compreensão leitora, focalizar “a linguagem do autor, a linguagem do gênero, da corrente, da época, passar à linguagem nacional (linguística) e, por último, à linguagem potencial das linguagens [...]”, assim como avançar “para o acontecimento singular do texto”.

Existem, desse modo, dois polos de análise textual os quais devem receber igual atenção no ensino de leitura.

De igual maneira, assim como o produtor textual é responsivo e age incitando responsividade, também o leitor é alguém que não tem como recorrer a álibis: ao interagir com um texto, está sempre sendo desafiado a agir de alguma maneira no mundo, seja imediata seja mediadamente.

Dessa forma, Bakhtin (2016) se contrapõe, assim como os demais membros do CB, a uma concepção chamada por Braggio (1992) de leitor ingênuo, que seria aquele que é alfabetizado, isto é, tem ciência do sistema ortográfico de sua língua, por exemplo, mas não age, concretamente, de maneira responsiva, em relação ao texto.

Braggio (1992) quer dizer com isso que, ao trabalhar com leitura na escola, é preciso afastar-se de concepções redutoras de leitura que poderiam, em maior ou menor medida, regular o processo interpretativo do leitor. A autora, portanto, adotando uma concepção de leitura sob o enfoque bakhtiniano, defende que é necessário construir metodologias por meio das quais os estudantes possam vivenciar sua liberdade responsiva.

Concepções redutoras de leitura, conforme expõe Silva (1999), preocupam-se tão somente com a significação do texto. Seu foco é a oração, não o enunciado. É assim que, quando pensamos no viés de Foucambert (1994, 2002, 2008) e de Freire (1984, 2003b), percebemos que a classe opressora, por ter ciência do potencial emancipador da leitura, busca controlar a capacidade interpretativa da classe trabalhadora, focalizando metodologias baseadas somente na significação.

De encontro a isso, Freire (1984, 2003b) manifesta-se em prol da necessidade de metodologias de ensino de leitura que focalizam o tema, isto é, a análise da valoração empreendida pelo enunciador, bem como a responsividade do leitor, ou seja, as ações que empreende no mundo de posse das informações com que teve contato.

Essa defesa ocorre porque, conforme o próprio Bakhtin (2016), o texto só acontece na fronteira entre duas consciências. Quando se perde de vista a interação no ensino de leitura, está se perdendo, por conseguinte, a própria dimensão discursiva da linguagem, isto é, as práticas sociais e as formas de agir engendradas pela linguagem.

Para Bakhtin (2016, p. 25), ao existir como leitor, o interlocutor já ocupa, em relação ao texto que lê, “uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo [...]”, desde o primeiro contato que empreende com o enunciado. Essa perspectiva está ancorada na dimensão da alternância dos sujeitos de discurso e na inconclusibilidade do enunciado.

O produtor de texto tem dimensão da alteridade de seu enunciado, que só se completa, no pequeno tempo, quando chega a endereços discursivos. Assim, se todo enunciado é prehe de resposta, a compreensão, sempre ativamente responsiva, é uma das formas pelas quais se realiza isso e pelas quais a cadeia dialógica funciona.

Geraldi (2013) contribui com essa discussão ao dizer que o ato de compreender é um ato de dar ao texto contrapalavras.

A escuta e a leitura são produtivas precisamente por isso: não repetem as palavras do locutor/autor, mas constroem uma compreensão e a elas podem acrescentar uma interpretação, tomando esta como a compreensão associada a uma criação (crítica ou não, mas que leva adiante e para frente aquilo que se compreendeu). Uma compreensão contém necessariamente contrapalavras. [...] As compreensões fazem parte da cadeia infinita em que entram todos os enunciados uma vez proferidos no contexto próprio de sua enunciação. (Geraldi, 2013, p. 18).

Sobre isso, diz Bakhtin (2016, p. 83, grifos do autor) que

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito [...]. Na *explicação*, existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica.

Bakhtin (2016), desse modo, opõe os conceitos de explicação e compreensão. Para ele, o primeiro tem a ver com a regulação da capacidade interpretativa do leitor, isto é, com uma proposta autônoma de letramento, enquanto o segundo se filia à abordagem ideológica (Street, 2014).

A preocupação de quem busca formar explicadores é a de fazer com que os sujeitos repitam sentidos considerados corretos por uma elite. A compreensão, por sua vez, diz respeito à formação de sujeitos que têm consciência de sua responsividade frente ao texto. Obviamente, há que se analisar a imanência do texto, mas com o objetivo de auscultar ideologias e discursos impressos na materialidade enunciativa.

Essa atividade de auscultação relaciona-se com a exotopia e com a alteridade. Na leitura, o leitor coloca-se no espelho ao selecionar objetivos específicos para sua atividade. Assim, Andrade (2020) afirma que, em certa medida, no ato de ler, ocorre um solilóquio do leitor, pois este empreende uma leitura do texto conforme simulacros que projeta a partir de sua consciência.

Kato (1990, p. 57), apesar de ser uma autora de base psicolinguística, concorda com

isso ao afirmar que, “Quando dizemos que, ao ler, acompanhamos o pensamento do autor, na verdade estamos dizendo é que entendemos o texto imaginando-nos como seus produtores”, daí porque ressaltamos, com Braggio (1992), que a transformação do texto e do leitor é inevitável.

De igual maneira, essa atividade exotópica só é possível porque existe um outro que ativa esse sair de si para olhar em direção a si mesmo, isto é, esse acompanhar da consciência do outro a partir do que selecionamos como objetivo em nossa própria consciência. É nesse sentido que Bakhtin (2016) endossa a afirmativa de que todo leitor é também autor do texto.

Ora, se todo enunciado é inacabado, é justamente o leitor que confere, em seu pequeno tempo de leitura, um acabamento compreensivo que engrena a cadeia das relações dialógicas no grande tempo. Por isso, em TDD, todo texto só existe frente a tantos outros textos, já que a compreensão se concretiza justamente na fronteira entre duas consciências, passíveis de serem alcançadas somente via enunciado.

Bakhtin (2016), além disso, sobre a questão da compreensão responsivo-ativa, afirma que, ao compreender um texto, o leitor empreende um reflexo do reflexo. Para o autor, se a linguagem constrói mundos discursivos, esses simulacros são reflexos da realidade – e, como reflexos, são sempre um enviesamento, e não uma tradução do real. Ao realizar a compreensão, o leitor, a partir de sua autoria leitora – Rojo e Barbosa (2015) chamam isso de lautoria, faz uma reflexão do que já é reflexo.

Geraldi (2013, p. 18), ao didatizar essa ideia, afirma que “Ao darmos novos sentidos ao que se enunciou, abrimos porteiros para novos sentidos no presente que provisoriamente se produzem alavancados nos sentidos novos que se dão ao que se passou.”. Para ilustrar bem isso, Bakhtin (2016, p. 95) utiliza as noções de dado e criado.

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). O dado inteiro se transforma em criado.

Se nos apegamos à ideia do autor, vemos que o processo de interpretação, como ilustra Braggio (1992), transforma o texto, porque é uma negociação baseada nas relações dialógicas e no inacabamento do enunciado. O leitor, então, já tem algo dado, que é o próprio significado das palavras e, no caso de textos já muitas vezes lidos, as recorrentes compreensões e interpretações já realizadas. Cabe a ele transformar esse dado, outrora criação, em criação sua.

Se os enunciados são um continuum da comunicação e da cultura, ou seja, são eles que pulverizam e conectam sentidos, os leitores são produtores de sentidos, porque nunca repetem discursos, mas sim tonalizam sua compreensão conforme sua posição cronotópica singular no espaço desse continuum.

Além disso, explicitam Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018) que a responsividade ativa não se manifesta somente por meio de signos verbais. Ela também pode ser observada pela mudança de comportamento e/ou de opinião sobre um tema, por meio de ações, através de intervenções. A propósito, pensando no contexto de sala de aula, nem sempre ela se mostra na interação promovida pela aula. É possível que o estudante precise maturar o que leu, articular com outros enunciados, refletir e, quando fizer um comentário a uma postagem em uma rede social, por exemplo, a eclosão de sua responsividade seja percebida.

A responsividade ativa, nesse sentido, como categorizam Angelo e Menegassi (2011) a partir da leitura que fazem de Bakhtin (2016), pode se manifestar em atividades e em respostas a atividades de leitura da seguinte maneira:

Quadro 24 - Formas de expressão da compreensão responsivo-ativa em atividades e em respostas a atividades de leitura

Respostas reprodutivas	Consistem em manifestações discursivas presas aos limites do texto, que não expõem novos dados para o diálogo entre leitor e texto.
Atitude responsiva em processo de construção autônoma	O aluno revela-se um leitor em processo de maturação, pois a resposta se mostra num entremeio entre a cópia e a compreensão criativa.
Atitudes responsivas não-expansivas	O aluno não expande o diálogo com o texto, parecendo requisitar um tempo maior para a manifestação ativa diante do lido.
Atitudes responsivas ativas criativas	O leitor age sobre a palavra do “outro”, confronta essa palavra com as suas experiências individuais, convertendo-a em “palavra própria”.

Fonte: Angelo e Menegassi (2011, p. 219).

Angelo e Menegassi (2011) afirmam que, ao se amparar nos enunciados concretos, o trabalho com leitura em sala de aula deve entender que

Reconhecer e trabalhar as diferentes manifestações responsivas do aluno-leitor é o primeiro passo para que o professor possa redimensionar o trabalho com a compreensão leitora em sala de aula. Ao perceber que seu aluno ainda se vê preso aos contornos do texto, atitude não condizente com o tipo de leitor de que a sociedade necessita, o professor, que tem o compromisso social de formar leitores ativos, críticos e autônomos, deveria criar estratégias diversas para que o leitor em formação observe o texto como palavras-signos e aprenda a refletir e dar uma contrapalavra às visões, valores e ideias do mundo a partir da interação com o texto. (Angelo; Menegassi, 2011, p. 219-220).

Então, compreendendo o leitor dessa maneira, vemos que o conceito de enunciado, quando corroborante para o ensino de leitura, exige que haja a elaboração de metodologias que façam o estudante observar os mecanismos enunciativos que engendram discursos, relacionar o texto com outros enunciados, fazer pesquisas sobre quem foi o sujeito produtor com quem interage e quais suas convicções, concordar/discordar do que lhe é apresentado, aprofundar visões de mundo etc.

Isso porque, segundo Bakhtin (2016), ao exercer uma influência didática sobre o leitor, o produtor mexe com suas convicções, suscita respostas críticas, busca seguidores e/ou continuadores. Então, um leitor responsivo é aquele que entende que a linguagem constrói um mundo cuja morada está sendo, via enunciado, negociada. Ele não deve, portanto, se deixar iludir pelo que lê, mas, na verdade, transformar a existência com a qual interage em sua própria.

Os enunciados, na compreensão do CB, não são formatados de maneira caótica. Por perceber isso, o CB elaborou o conceito de gênero do discurso, que também é de grande importância para a filosofia bakhtiniana e, conseqüentemente, para uma pesquisa sobre leitura que se ampara no viés da TDD. Em decorrência disso, abrimos o tópico a seguir, dedicado à discussão sobre gênero.

### **3.4 Gênero do discurso e sua relação com a leitura**

É consensual, em TDD, que o emprego da língua se dá mediante os enunciados. Para Bakhtin (2016), a organização dos enunciados não ocorre de maneira caótica, pois, se, a cada nova criação enunciativa fossem realizadas novas configurações discursivas, a comunicação seria impossível. Em virtude dessa percepção, o CB elabora o conceito de gênero discursivo, que, para Aran (2006), é capital para a compreensão da TDD.

Desse modo, gênero discursivo é definido por Bakhtin (2016, p. 12, grifos do autor) como “*tipos relativamente estáveis de enunciado*”. Diz respeito às tradições configuracionais pelas quais os enunciados são formatados no âmbito da interação discursiva. Como bem colaboram Rojo e Barbosa (2015) a essa reflexão, os gêneros são estáveis porque são organizações semióticas historicamente elaboradas pela sociedade a fim de cumprir suas necessidades enunciativas ao longo dos tempos; essa estabilidade é, no entanto, relativa, porque cada enunciador, a partir de sua responsividade, apropria-se das configurações genéricas de maneira autoral ao imprimir, nos enunciados, sua axiologia existencial. Desse modo, tendo em vista a singularidade dos enunciados, os gêneros, ao mesmo tempo, revelam toda a historicidade

de que são resultantes, bem como se renovam a cada enunciação.

Bakhtin (2016) afirma que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada, porque, tanto para o autor quanto para Medviédev (2012), os estudos realizados sobre gênero ficaram restritos à literatura e/ou à excessiva formalização deles na vida social.

A retomada da reflexão, para aqueles autores, é importante para os estudos linguísticos porque coloca a problemática como uma questão da linguagem, e não somente da literatura. Ademais, ao tratar o gênero como organizações semióticas da vida, sua abordagem passa a ser sociológica, ao invés de abstrata e formal.

Bakhtin (2016) divide os gêneros em primários e secundários. Aqueles dizem respeito, normalmente, a situações de comunicação mais cotidianas e imediatas da vida social. A conversação espontânea, por exemplo, é um gênero primário. Eles são mais suscetíveis a mudanças, por conta de sua natureza mais fluida e de seus variados modos de usabilidade.

Os gêneros secundários, para Bakhtin (2016), são aqueles da vida cultural organizada e, por isso, possuem natureza mais complexa. Para funcionar, eles reelaboram os gêneros primários. Bakhtin (2016) exemplifica isso com o próprio romance, gênero secundário que pode se utilizar da conversação espontânea para efetivar seu propósito.

Nesse sentido, o romance ou qualquer outro gênero secundário não perde de vista sua natureza, mas estilizam os gêneros primários a fim de edificar seus propósitos comunicativos particulares. Isso porque “A organização desses gêneros [dos secundários] é determinada por objetivos e condições especiais de um dado campo de comunicação, mas os gêneros que integram sua composição têm caráter primário.” (Bakhtin, 2016, p. 141).

A divisão entre gêneros primários e secundários, vale ressaltar, nada tem a ver com uma hierarquia e/ou com um juízo de valor. Ela, na verdade, apenas caracteriza gêneros que são recorrentes em situações mais imediatas e íntimas da comunicação discursiva, e outros que são de natureza menos espontânea, decorrentes de práticas sociais mais voltadas para publicização. No âmbito do ensino, deve-se dar primazia aos gêneros secundários, em virtude de serem eles que preparam os estudantes para a interação na vida cultural, portanto para o exercício da cidadania em conformidade ética com as esferas de circulação dos discursos.

Diz Bakhtin (2016) que os gêneros são decorrentes dos campos da atividade humana. Isto é, eles são estão vinculados a esferas de discursos as quais funcionam porque existem modos semióticos que permitem o espiralar de suas ideologias.

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já

existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível. (Bakhtin, 2011, p. 284-285).

Em correlação com o dizer de Bakhtin (2016), o gênero sempre revela as condições específicas da esfera de atividade humana na qual funciona e circula. Os falantes, ao se identificarem como vinculados a determinados campos de circulação dos discursos, assim como recebem os signos linguísticos, também recebem as maneiras como configurar os enunciados, isto é, os gêneros do discurso. Estes também são indispensáveis para a compreensão.

Então, diz Bakhtin (2016) que, se os enunciados são do campo da ideologia, os gêneros são do âmbito da linguagem. Disso decorre o fato de que não há como separar linguagem e discurso para a TDD, já que é a linguagem que apresenta as formas pelas quais se semiotiza a ideologia.

Para Bakhtin (2016, p. 16), a mudança do gênero é cronotópica, pois “toda mudança social e linguística se reflete na mudança do gênero.”. Com base nisso, o autor entende que o estudo do gênero tem o potencial de revelar as mudanças históricas e ideológicas pelas quais passou a sociedade.

De igual modo, diz Volóchinov (2018) que cada época e cada grupo social possui seu próprio repertório de gêneros do discurso. Isto é, cada cronotopo seleciona para si os modos de organização dos discursos conforme os temas e as valorações que deseja empreender nas interações.

Nesse sentido, concordamos que todos empregamos, mesmo de maneira intuitiva, algum gênero. Nossa responsividade tem a ver com nossa capacidade de estilizar a estrutura genérica que conhecemos. Para Volóchinov (2018), a seleção dos gêneros é sempre condicionada tanto pela organização social dos indivíduos, portanto mediatas, quanto pelas condições imediatas da interação.

Aran (2006), ao falar sobre isso, comenta que, se os cronotopos, por assim dizer, determinam o acabamento dos gêneros, a consciência, que é encarnada na e pela linguagem, se forma a partir da memória que se faz dos gêneros e, por consequência, dos vários cronotopos que geraram sua produção.

Desse modo, o dialogismo, que é o princípio fundamental da linguagem, também se fia na própria arquitetônica dos gêneros: ao selecionar um exemplar genérico, o sujeito recupera todo o molde historicamente existente no corpo dialógico da correia discursiva, bem como todas as maneiras pelas quais determinado tema foi ali estilizado; ao mesmo tempo, essa seleção

tonaliza, de maneira autoral, o acabamento do gênero e o conteúdo temático.

Bakhtin (2011) exemplifica, com os gêneros do sério-cômico, a maneira como estes tonalizam singularmente a realidade. Se concordarmos com a exemplificação do autor, tendemos a perceber que a escolha de um gênero em dada esfera da atividade humana singulariza a forma pela qual o sujeito semiotiza o mundo na interlocução específica em que se encontra. Essa escolha tem a ver com toda a situação de geração dos enunciados. Portanto, ela determina o processo de negociação dos objetos de discurso existentes entre os interlocutores.

Outra exemplificação disso, mais atual, é apresentada por Freitas, Ribeiro e Marques (2020) quando analisam dois diferentes anúncios publicitários da marca de *lingerie Valisère*, produzidos em dois diferentes cronotopos: um de 1987 e outro de 2013. A escolha por esse corpus se deu em função de o primeiro ser um premiado anúncio e o segundo, releitura daquele.

As autoras concluíram, a partir da análise, que, embora façam clara intertextualidade, a dimensão cronotópica, seja pela disponibilidade de arranjos semióticos disponíveis, seja pelos valores ideológicos, altera as vozes sociais que se embatem nos anúncios. No que se refere ao gênero, mesmo sendo o mesmo – um anúncio publicitário, as pesquisadoras perceberam que sua estrutura composicional foi alterada em função do cronotopo:

Sobre a plasticidade do gênero, as mudanças cronotópicas atuam, sobretudo, no que se refere à estrutura composicional, pois as possibilidades de configuração do gênero anúncio publicitário vêm se acentuando. As alterações sofridas no logotipo, no *slogan*, e na organização composicional dos anúncios analisados, por exemplo, revelam como se caracteriza a sua natureza relativamente estável, uma vez que os gêneros se relacionam simbioticamente com as práticas sociais. (Freitas, Ribeiro e Marques, 2020, p. 109)

As autoras concluem que, desse modo, os gêneros se alteram porque as práticas sociais e as próprias esferas de atividade humana alteram seus valores ideológicos e, por consequência, a forma como os gêneros discursivos são elaborados na produção de enunciados. Portanto, a partir disso, podemos perceber que, embora sejam espécies de moldes enunciativos, os gêneros são estruturas vazadas, e isso permite sua continuidade e mudança.

Em consonância com isso, Bakhtin (2016), como interpretam Rojo e Barbosa (2015), endossa a ideia de que os gêneros do discurso são integradores e engendrados das práticas sociais. Por meio desse recurso da linguagem, os sujeitos podem se engajar e concretizar sua existência nos vários campos de atividade nos quais necessitam interagir.

Nesse sentido, lembramos Mediviédev (2012, p. 198) quando afirma que “cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade, que são acessíveis somente a ele.”. Ainda, diz o autor (2012, p. 198) que os gêneros são “um complexo sistema de meios e

métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade.”.

Desse modo, entendemos, com apoio nos escritos do CB, que, para dominar a realidade que nos circunda e, portanto, tornarmo-nos conscientes dela e sobre ela discursivizar, precisamos dominar gêneros, sem os quais essa realidade não penetra na consciência. Cada vez que o sujeito enuncia acerca de determinado objeto de discurso, inevitavelmente utilizando-se do recurso dos gêneros, ele está fazendo novos simulacros do mundo e, por consequência, responsabilizando-se frente à cadeia das relações dialógicas com cujos enunciados estabelece reflexão e refração. Nesse sentido, não dominar determinados gêneros é não dominar determinados aspectos de valoração da realidade.

Obviamente, essa forma de simbolizar o mundo discursivamente nada tem de simples etiquetagem. Brait (2012), a partir de sua leitura de Medviédev (2012), ressalta que o gênero empreende uma dupla orientação na realidade. Isto é, ele reflete e refrata a realidade sob dois olhares que se tensionam no enunciado: o primeiro deles está relacionado à sua exterioridade, isto é, às circunstâncias cronotópicas que coagem as possibilidades que a linguagem oferece para apreciar os objetos de discurso; a segunda orientação, mais aproximada da estrutura do gênero, diz respeito ao fato de que ele ocupa um lugar na vida social e cotidiana e é processo e produto de uma esfera ideológica.

Para Brait (2012), embora um dos aspectos dessa orientação esteja mais voltado para a imanência do gênero e o outro, para seu funcionamento e circulação, ambos estão interligados à vida, ou seja, para a forma como o gênero possibilita a valoração da realidade e a interação entre sujeitos historicamente situados e dotados de responsividade nas práticas sociais.

Medviédev (2012) melhor explica isso ao dizer que, no caso da primeira orientação para a realidade, temos os interlocutores, situados historicamente e conscientes de que o locutor está endereçando seu enunciado a uma determinada plateia. Ambos possuem um conjunto de crenças, valores e ideologias que, via enunciado, vão apreciar e negociar no embate ideológico e existencial arquitetado pela interação, em dada esfera de atividade humana.

Quanto à segunda orientação, Medviédev (2012) explicita que ela tem a ver com as maneiras pelas quais o gênero apresenta possibilidades semióticas ao interlocutor, nesse dado cronotopo existencial, de apresentar sua avaliação social para o auditório a quem se dirige. Na fala do autor, podemos ver, então, uma tradução mais didática de como essa dupla orientação do gênero para a realidade está interligada e o faz funcionar na grande engrenagem da vida social da linguagem e da ideologia.

O importante, para Medviédev (2012), é entender que o gênero entra na vida assim como esta só é semiotizada socialmente por via das formas de enunciados, isto é, pelos gêneros.

Cada exemplar genérico possui uma maneira particular de organizar o mundo. Sua seleção, nesse sentido, é sempre responsiva e responsável porque vai ao encontro da valoração que o enunciador pretende atribuir à sua produção discursiva.

Com essa discussão, podemos perceber, como diz Aran (2006), que o conceito de gêneros do discurso é central na proposta filosófica da linguagem apresentada pelo CB. Em função dessa percepção, sintetizamos algumas definições realizadas pelos autores componentes do CB<sup>14</sup> a fim de ilustrarmos melhor o conceito e, assim, tentar dar conta minimamente de sua importância.

Quadro 25 – Conjunto de definições de gêneros do discurso apresentadas nos escritos do CB

<b>Bakhtin (2016)</b>	<b>Brait (2012) – introdução a Mediviédev (2012)</b>	<b>Mediviédev (2012)</b>	<b>Volóchinov (2013)</b>
-----------------------	--	--------------------------	--------------------------

---

<sup>14</sup> Embora Brait não tenha feito parte, à mesma época, do que convencionou chamar CB, neste momento textual, utilizamos a noção ampla da nomenclatura, englobando todos aqueles pesquisadores que têm promovido a engrenagem da teoria funcionar no atual estágio dos estudos da linguagem e das Ciências Humanas.

<p>[...] <i>tipos relativamente estáveis de enunciado.</i> (p. 12, grifos do autor).</p> <p>O gênero não é uma forma típica da língua, mas uma forma típica do enunciado; [...] inclui certa expressão típica que lhe é inerente. (p. 52).</p> <p>Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos <i>significados</i> das palavras com a realidade concreta em algumas circunstâncias típicas. (p. 52, grifos do autor).</p> <p>Modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva. (p. 106).</p>	<p>[...] conjuntos dos modos de orientação coletiva dentro da realidade, encaminhado para a conclusão de que, por meio do gênero, é possível compreender novos aspectos da realidade, ou, em outras palavras, a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo da comunicação, ligados de forma estreita ao <i>pensar</i>. (p. 17, grifos da autora).</p>	<p>O gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero. O significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero. (p. 193)</p> <p>[...] é uma totalidade típica do enunciado [...], essencial, acabada e resolvida.</p> <p>[...] é um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. (p. 200)</p>	<p>“[Cada] enunciação, enquanto unidade da comunicação verbal, enquanto unidade significativa, elabora e assume uma forma fixa precisamente no processo constituído por uma interação verbal particular, gerada num tipo particular de intercâmbio comunicativo social. Cada tipo de intercâmbio [...] <i>organiza, constrói</i> e completa, à sua maneira, a forma gramática e estilística da enunciação, sua <i>estrutura tipo</i> [...]. (p. 159, grifos do autor)</p>
--	---	--	---

Fonte: Elaboração do autor, com base nos autores citados.

Se pegarmos essas definições de gênero em sua totalidade, podemos ver que os autores se complementam e concordam ao dizer que: 1) os gêneros são formatações de enunciados; 2) os gêneros são maneiras pelas quais a vida social é semiotizada; 3) os gêneros são correias de transmissão da história da linguagem e da ideologia; 4) os gêneros são padrões de que os sujeitos dispõem para concretizar sua singularidade existencial.

Portanto, assim como outros conceitos do CB, também no de gêneros a tensão entre as forças centrípetas, que têm a ver com a herança histórica do gênero e seus padrões de organização socialmente elaborados, e as forças centrífugas, que têm a ver com a estilização dos gêneros a cada interlocução, também se faz presente e é condição particular para compreensão do conceito.

Desse modo, ao passo que os gêneros estão em constante permanência, também sofrem constante mudança. Sobre isso, diz Bakhtin (2011, p. 120, gritos do autor) que

O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento.

É na tentativa de ser coerente com o projeto de estudo da linguagem proposto pelo CB que seus seguidores, principalmente Rojo e Barbosa (2015), vêm reforçando que, ao se referir a gêneros, o adjetivo qualificador mais coerente com a proposta filosófica bakhtiniana seria *discursivo* e não *textual*. Essa defesa está embasada na ideia de que os gêneros não são somente padrões de enunciado nem uma gramática organizacional dos textos; na verdade, para além disso, eles dão forma a discursos, que são alcançáveis por enunciados, bem como são produto e produtores das esferas de circulação dos discursos.

Para evidenciar como os gêneros refletem e refratam uma maneira de categorizar o mundo, Bakhtin (2016) diz que eles se configuram por seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e seu estilo. Portanto, o autor apresenta uma tríade de características pelas quais é possível reconhecer um gênero, ilustrada por Rojo e Barbosa (2015) da seguinte maneira:

Figura 6 – Elementos componentes do gênero



Fonte: Rojo e Barbosa (2015, p. 86).

Considerando a ilustração das autoras, todo gênero se concretiza através de enunciados. A arquitetura desse enunciado depende justamente da forma de composição, do conteúdo temático e do estilo.

O conteúdo temático ou tema não diz respeito meramente ao assunto de um texto. Essa característica tem a ver com o conceito de tema apresentado por Volóchinov (2018). Isso significa dizer que o conteúdo temático é a maneira como o gênero coage, de certa forma, o matiz da avaliação social que será empreendido no enunciado. Obviamente, ao selecionar um gênero, ele já constrói certos simulacros de como essa tonalização discursiva deve ser efetivada.

Rojo e Barbosa (2015) exemplificam isso cotejando duas canções do samba brasileiro em que um mesmo objeto de discurso é tonalizado: a figura do malandro. As autoras analisam a letra de *Lenço no pescoço*, de Wilson Batista, e a de *Rapaz folgado*, de Noel Rosa, percebendo que, enquanto aquele elogia e faz apologia a figura do malandro, este negocia esse objeto de discurso de maneira negativa e preconceituosa.

Para entender melhor por que elaboram essa avaliação social, as autoras analisam quem foram os compositores, a que ideologias se vinculavam e em que momento compuseram as letras (questão cronotópica). Sua conclusão faz perceber que, embora a canção, como exemplar genérico, apresente uma indicação de como o tema pode ser dizível no gênero, o sujeito, ao selecionar essa forma de enunciado e empreender sua responsividade, concretiza um matiz único e irrepetível sobre o objeto de discurso de que fala.

Isso significa dizer que, embora o gênero canção direcione a avaliação social para o âmbito do entretenimento reflexivo, esse tema foi singularmente estilizado por cada um dos sujeitos que se apoderaram desse gênero para concretizar sua existência via linguagem – no exemplo das autoras, um elogia, e o outro critica.

Ainda segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 92), o estilo e a forma de composição “vêm a serviço de fazer ecoar o tema do texto”. O estilo diz respeito aos recursos semióticos viabilizados pelo gênero para formular os enunciados. Preferimos utilizar o termo *recursos semióticos* por coadunarmos com Medviédev (2016) e com Paula e Luciano (2020a, 2020b) quando afirmam que a linguagem não diz respeito tão somente à língua verbal, mas a todos e quaisquer signos que, quando tomam forma enunciativa, concretizam uma discursivização sobre o mundo, figurando como signos ideológicos.

Nessa esteira, o estilo diz respeito a todas as escolhas enunciativas, que obviamente não são aleatórias nem inocentes, para valorar o mundo. Então, estamos falando de recursos lexicais, sintáticos ou de registro, bem como de cores, de recursos de focagem/desfocagem, de destaques, de tons melódicos etc. que efetivam a gramática dos enunciados multissemióticos – vale ressaltar que, para Paula e Luciano (2020a, 2020b), seria relativamente redundante adjetivar enunciado como multissemiótico, porque todos eles são, na concepção filosófica do CB, verbivocovisuais, isto é, se utilizam de expressividades de diferentes ordens sensoriais para

categorizar o mundo.

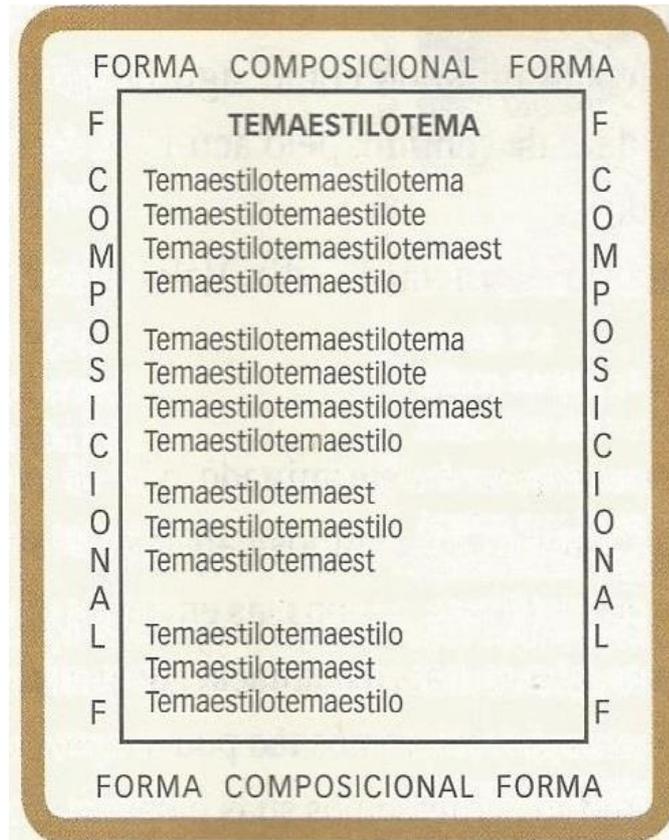
Ainda sobre o estilo, Bakhtin (2016) diz que há o estilo do autor e o estilo do gênero. Exemplo deste é, no caso de notícias, o fato de que, ao selecionar esse exemplar genérico, o enunciador ser coagido a utilizar recursos gramaticais mais voltados para efeitos de objetividade linguística, como o uso de estruturas na voz ativa ou na passiva analítica e a preferência pela indeterminação dos sujeitos oracionais. Mesmo assim, a elaboração sintática utilizada ou os recursos lexicais selecionados estilizam-se conforme a autoria do jornalista que escreveu, além de, certamente, evidenciar seus posicionamentos ideológicos, os quais tendem a coadunar com aqueles defendidos pela instituição jornalística de que faz parte, aspecto que tem a ver com o estilo do autor.

Com essa percepção, Bakhtin (2016) ressalta que todos os gêneros, ao mesmo tempo, revelam tanto a individualidade de quem o produziu quanto os valores das esferas de atividade das quais são decorrentes. Apesar disso, há gêneros secundários, consoante aborda o autor, que permitem menos a inscrição da individualidade, por engessarem demasiadamente as escolhas gramaticais de estilização do gênero.

No caso da estrutura composicional, ela diz respeito, como definem Rojo e Barbosa (2015, p. 94), à “organização e [a]o acabamento do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “(macro/super)estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto.”. Nessa perspectiva, entende-se que os gêneros são realizados por certas rotinas retóricas que organizam a maneira como os sujeitos devem distribuir o tema no corpo do enunciado.

Rojo e Barbosa (2015) afirmam que, embora didaticamente separados, na realização do gênero, esses elementos não se individualizam, pois perfazem o acabamento pelo qual reconhecemos os gêneros, ao mesmo tempo que concretizamos uma simbologia do mundo através desse todo arquitetônico. Em vista dessa percepção, as autoras ilustram a interdependência entre os elementos de composição do gênero por meio da figura a seguir.

Figura 7 – Visualização da imbricação dos elementos componentes do gênero



Fonte: Rojo e Barbosa (2015, p. 87).

Ao utilizarem essa ilustração, Rojo e Barbosa (2015) endossam que, só de olharmos para o texto ilustrado, conseguimos reconhecer que se trata de um poema, do tipo soneto – o que diz respeito à sua estrutura composicional. Em torno disso, a expectativa que se cria é de que, no que se refere ao estilo, existam rimas, figuras de linguagem, cadências melódicas etc. Os temas esperados, que serão individualmente valorados por cada inscrição autoral, referem-se a questões amorosas, filosóficas ou existenciais do ser humano. Nessa configuração, podemos perceber que um elemento leva ao outro, o que revela sua indissociabilidade na efetivação do gênero.

A importância do gênero para o trabalho com leitura na sala de aula reside no fato de que ele “[...] determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 107) ao se engajarem em práticas de linguagem. Por isso, os gêneros discursivos “intermedeiam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 107).

Nesse sentido, se a BNCC (Brasil, 2018) assim como a LDB (Brasil, 1996), afirmam que o objetivo precípua da educação básica é possibilitar aos sujeitos subsídios para a atuação cidadã na sociedade e se o exercício da cidadania se concretiza nas práticas sociais, conhecer os gêneros significa potencializar a capacidade de os sujeitos se engajarem nas atividades

sociais que lhes são exigidas e lhes são de interesse.

Ao exemplificarem com práticas de ensino que utilizam gêneros no momento da aula, Paula e Gonçalves (2020) questionam o fato de que muitas vezes os gêneros são utilizados apenas como pretexto para o trabalho com a prescrição ou com a nomenclatura gramatical. Areladas a isso, tão vinculadas ainda à prescrição, há praxiologias que recorrem ao trabalho com a estrutura do gênero.

Sob esse viés, quando a leitura é vinculada ao gênero, o trabalho é de apenas decodificação. Nesse sentido, afirmam as autoras (2020, p. 18) que ocorre

A desvinculação entre gênero, sociedade e as relações estabelecidas com a vida ainda impera. O estudo fica, então, estrutural e superficial, pois a unidade arquitetônica integral do gênero é desfeita e o enunciado se transforma em suporte para a análise sistêmica, fora do solo social, esvaziado de sentido.

Paula e Gonçalves (2020), nesse enfoque, afirmam que, desvinculados de seu funcionamento social, os gêneros nunca terão a função emancipatória que potencializam quando protagonizam o ensino de leitura. As autoras, no entanto, não culpam os professores por isso.

Ao falarem sobre como os documentos orientadores do ensino de língua materna, como os PCN (Brasil, 1998, 2000) e a BNCC (Brasil, 2018), se apropriaram do conceito de gênero para fazer suas proposições, houve uma mescla teórica sobre o temário – como vimos na discussão sobre isso no capítulo anterior, de modo que o processo de transposição didática evidencia a mesma miscelânea epistemológica existente nos referidos documentos.

Exemplo disso ocorre quando as autoras percebem que, embora estabeleçam relação com a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, os PCN (Brasil, 1998) focalizam o que chamam de famílias de gêneros. Ao fazer isso, o referido documento dá primazia ao que, no ensino da prescrição gramatical já era o foco: a classificação e a observação do que é comum.

Para isso, não seria necessário, então, visualizar o gênero na realidade da qual é produto e produtor. Basta assemelhá-los com outros com que são parecidos, encontrar semelhanças e diferenças e, na atividade de produção, obedecer àquilo que é tratado como consensual na assimilação do gênero. Na adoção de uma abordagem como essa, o foco é, portanto, o que o gênero tem de estável e de formal – abordagem já tão criticada por Bakhtin (2016) e por Medviédev (2012) no século passado e que, no ensino de leitura, vai ao encontro de perspectivas redutoras do ato de ler (Silva, 1999) e de orientações autônomas de letramento (Street, 2014).

Para driblar isso, Paula e Gonçalves (2020) defendem que o ensino de leitura, ao se ancorar no conceito de gênero discursivo, deve se basear na prática social, isto é, no que Ribeiro (2010) chama de funcionamento dos gêneros nas diferentes esferas de discurso, portanto nas ações que eles efetivam na vida social.

Isso significa dizer que o enfoque deve estar voltado para “a situação de produção e a de leitura, o contexto, as vozes e a valoração social” (Paula e Gonçalves, 2020, p. 19). Ao fazer dessa maneira, dizem as autoras que estar-se-ia pondo o gênero na ambiência de “sua integralidade: a esfera de produção, o estilo, os embates discursivos, o tempo-espço e as relações dialógicas por ele estabelecidos” (Paula e Gonçalves, 2020, p. 27).

Desse modo, as autoras defendem que os elementos característicos do gênero devem ser trabalhados no ensino de leitura de maneira viva, assim como os enunciados o são na circulação dos discursos. Isso significa trabalhá-los com base no cotejo relacional com outros discursos que os refletem e refratam, além de perceber que a maneira como ocorre a apropriação do tema pelo estilo e pela forma composicional refere-se a um modo autoral de negociar o mundo com o leitor. Ao fazer esse exercício, o leitor entra na atividade viva de se relacionar, na e pela linguagem, com o outro, com outros cronotopos, com outras existências, as quais (res)significam a sua própria na atividade de leitura.

Assim, o ensino de leitura calcado no funcionamento do gênero do discurso tem a ver com o objetivo precípua de

pensar em todo esse processo histórico [o de constituição dos enunciados] e revela a construção das identidades por meio da relação (enunciativa e entre sujeitos) com outros (alteridades), nem sempre do mesmo grupo ou de axiologias semelhantes. A heterogeneidade é salutar para a constituição dos sujeitos e da sociedade. língua e as linguagens como discurso e entendê-lo como arena é essencial para o convívio com as diferenças. (Paula; Gonçalves, 2020, p. 22)

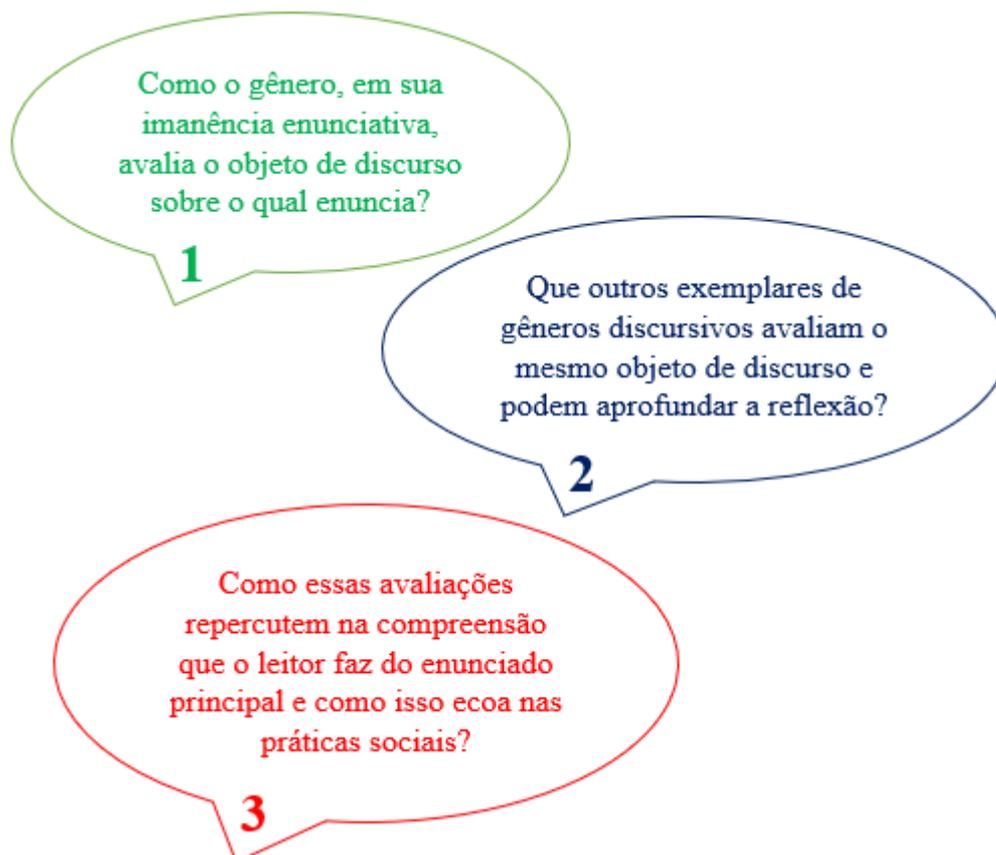
Com esse trabalho, estar-se-ia exercendo efetivamente a democracia política no sentido de que, via leitura, os sujeitos relacionar-se-iam com seus pares a fim de poder questionar as outras realidades e a sua própria, tomar decisões, visualizar as diferentes vozes e equalizá-las no emaranhado discursivo de que fazem parte.

Nesse sentido, defendem Paula e Gonçalves (2020) que o trabalho com gêneros que visa a uma educação para a formação integral requer a visão de, pelo menos, três direções:

a constituição interativa interna do texto/discurso (como os elementos composicionais arquitetam a singularidade enunciativo-genérica); as relações entre textos/discursos e sujeitos; e o movimento vivo dos enunciados nas esferas de atividades, situados e valorados. (Paula; Gonçalves, 2020, p. 47)

Nessa seara, ao planejar atividades de leitura para sua turma, o docente teria que se fazer três perguntas, no mínimo:

Figura 8 – Questionamentos reflexivos que devem nortear o ensino de leitura amparado no gênero do discurso



Fonte: Elaboração do autor.

Como afirmam Paula e Gonçalves (2020), é bem verdade que, ainda mais no atual cronotopo brasileiro, em que inúmeras coerções político-ideológicas acusam os professores de doutrinação e em que a desesperança se coloca como protagonista no cenário da luta de classes, pautar o ensino de leitura nesse viés é tarefa demasiado hercúlea. Porém, como ativistas que somos, nós, professores, devemos ultrapassar os limites que concretra e abstratamente nos impõem se concordamos com o ato freireano de esperar.

Nesse viés, é necessário que, ao trabalhar o gênero discursivo, deixe-se um pouco de lado o privilégio daquilo que é estável em prol do que torna essa estabilidade relativa, isto é, analisar como os sujeitos inscrevem-se na história da luta de classes na e pela linguagem. Ao fazer isso, também o leitor se coloca como protagonista desse processo porque estará realizando

uma leitura responsivo-ativa, isto é, como o produtor realiza uma negociação sobre as formas de ver o mundo que ali estão imersas, na tentativa de ampliar seu próprio mundo.

Nessa perspectiva, concordamos com Freire (2003b) quando diz, na já famigerada citação, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e esta deve promover a ampliação daquela. Para o autor, o ato de ler deve, portanto, se coadunar com uma perspectiva sociointeracional na medida em que permita o leitor transpor os limites de sua própria realidade, relacionando-se com os demais e ampliando, nesse horizonte, sua própria forma de ver o mundo.

Lopes-Rossi (2021), em contribuição a essa discussão, elabora uma lista de procedimentos de leitura que podem ser acionados no ensino a partir daquilo que caracteriza o gênero discursivo: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Além disso, a referida autora se ancora nas orientações da BNCC (Brasil, 2018) no lançamento do que apresenta. A seguir, apresentamos a proposição da autora.

Quadro 26 – Procedimentos de leitura de gêneros discursivos

<b>Procedimentos de leitura</b>	<b>Características constitutivas do gênero discursivo mobilizadas no procedimento e que se relacionam aos objetos de conhecimento mencionados pela BNCC</b>	<b>Estratégias metacognitivas de leitura para desenvolver as habilidades previstas pela BNCC, entre outras</b>
1) Acionamento de conhecimentos prévios	Elementos do contexto enunciativo: propósito comunicativo (finalidade do gênero na sociedade); condições de produção; temáticas que o gênero pode abordar; condições de circulação e recepção  Tema do texto a ser lido	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: Perguntas orais; diálogo com os alunos; pesquisa em fontes diversas para ampliar o conhecimento sobre o gênero e sobre o tema; exposição de resultados da pesquisa com uso de recursos tecnológicos pertinentes às atividades, entre outras estratégias didáticas.
2) Identificação do tema do texto (se possível) e formulação de objetivos para a leitura do texto completo	Elementos composicionais não verbais Elementos verbais destacados	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com:

		Leitura rápida dos elementos mais destacados; perguntas motivadoras de inferências pela leitura do não verbal e pela leitura do verbal em destaque; levantamento de hipóteses sobre o texto e de curiosidades ou de motivos que se configuram como objetivos de leitura.
3) Leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero	<p>Informações específicas sobre o tema</p> <p>Forma de desenvolvimento do tema e do texto, de acordo com o gênero discursivo</p> <p>Recursos linguísticos e expressivos</p> <p>Mecanismos de coesão</p> <p>Intertextualidade</p> <p>Elementos composicionais específicos de cada gênero</p> <p>Estilo do gênero e do texto</p> <p>Elementos multissemióticos</p>	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: perguntas; atividades de compreensão diversas; discussões que provoquem inferências e compreensão detalhada do texto como um enunciado completo e situado na sua esfera de enunciação, em diálogo com outros discursos, construído com elementos que atendem as exigências da situação de comunicação.
4) Apreciação crítica da abordagem do tema; percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado; atitudes responsivas do leitor.	<p>Quantidade e qualidade das informações</p> <p>Uso dos recursos linguísticos e multissemióticos</p> <p>Temas, discursos, ideologias atuais e do passado que ecoam no texto</p> <p>Possibilidade de motivar leitores a se manifestarem pelos mais variados motivos; possíveis atitudes responsivas dos leitores</p>	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: perguntas orais ou escritas; reflexões dos alunos; comparações com outros textos; produções de naturezas diversas que dialoguem com o texto lido e/ou expressem atitudes responsivas a ele; encaminhamento de pesquisas ou atividades futuras para maior conhecimento do tema.

Fonte: Lopes-Rossi (2021, p. 22-23).

Portanto, quando dimensionado no ensino da leitura, o gênero não deve ser visto tão somente sob o enfoque de suas regularidades, embora estas também sejam necessárias para a

visualização daquilo que pode ser estilizado pelos sujeitos. Como diz Lemke (2010, p. 457), “Um letramento é sempre um letramento em algum gênero” – hoje ressignificamos o texto para multiletramentos são sempre multiletramentos em algum gênero.

Se coadunamos com essa perspectiva, conhecer os gêneros é uma atividade que altera as possibilidades de engajamento dos estudantes na vida social, já que é através deles que as esferas de atividade humana intercambiam seus conhecimentos. Ademais, ao conhecer esses gêneros, os sujeitos poderão compreender formas de como se apoderar deles para interagir com os pares.

Portanto, o trabalho com gêneros discursivos no ensino de leitura desemboca em algumas contribuições, a saber: o refinamento do processo de compreensão responsivo-ativa, com todas as capacidades de leitura necessárias a isso; a compreensão de como os gêneros se organizam e funcionam na vida social; a apreensão dos moldes genéricos para se engajar em situações que deles necessitam para se comunicar; a percepção das diferentes maneiras pelas quais se pode estilizar um gênero para se expressar.

Obviamente, embora essas contribuições apareçam elencadas uma a uma, elas acontecem imbricadas. Por exemplo, ao selecionar uma notícia para ler, comumente, o leitor tem como objetivo informar-se sobre algo, o que, ao mesmo tempo, evidencia sua responsividade em escolher esse gênero e não uma charge, por exemplo.

Ademais, essa expectativa de informar-se evidencia uma capacidade de leitura, que é a de estabelecer objetivos e expectativas para o texto que vai ler. Ao mesmo tempo, se formos mais a fundo no exemplo, o leitor poderá ler diferentes notícias sobre o mesmo fato produzidas por variados veículos de comunicação. Isso porque sabe que, embora sendo o mesmo exemplar genérico, cada veículo midiático estiliza o tema de maneira a evidenciar sua visão ideológica. Ao ler as diferentes formas de veicular o fato, o leitor poderá avaliar melhor de que maneira isso corresponde a suas expectativas prévias, que podem ser quebradas ou superadas em cada uma das leituras.

Tal atividade, exemplificada por meio da hipótese de um sujeito que já aparentemente tem certa bagagem de multiletramentos, deve ser suscitada na escola, para que os estudantes possam também ter a possibilidade de replicar os diferentes enunciados com os quais estabelecem contato via leitura e serem estrategistas em sua própria compreensão. Já que todo enunciado se forma nos moldes de algum gênero, conhecer estes é condição capital para a formação de leitores responsivo-ativos.

Com essa discussão sobre o conceito de gêneros em TDD e sua relação com o ensino de leitura, concluímos a recuperação das noções que balizam a proposta metodológica intentada

nesta Tese. A seguir, sob o alicerce do que discutimos neste capítulo, empreendemos a sua síntese.

### 3.5 Síntese do capítulo

Consoante Fiorin (2011, p. 16), a TDD inaugura, no âmbito dos estudos da linguagem, uma teoria que se singulariza por subsidiar análise de três aspectos principais: “unicidade do ser e do evento; relação eu/outro; dimensão axiológica. São essas as coordenadas que estarão na base da concepção dialógica da linguagem.”. Sob esse viés, este capítulo teve como objetivo precípuo discutir nossa compreensão acerca das noções bakhtinianas e como elas podem subsidiar o ensino de leitura calcado na formação de um leitor responsivo-ativo.

Para isso, elencamos como noções fundamentais as seguintes: dialogismo, cronotopo, enunciado concreto e gênero discursivo. A discussão empreendida acerca disso fez perceber que, embora separadas em tópicos, cada uma dessas noções, de maneira dialógica, completa a outra e potencializa o ensino de leitura.

O dialogismo, como princípio fundamental da linguagem, angaria a eclosão da compreensão responsivo-ativa por fazer com que o leitor inscreva sua visão no palco dialógico que o enunciado concreto estabelece na interlocução. Ao mesmo tempo, esse enunciado se conforma através de um gênero, que demanda tanto a réplica do leitor quanto a mobilização de diferentes capacidades de leitura para que haja a efetivação de sua interpretação. Ademais, por óbvio, esse palco dialógico que se instaura revela visões de homem e de mundo que serão cronotopicamente negociadas por via do enunciado concreto.

Se tomamos como parâmetro a TDD, vemos que o ensino de leitura calcado em seu arcabouço tem como principais parâmetros a exotopia e a alteridade – tanto nos gestos mobilizados pelo docente quanto nas ações realizadas pelo leitor. Isso significa dizer que a leitura é disparadora do movimento de sair de si para olhar para si mesmo, o que tem a ver com a exotopia – enxergar como o sujeito enxerga a si mesmo, como enxerga o outro e como o outro lhe enxerga. É nessa perspectiva que, para Andrade (2020), a leitura funciona como uma espécie de solilóquio do leitor. Tal movimento, porém, é sempre baseado na relação com o outro ou, mesmo, na projeção do que se pensa do outro, que não é necessariamente um sujeito biológico, mas um discurso, isto é, um ser de linguagem.

O benefício disso é o fato de que o leitor é transposto, por via da linguagem – semiose que, em função de sua trivialidade cotidiana, é normalmente embebida em significações também trivializadas –, a outras realidades, podendo visualizar, a partir de um olhar exotópico

e alteritário, traços problemáticos de sua própria organização social (Andrade, Santos, Martins, 2022).

Concordando com isso, Zilberman (2008) defende que o ensino de leitura é uma atividade sintetizadora, pois evoca capacidades exotópicas e alteritárias no leitor: à medida que visualiza o outro, enxerga a si mesmo; à medida que enxerga outro cronotopo, compreende o seu próprio; à medida que critica e/ou elogia posicionamentos e atitudes, avalia seus próprios. A leitura, pois, coloca o sujeito no espelho, refletindo e refratando a si próprio.

Desse modo, defendemos que o ensino de leitura calcado nas noções bakhtinianas tem o potencial de ir ao encontro das demandas sociais que hoje se instauram para os sujeitos: a de que é preciso ser alguém responsivo e responsável nas interações em que tanto os textos quanto os leitores se transformam eticamente. Daí o motivo pelo qual selecionamos, também de maneira responsiva e responsável, a TDD como arcabouço teórico para a pesquisa que aqui se projeta.

Finda essa discussão acerca dos subsídios teóricos, antes dos capítulos concentrados à discussão analítica desta pesquisa, resta-nos apresentar os aportes e os passos metodológicos que efetivaram a geração e a análise do *corpus* discursivo desta Tese. O capítulo a seguir é dedicado à concretização desse intento.

## **4 PROMOVENDO ECOS TRANS/INDISCIPLINARES E DECOLONIAIS COMO PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS EM UMA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Neste capítulo, buscamos apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o processo de geração e de análise dos dados da pesquisa. Para isso, inicialmente, apresentamos os subsídios da área na qual ancoramos nossa abordagem, a LA. Em segundo momento, discutimos a pesquisa-ação como abordagem de geração e de análise de dados privilegiada em LA. Depois, apresentamos, à luz das discussões travadas, o detalhamento das ações que nos farão gerar os dados para posterior análise.

### **4.1 A Linguística Aplicada como campo teórico-metodológico trans- e indisciplinar (assim como é a leitura)**

Esta Tese, teórico-metodologicamente, se apoia nos pressupostos da LA, entendida como

uma área de investigação interdisciplinar que se centra na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, uma visão que traz implícita a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana. A pesquisa em LA parece privilegiar as relações entre a ação humana e os processos de uso da linguagem, ou seja, a interação de atores sociais (usuários da linguagem: falantes, ouvintes, leitores, escritores e tradutores) em um determinado contexto e os problemas da prática de uso da linguagem com que se defrontam. (Moita Lopes, 1996a, p. 3).

Em complemento, o autor afirma a LA como “[...] área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico [...]” (Moita Lopes, 1996b, p. 22-23).

Vemos que a definição apresentada por Moita Lopes (1996a, 1996b) privilegia algumas questões que definiram os rumos da pesquisa em LA nas últimas décadas. Uma primeira delas é a defesa de que a LA não é uma disciplina da Linguística, mas sim uma nova área no escopo das Ciências Humanas e Sociais – CHS.

Isso repercute na ideia de que a LA não se ampara em amarras teórico-metodológicas da Linguística, mas apresenta uma epistemologia própria, que lhe confere singularidade entre as demais disciplinas que compõem as CHS. Então, embora estejamos inseridos num contexto

institucional em que a LA faz parte de uma linha de pesquisa, a abordagem de que partimos a entende nos termos como viemos discutindo.

Um segundo alicerce da LA, decorrente de sua desfiliação com a Linguística, é o seu caráter indisciplinar. Ao se caracterizar dessa maneira, a LA firma seu *lócus* da seguinte maneira: primeiramente, como área antidisciplinar, na medida em que entende que, para problematizar as práticas sociais de uso da linguagem, não é possível fixar-se em amarras disciplinares; secundamente, como uma proposta epistemológica inter- e transdisciplinar, justamente porque percebe que, na construção do conhecimento sobre os objetos em função dos quais centraliza seu estudo, a LA empreende diálogo entre teorias existentes nas diversas disciplinas das CHS, como a Sociologia, a Educação etc., ou, mesmo, fora delas.

Tal postura se faz pertinente na construção dos conhecimentos do Sul Global, porque defende que a colonialidade concebeu uma elaboração de conhecimentos compartimentada. Desse modo, a LA toma partido por uma concepção decolonial de ciência no sentido de que compreende que, ao partir de temas transversais, os objetos de estudo exigem uma pluralidade de teorias para empreender sua problematização.

A propósito disso, um terceiro pilar da LA tal como a entendemos é seu caráter ideológico. Isto é, a pretensa neutralidade científica é questionada pelo campo, pois entende-se que não é possível, no contexto do Sul Global, cujos países sofrem e sofreram um processo exploratório de colonização e, decorrente disso, vivenciam desigualdades sociais que estruturam a sociedade, agenciar pesquisas que não se posicionem ideologicamente em prol das classes minorizadas.

Na esteira dessa discussão, é objetivo precípua da LA, agenciado por autores como Moita Lopes (2006), Damianovic (2005) e Rajagopalan (2003), problematizar as estruturas sociais, evidenciando comprometimento com agendas mais progressistas e emancipatórias. Se assim o é, busca-se não somente analisar, descrever, verificar, etc. fenômenos de linguagem, mas, para além disso, construir um corpo de problematizações que desvelem as estruturas de poder que fortificam as castas sociais. Assim, a LA não se interessa tão somente por problemas de linguagem, mas também por problemas sociais. À luz de Tonet (2013), teríamos, portanto, uma LA que se preocupa em devolver à classe trabalhadora o capital cultural do qual é expropriada, com vistas a promover a completa superação da exploração do homem pelo homem.

Então, conforme defendem Moita Lopes (2006), Damianovic (2005) e Rajagopalan (2003), a LA contemporânea tem ciência de seu ativismo numa agenda à esquerda do espectro político. Nessa orientação, entende-se que, na contemporaneidade, ainda mais nas CHS,

principalmente em países marcados pelas desigualdades sociais, não é possível fazer pesquisa científica buscando neutralidade com as questões que cercam as práticas de linguagem.

Nesse sentido, Moita Lopes (2006) não somente deixa transparecer bases epistemológicas fundacionais de uma LA pensada para a organização da sociedade transcultural, como também o enfoque trans- e indisciplinar e problematizador das práticas sociais que têm a linguagem como questão central.

O autor, para além disso, legitima um fazer científico aproximado com uma visão na qual, como pesquisadores, possamos nos ver não como alguém distanciado do objeto de pesquisa, mas também como sujeitos implicados nas práticas sociais e que, nesse sentido, matizam a análise conforme uma orientação ideológica que jamais é neutra e descomprometida socialmente.

Para que se concretize o objetivo de problematizar as questões de linguagem socialmente relevantes, é necessário, pois, um programa teórico-epistemológico ideologicamente orientado. Isso porque, como explica Tonet (2013), o homem não somente é resultado da dinâmica natural e biológica, mas, na verdade, sua riqueza cultural se produz pela força do trabalho e, conseqüentemente, a realidade social resulta das dinâmicas do processo histórico.

Nesse sentido, se a LA é o campo que visa problematizar as práticas sociais de linguagem, compreende-se que o corpo de conhecimentos produzidos em sua esteira discursiva elabora uma teoria sobre o ser social. Isso porque a preocupação dos estudos gira em torno da práxis cultural efetivada pelo homem na e pela linguagem.

A respeito disso, a teoria bakhtiniana, como vimos, defende que tanto o idealismo quanto o materialismo possuem uma lacuna que fazem o conhecimento ser tomado de maneira abstrata. A LA, por coadunar com essa problematização, agencia defesas na direção de criar um corpo teórico que una essas perspectivas, o qual seria justamente o viés da práxis cultural, uma vez que é nela, por ela e dela que se origina “toda a realidade social” (Tonet, 2013, p. 78). Assim, interessam não “ideias, especulações ou fantasias, mas fatos reais” (Tonet, 2013, p. 79), os quais fazem perceber o homem em sua concreta atividade de produto e produtor cultural, concebendo as delineações e coerções sociais, históricas e culturais que efetivam sua práxis, na e pela linguagem.

Disso decorre que o conhecimento produzido na esteira da LA não é somente contemplativo, mas também um momento de desvelamento compreensivo da realidade, ação que permite transformação e intervenção, com vistas à devolução dos bens culturais produzidos pela classe trabalhadora a ela própria. Portanto, a LA não pode amealhar/poupar estudos e

trabalhos quanto às dificuldades que circundam a tomada da linguagem como realidade que semiotiza o mundo.

Nesse viés, entende-se não que os pressupostos dos estudos dialógicos devem ser aplicados às realidades discursivas, mas que as categorias elaboradas só podem ser completamente compreendidas quando em interface com outras teorias das áreas de CHS, configurando, assim, o viés inter-, in- e transdisciplinar da LA. Isso porque, uma vez que para o CB a língua é uma realidade social, a análise do cronotopo ou da linguagem tomada por sujeitos de discurso deve dialogar com estudos históricos, antropológicos, sociológicos, por exemplo.

Nesse sentido, uma construção profícua da LA como compreendida e defendida por Moita Lopes (2009) considera todo o contexto social de produção dos enunciados. Isso posto, vemos que a LA tem base dialógica por entender que a linguagem não deve ser analisada tão somente em sua abstração sistêmica, mas no todo que gesta a produção discursiva, defendendo uma observação mais sócio-histórico-ideológica de análise dos enunciados.

Nos estudos referentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas – nos quais nos alocamos –, é possível, com base nesse viés, desenvolver não só as condições de multiletramentos, mas também ajudar na formação e no desenvolvimento de sujeitos responsivo-ativos, tanto no processo de recepção de textos quanto no de sua produção.

Isso porque, ao fazer interface com os estudos dialógicos, é possível elaborar compreensões sobre a linguagem que cooperam para a tomada de responsividade-ativa do sujeito em suas operações linguísticas. Isso culmina em uma proposta didática de ensino e aprendizagem de línguas mais produtiva, bem como propicia um ensino no qual os sujeitos possam se posicionar de modo consciente no âmbito social.

Com isso, em LA, entende-se que a linguagem é, “[...] ao mesmo tempo, a determinante central do fato social [...] e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social [...]” (Moita Lopes, 1994, p. 333). Com essa abordagem, a LA produz sua própria visão sobre linguagem, que é entendida como a concretude que faz o fato social acontecer e, concomitantemente, como o modo pelo qual podemos compreender seus problemas, por isso traz sempre a ideologia em seu bojo.

Ainda, ao conceber linguagem e o próprio fazer científico nos moldes em que viemos discutindo, a LA se afasta da visão aplicacionista a que, durante tantos anos, foi relegada. Significa dizer, portanto, que, como ela não é uma subárea da Linguística, mas uma disciplina independente, embora seu nome (problemático) apresente uma possível inferência

aplicacionista, seria muito presunçoso supor que as teorias linguísticas, quando aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem da leitura, por exemplo, resolveriam todos os problemas a eles concernentes.

Então, não é a abordagem aplicacionista de ciência que interessa, mas justamente o escopo inter-, trans- e indisciplinar, que conjuga diferentes teorias por cujos ângulos seja possível visualizar os fatos sociais, capaz de promover o alcance proposto pela LA com o qual coadunamos.

Dizendo de outro modo, embora esse já seja um truísmo, é preciso diferenciar uma visão da LA como aplicação de uma LA crítica. Para Moita Lopes (2006), enquanto naquela acredita-se que a teoria produzida na Linguística tradicional é capaz de “salvar” as questões vivenciadas no ensino de língua, nesta percebe-se que a educação, como *locus* transversal, necessita de um olhar científico indisciplinar, no sentido de que requer uma conjunção de teorias que sejam capazes de, por meio de lentes críticas, problematizar o ensino, por exemplo.

Em consonância com essa compreensão, Rajagopalan (2003) é ainda mais incisivo ao afirmar a liberdade da LA. Embora houvesse – e ainda haja – o velho discurso de que o linguista aplicado é apenas um consumidor de teorias, não um produtor, no viés indisciplinar da LA, o estudioso é alguém que entende sua responsabilidade em dialogar transversalmente teorias.

Desse ponto de vista, uma separação entre a linguística teórica e a aplicada, dando vez à ideia de que esta seria o par prático daquela, se desfaz. De fato, segundo a discussão de Rajagopalan (2003), a LA tem modos próprios de construção do objeto de pesquisa, de elaboração de fundamentos teóricos e de formulação de abordagens metodológicas.

Portanto, a LA não é uma prole da linguística teórica, mas um campo das CHS com independência teórica e metodológica e com matizes próprios de elaboração de conhecimentos científicos. Nesse prisma, Rajagopalan (2003) se filia ao enfoque indisciplinar e transversal da LA e afirma que, sob essa visão, a área deixa de ser um campo pensado somente para a prática, a qual necessita ser “salva” pela teoria; a LA é um campo teórico-prático ou, dizendo de outro modo, praxiológico, pois, na verdade, os dois se reclamam, por vezes, se confundem, não devendo ser vistos em separado, mas no amálgama retroalimentativo em que se conjugam.

A propósito disso, Freire (1984) afirma que essa separação entre teoria e prática é um discurso que tende a valorizar aquele e a tratar preconceituosamente os estudos que se apoiam nesta. O autor, ao perceber isso, entende que não é possível haver elaboração teórica que não seja pensada para a prática nem existe possibilidade de melhorar práticas se não houver reflexões teóricas que a problematizem. Sua conclusão é a de que, portanto, o conhecimento científico seja o da práxis, isto é, que não separe teoria e prática, mas que entenda que ambas

se alimentam.

Quando explica a LA, Pennycook (2006) diz que a disciplina se ancora numa abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem, levantando que conhecimento transgressivo e pensamento problematizador são essenciais para que esse campo seja promissor na contemporaneidade e destacando que a LA precisa enfrentar um desafio político enquanto área do conhecimento.

Ademais, Pennycook (2006) afirma que não de ser colocadas, na agenda da LA, algumas problemáticas, a saber: as interrelações entre dominação, acesso e diversidade, bem como o não isolamento das questões de domínio, disparidade, diferença e desejo. Com isso, o autor revela a importância da translocalização, transculturação, transmodalidade, transtextualização, tradução e transformação, com vistas a elaborar um conhecimento decolonial em LA. Nesse sentido, Pennycook (2006) chama atenção para a percepção de que há uma necessidade de considerar outras existências e vivências nas nossas elaborações e investigações, sem que haja um subjetivismo idealista ou um objetivismo abstrato.

Fabrizio (2006), em corroboração à defesa de um conhecimento decolonial, defende a LA como um campo de desaprendizagem. A formulação da autora se enraíza no fato de que, num campo trans- e indisciplinar, verdades universalizantes, pensadas como neutras e “puras” de ideologias, não assumem o espaço outrora lhes edificado.

A LA é o espaço da tensão, da mestiçagem e, por isso, da elaboração de novos conhecimentos, de saberes antes não considerados. Isso porque, como engajada numa perspectiva decolonial de ciência, o campo encontra efetividade na análise de objetos do Sul, cuja entrada ocorra em função de teorias produzidas no e pelo Sul, o que oportuniza uma prática de pesquisa voltada para a práxis e, portanto, de produção de saberes sulistas – o Sul falando sobre o próprio Sul.

O momento contemporâneo, ainda segundo Fabrizio (2006), em que as desigualdades se adensam e tentam ser ocultadas por políticas neoliberais, ao mesmo tempo em que a transversalidade cultural é onipotente e a produção de discursos se torna translíngua, requer uma nova malha de saberes que escancare e problematize os silenciamentos discursivos dos marginalizados. Tal processo só pode ser encabeçado por um campo que entende que o saber é moveção, porque é sempre uma versão sócio-histórico-cultural produzida acerca de práticas sociais relevantes em dado cronotopo.

Esse território movente, para Fabrizio (2006), é o que melhor caracteriza a LA como lugar de desaprendizagem, uma vez que, nesse *locus*, não há a ilusão de que as verdades são universais, mas, pelo contrário, a produção de conhecimento é sempre um momento singular

de problematização das práticas e de desvelamento social. Tal percepção revela a responsabilidade que temos, como linguistas aplicados, em adotar procedimentos analíticos que nos permitam conhecer e visualizar criticamente as práticas sociais que formatam a sociedade contemporânea.

Ao lado de Hammes-Rodrigues e de Cerutti-Rizatti (2011), acreditamos que o ensino de leitura é um dos problemas socialmente relevantes interessantes à LA e que necessita de sua abordagem. As autoras defendem a aula de Língua Portuguesa como um gênero do discurso, o qual, quando não planejado com engajamento e ativismo político, não se concretiza na prática.

Tal planejamento não se refere apenas ao momento de organização da aula pelo professor, mas também a todas as ações necessárias para a realização de um ensino coadunado com os referenciais legais e prescritivos: políticas públicas, materiais didáticos, formação inicial e continuada dos professores, organização curricular, infraestrutura escolar etc. Quando um ou mais desses fatores falha, o gênero discursivo aula não ocorre satisfatoriamente, o que gera como consequência os diferentes números que declaram o insucesso do ensino de leitura no Brasil sobre o qual discorreremos na introdução desta Tese.

Em virtude disso, Hammes-Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) defendem que, num país como o Brasil, em que a educação sofre ataques advindos de diversos setores, é preciso sempre problematizar as práticas de ensino de leitura e promover caminhos possíveis para uma abordagem que desqualifique a proposta da extrema direita de promover um desmonte da educação.

Hammes-Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011), com essa discussão, defendem que o ensino de leitura, no escopo de uma abordagem sociointeracional do ato de ler, faz parte da agenda de interesses da LA, desde que problematize práticas, busque saídas e elabore questionamentos que visem o desvelamento de estruturas sociais.

Uma outra questão importante para a LA é que, se seu propósito é problematizar práticas sociais de linguagem, embora diferentes perspectivas metodológicas auxiliem esse objetivo, a pesquisa-ação é abordagem privilegiada justamente por apresentar características que cumprem uma agenda de geração de dados de análise e de intervenção na realidade. Nessa seara, esta proposta de pesquisa se valerá da pesquisa-ação, motivo pelo qual, a seguir, empreendemos uma discussão mais detalhada sobre isso.

#### **4.2 Pesquisar para agir; agir para pesquisa: a pesquisa-ação**

“Com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações

ou mudanças no campo social.” (Thiollent, 1986, p. 41). Desse ponto de vista, desde sua origem, a pesquisa-ação se apresenta como um procedimento de pesquisa alternativo aos tradicionais.

Segundo Thiollent (1986), tal característica decorre do fato de seu interesse focalizar não somente o processo de geração e de análise dos dados, mas contribuir com a problematização e/ou com a resolução de questões concernentes à vida social. O autor (1986, p. 7) define a pesquisa-ação como um conjunto de técnicas de pesquisa compostas de “formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”.

Desse modo, entendemos a pesquisa-ação como um procedimento metodológico que coaduna com os pressupostos epistemológicos da LA, tendo em vista que ambos os vieses defendem um processo de elaboração de conhecimentos capaz de efetivar problematizações e/ou transformações nas práticas sociais, com vistas a construir saberes praxiológicos.

Inclusive, Zozzoli (2006, p. 131) faz uma crítica à utilização do termo resolução de problemas, porque, para a autora, isso pode gerar a expectativa de que toda as dificuldades sociais, após serem pesquisadas, não mais existirão. Uma vez que a pesquisa-ação busca analisar a processualidade das práticas sociais, na verdade, “a proposta é conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre encaminhamentos de ações.”. Nesse sentido, o que a autora tenta elucidar é que a pesquisa-ação, no viés da LA, não busca, até porque seria presunçoso demais, salvar o mundo, mas, aos poucos, unir esforços a partir dos quais desigualdades sociais sejam desveladas.

Em LA, Paiva (2019, p. 73) afirma que a pesquisa-ação é, normalmente, “feita por um professor pesquisador [...], visando melhorar ou compreender um ambiente educacional.”. Desse modo, a autora defende que, em nosso campo, as pesquisas que fazem interface com ensino e aprendizagem de línguas privilegiam a pesquisa-ação, na medida em que esse procedimento promove visualização e possível superação de obstáculos. “Os professores, sozinhos ou em conjunto com um pesquisador, identificam um problema a ser investigado ou uma questão a compreender e partem para ação e reflexão.”. Se assim o é, percebemos que a pesquisa-ação, no âmbito da LA, tem, em sua própria formulação, um projeto de formação continuada do professor e coaduna com os princípios freireanos de um docente que está em constante processo de reflexão sobre sua práxis.

Para Thiollent (1986), diferentemente dos procedimentos tradicionais, a pesquisa-ação permite visualizar os condicionantes que reverberam nas situações em seu próprio processo de ocorrência. Em virtude disso, o pesquisador que se utiliza desse procedimento deve ter em

mente que, embora haja um desenho metodológico inicial, os caminhos pelos quais a pesquisa enveredará dependerão da realidade social estudada e daquilo que lhe influencia.

Disso decorre o fato de, na fase de qualificação desta Tese, quando apresentamos o projeto de pesquisa, termos apresentados planos de ensino diferentes dos quais realmente foram mobilizados na execução da pesquisa-ação. Essa mudança ocorreu em função de que, em 2020, quando agenciamos a proposta da EJA, e em 2023, quando realizamos as experiências nos Ensino Fundamental e Médio, termos realidades diferentes daquelas que se apresentavam em 2022, quando qualificamos o projeto de pesquisa.

Por se tratar de um procedimento diferente dos tradicionais, a pesquisa-ação não se utiliza propriamente de hipóteses de pesquisa. Thiollent (1986) afirma que utilizar hipóteses seria incoerente para a vertente porque consideraria, *a priori*, condicionantes que iriam influenciar a pesquisa, os quais partiriam de pré-concebidos ou, por vezes, preconceitos do pesquisador.

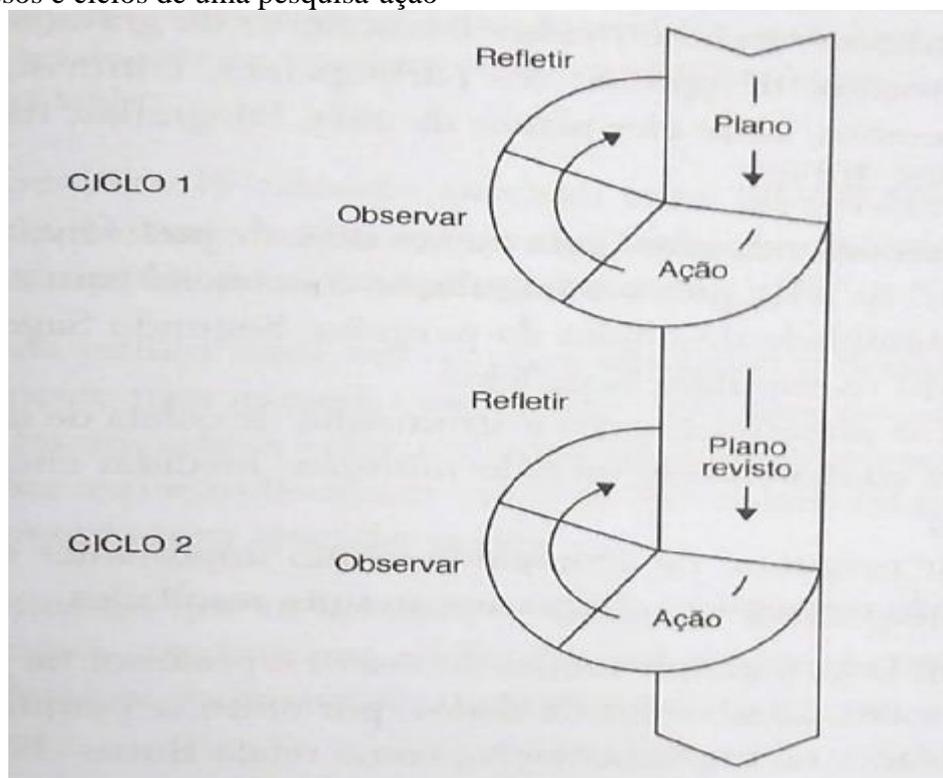
Em substituição às hipóteses, o autor defende a utilização de diretrizes, isto é, espécies de instruções pelas quais o pesquisador deve abordar os problemas com os quais se depara. Partindo disso, inclusive, a pesquisa-ação, como método alternativo no âmbito das CHS, opera na construção de conhecimentos novos, em função de, num primeiro momento, haver suposições das quais se partiu, as quais, num segundo momento, serão objeto de verificação.

Por conta disso, Thiollent (1986) afirma que o planejamento de uma pesquisa-ação deve existir, mas deve ser vazado, ou seja, precisa ser flexível aos diferentes processos que poderão cooperar no momento das etapas de geração dos dados. Para realizar um plano capaz de considerar os obstáculos não pensados previamente, Thiollent (1986) defende que inicialmente o pesquisador deve explorar o campo onde deseja atuar, com vistas a perceber questões socialmente relevantes. Tal diagnóstico permitirá a formulação do tema e de sua delimitação, bem como dos objetivos, dos problemas e da eleição de teoria(s) para fundamentar a pesquisa.

Com isso, o pesquisador fará o que Thiollent (1986) chama de plano de ação. Nele, não somente as etapas de geração dos dados são planejadas, mas também quem são os participantes e o lócus da pesquisa. Depois disso, ocorre a análise dos dados, que, como bem coloca o autor (1986, p. 70), não deve ser realizada tão somente “a partir de uma simples “leitura” de dados. Não há neutralidade por parte dos pesquisadores e dos atores da situação.”. Nesse sentido, mais uma vez, vemos que a pesquisa-ação concretiza os objetivos epistemológicos da LA, em razão de advogar em prol da não neutralidade científica e, inclusive, preconizar que o pesquisador deve problematizar a realidade social, não somente no papel de ativista, mas, para além disso, de alguém que visa a efetivar mudanças nas práticas sociais.

Em concordância com Thiollent (1986), Burns (2010) desenha as etapas da pesquisa-ação da seguinte maneira:

Figura 9 – Passos e ciclos de uma pesquisa-ação



Fonte: Burns (2010, p. 2).

O desenho de Burns (2010) evidencia que, na pesquisa-ação, o processo reflexão-intervenção-reflexão se retroalimenta continuamente. Então, não somente os dados gerados pelos participantes são analisados, mas todos os condicionantes que levam à produção do *corpus* devem ser objeto de pesquisa, bem como todas as reflexões e mudanças operadas a partir dos obstáculos enfrentados pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, as ações, as reflexões e as mudanças são objeto de análise, porque revelam sumariamente o *modus operandi* do espaço-tempo da pesquisa, permitindo o desvelamento e a superação dos limites interpostos pelo *locus* investigado. Isso não significa que, ao promover essas operações metodológicas e analíticas, outro pesquisador conseguirá atingir os mesmos resultados – se assim o fosse, os métodos tradicionais bastariam. A pesquisa-ação, ao se colocar como proposta alternativa, entende que, em CHS, é impossível pensar dessa maneira, porque cada cronotopo elabora saberes personalizados a seu espaço-tempo discursivo. Cabe, na verdade, às pesquisas da área elucidar esses saberes e problematizá-los.

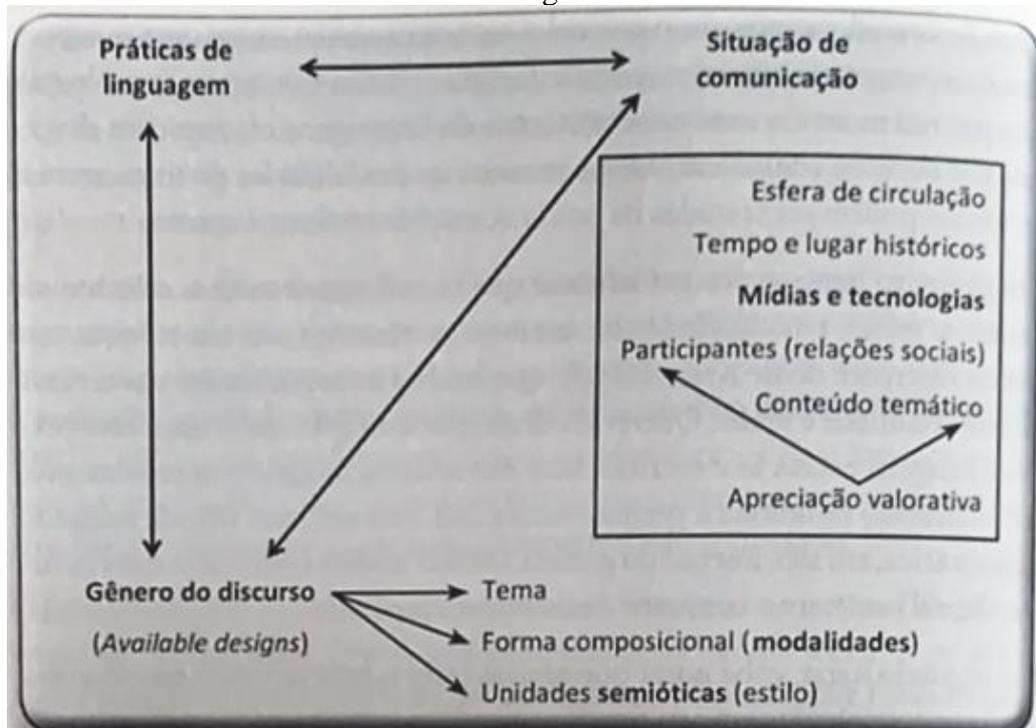
Quando da fase de projeto desta Tese, foram apresentadas as etapas prévias da pesquisa,

como o tema, a delimitação, os objetivos e as questões de investigação. Posteriormente, discutimos, tanto naquele texto quanto neste, os fundamentos teóricos de que nos valemos para amparar-nos teórica e metodologicamente. No que se refere ao plano de ação, elegemos como *locus* da pesquisa escolas da educação básica cearense por ser este o espaço profissional do autor desta Tese, que, como diz Paiva (2019), em uma pesquisa-ação, é normalmente um professor-pesquisador buscando respostas que problematizem e tornem mais produtiva sua prática. As ações empreendidas foram planejadas a partir de planos de aulas voltados para turmas da educação básica, acerca dos quais discutimos a seguir.

### 4.3 Geração e análise dos dados

O processo de geração de dados deu-se a partir da vivência de propostas de ensino gestadas conforme os pressupostos discutidos nos capítulos 2 e 3 desta Tese. Nossa inspiração para elaboração dos planos vem da ilustração de Rojo (2013b), que sintetiza da seguinte maneira o conceito de gênero discursivo.

Figura 10 – Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados



Fonte: Rojo (2013b, p. 30).

A autora utiliza a ilustração para explicar como as práticas de linguagem são produto e produtoras dos gêneros do discurso. Ainda, Rojo (2013b) revisita o conceito de gêneros para

atualizar, em função das digitalidades, os modos de composição e de estilo pelos quais é possível textualizar os enunciados na ambiência das TDIC. Acreditamos, nesse sentido, que propostas dialógicas de ensino de leitura, conforme o desenho de Rojo (2013b), devem se amparar nesse todo arquitetônico que molda as interlocuções entre os sujeitos.

Isso significa dizer que, na consecução de projetos de leitura amparados na TDD, é preciso considerar, como salientamos no capítulo 3, que os enunciados não são instanciados no vácuo do sistema linguístico, pois são realidades sociológicas. Por isso, inicialmente, é preciso pensar que práticas de leitura serão ali trabalhadas, o que vai ao encontro do pilar prática situada da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, [1996] 2021, Rojo, 2012). Essas práticas de linguagem se concretizam por meio do recurso dos gêneros, os quais, por sua vez, edificam situações de comunicação. Cria-se, assim, como se pode visualizar na ilustração de Rojo (2013b), uma triangulação cujos elementos se retroalimentam, justamente porque cada um deles é produto e produtor do outro.

Além disso, essa triangulação evidencia elementos enunciativos de produção dos enunciados, tais como: a esfera de circulação em que os gêneros são produzidos e consumidos; o cronotopo em que produção e consumo acontecem, considerando o grande e o pequeno tempo da cultura; as mídias e as tecnologias pelas quais a interlocução acontece; a relação social existente entre os participantes; e a maneira como o conteúdo temático é valorado nessa interlocução. Por serem elementos enunciativos, a concretude que materializa e pela qual conseguimos analisá-los está nos elementos dos gêneros: tema, forma composicional e unidades semióticas (Rojo, 2013b).

Antes de realizar o processo de geração de dados desta Tese, nosso projeto de pesquisa foi avaliado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Ceará, a fim de que o órgão desenvolvesse análise dos possíveis riscos à imagem dos sujeitos, os quais, antecipamos, foram a zero. Por ser uma pesquisa que envolve seres humanos, tal ação foi de fundamental importância para o desenvolvimento seguro do empreendimento. O relatório de aprovação para geração dos dados desta Tese emitido pelo referido órgão encontra-se anexo a este texto (cf. Anexo A).

Após aprovação do comitê de ética em pesquisa, entramos em diálogo com a gestão das escolas onde atuamos a fim de que fossem iniciadas as agências didáticas que geraram os dados da pesquisa. Com isso, as turmas eleitas para participação foram aquelas onde estávamos lotados em 2023: três turmas de 1ª série do Ensino Médio, cujos alunos apresentavam idade entre 14 e 16 anos, e três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, cujos integrantes tinham faixa etária entre 10 e 12 anos. Ainda, agenciamos a proposta em uma turma de Educação de

Jovens e Adultos – Nível IV (doravante EJA IV)<sup>15</sup> em 2020, durante o período de aulas remotas.

A primeira escola onde agenciamos a proposta é vinculada à esfera municipal, localizada num bairro periférico do município de Fortaleza-CE. Lá, realizamos as atividades na turma de EJA IV, em 2020, e nas três turmas de 6º ano, em 2023. A unidade escolar, em 2020, vivenciava o ensino remoto, em decorrência do distanciamento físico imposto pela pandemia de Covid-19.

Inicialmente, esperávamos, assim como nos demais grupos, fazer a geração dos dados somente em 2023, porém a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) realizou o que, neste estudo, chamamos de boicote à EJA. Dos poucos mais de 70 estabelecimentos que ofertavam a modalidade, apenas 35 foram mantidos. Um dos polos de EJA que teve seu fechamento foi justamente o da escola onde atuávamos, o que nos fez ter que aproveitar a experiência de 2020 para concretizar os dados referentes ao grupo da EJA desta pesquisa.

Em 2020, a unidade escolar contava com cerca de quase mil estudantes. A turma de EJA IV, onde aconteceu a agênciã do plano de ensino, continha cerca de 40 estudantes. Para facilitar o contato dos estudantes com os docentes, foi criado um grupo<sup>16</sup> de *WhatsApp* no qual todos os professores eram administradores<sup>17</sup>. No dia e na hora de cada aula, os docentes enviavam no grupo as atividades. Os discentes, por sua vez, deveriam apresentar seus trabalhos por foto ou responder às mensagens no próprio aplicativo.

As atividades foram desenvolvidas no final do 2º semestre letivo daquele ano. À essa altura, após muita demora, a SME já havia distribuído entre os estudantes chips com dados móveis para acesso à internet a fim de facilitar a presença dos estudantes nas aulas. Apesar dessa ação, a frequência dos alunos não melhorou em virtude do fato de alguns deles, principalmente os mais idosos, não possuírem *smartphone*. A turma, como normalmente acontece no caso da EJA, tinha aulas à noite.

No mesmo equipamento escolar, agenciamos a proposta de ensino nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental em 2023. As salas apresentavam entre 30 e 37 estudantes. No referido ano, as aulas já ocorriam presencialmente, graças ao avanço da vacinação da população. As atividades foram desenvolvidas no final do 1º semestre letivo. Duas das turmas tinham aula no turno manhã, enquanto a outra era matriculada no turno tarde.

---

<sup>15</sup> Conforme o documento de organização da seriação da EJA de Fortaleza, a EJA IV corresponde aos 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

<sup>16</sup> O grupo de *WhatsApp* é um recurso do referido aplicativo através do qual várias pessoas podem interagir por meio de mensagens instantâneas.

<sup>17</sup> O administrador, nos grupos de *WhatsApp*, se refere àqueles membros que têm a função de adicionar ou retirar membros, excluir mensagens que possam tumultuar as interações e bloquear ou desbloquear a possibilidade de os integrantes que não são administradores enviarem mensagens.

No que se refere aos gestos didáticos empreendidos na 1ª série do Ensino Médio, eles foram concretizados em uma escola estadual localizada também em Fortaleza, vinculada à Secretaria Estadual da Educação do Ceará. O equipamento escolar se encontra num bairro elitizado do referido município e, por conta dos bons resultados referentes à aprovação em exames vestibulares e por sua tradição, é frequentado por estudantes advindos de muitos bairros da capital cearense e de sua região metropolitana. Em função disso, apresenta cerca de quase 2 mil estudantes matriculados no total. Duas das turmas onde realizamos as propostas didáticas tinham aula no turno manhã, enquanto a terceira era matriculada no turno tarde.

É importante ressaltar que, nos casos em que os participantes são menores de idade, conforme estipula a lei e o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), seus responsáveis legais é que assinaram os documentos que viabilizaram a participação no estudo. Ressaltamos, no entanto, que não houve negativa referente à participação na pesquisa de nenhum dos alunos nas atividades executadas em nenhum dos grupos.

Por razões de organização, apresentaremos os dados e as atividades conforme a cronologia de sua agência: primeiramente, serão discutidos os da EJA IV, depois os dos 6º anos e, por fim, os das 1ª séries.

O primeiro plano de ensino agenciado encontra-se em anexo a esta Tese (Anexo D) e foi proposto por Andrade e Freitas (2023) para o trabalho com charges antirracistas. As atividades apresentadas buscam empreender a responsividade dos leitores no que se refere, principalmente, a seu posicionamento contra episódios racistas veiculados em notícias.

Após discussão sobre o conceito de racismo e de leitura sobre os fatos apresentados nas notícias, foi solicitado que os alunos produzissem charges que se posicionassem contra as atitudes racistas noticiadas. Obviamente, para produzir suas réplicas, os discentes vivenciaram oficinas de leitura e de produção do gênero. As produções dos textos, conforme orienta o plano dos autores, foram socializadas no perfil do *Instagram* da própria escola.

Essa primeira proposta, produzida pelo autor desta Tese em coautoria com Freitas (2023), leva em consideração o desenho arquitetônico de Rojo (2013b) conforme a seguir apresentado.

Quadro 27 – Dimensões da TDD contempladas no plano de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental

<b>Prática de linguagem e situação de comunicação</b>	Leitura de notícias e produção de charges antirracistas
<b>Gênero do discurso</b>	Notícias e charges

<b>Esfera de circulação</b>	Jornalística-midiática; perfil público da escola no <i>Instagram</i> .
<b>Relação social entre os interlocutores</b>	Leitores de notícias; produtores de charges antirracistas.
<b>Mídia</b>	Digital.

Fonte: Elaboração do autor.

Do ponto de vista da BNCC (Brasil, 2018), a seguir, indicamos o campo de atuação e as habilidades privilegiadas pela proposta. É importante ressaltar que o documento não apresenta considerações específicas sobre a EJA. Em virtude disso, selecionamos as orientações para os anos finais do Ensino Fundamental, etapa que os estudantes cursavam.

Quadro 28 - Campo de atuação e habilidades da BNCC (Brasil, 2018) privilegiadas na proposta de ensino para a EJA

<b>Campo de atuação: Jornalístico-midiático</b>
(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências [...]. (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates [...] e se posicionar frente a eles. (EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos. (EF89LP03) Analisar textos de opinião [...] charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

Fonte: Elaboração do autor, com base na BNCC (Brasil, 2018).

Conforme apresentam os Quadros 27 e 28, diferentes práticas de leitura se hibridizaram no processo de ensino, contemplando, conseqüentemente, diversos gêneros circulantes no campo de atuação jornalístico-midiático. Ademais, as atividades envolvem textos multissemióticos circulantes em ambientes digitais, o que vai ao encontro do que prepondera a Pedagogia dos Multiletramentos.

O segundo plano de ensino, que foi vivenciado em turmas de 6º ano do Ensino

Fundamental e também se encontra em anexo, tem inspiração no planejamento de aula produzido pelo autor desta Tese em coautoria com Lima e Martins (2023). O projeto dos autores tem como mote produzir fanzines literários a partir da leitura de textos literários (romances, contos, crônicas, poemas, lendas).

Para a realização disso, Andrade, Lima e Martins (2023) sugerem que os estudantes escolham, na biblioteca da escola, a obra que desejam ler e, divididos em equipes, fiquem responsáveis pela elaboração de fanzines literários através dos quais demonstrem ser fãs das obras que leram.

Para ilustrar como as dimensões da TDD são contempladas nessa segunda proposta, apresentamos o quadro a seguir, à luz do desenho de Rojo (2013b):

Quadro 29 – Dimensões da TDD contempladas no plano de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental

<b>Prática de linguagem e situação de comunicação</b>	Leitura de textos literários e produção de <i>fanzines</i> literários
<b>Gênero do discurso</b>	Textos literários diversos e <i>fanzines</i> literárias
<b>Esfera de circulação</b>	Artístico-literária
<b>Relação social entre os interlocutores</b>	Autor de textos literários e seus respectivos leitores; fãs de leitura literária.
<b>Mídia</b>	Impressa.

Fonte: Elaboração do autor.

Quanto às orientações prescritas pela BNCC (Brasil, 2018), a seguir, apresentamos o campo de atuação e as habilidades e as competências trabalhadas ao longo da atividade.

Quadro 30 - Campo de atuação e habilidades da BNCC (Brasil, 2018) privilegiadas na proposta de ensino para o 6º ano

<b>Campo de atuação: artístico-literário</b>
(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção;
(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: Elaboração do autor, com base na BNCC (Brasil, 2018).

Desse modo, vemos que a proposta dos autores apresenta gestação principalmente no que Lopes-Rossi (2021) chama de vivenciar práticas de leitura, demonstrando-se interesse pelo engajamento nelas. Isso ocorre porque o projeto de Andrade, Lima e Martins (2023) tem como mote a oportunização da fruição literária.

A terceira proposta, gestada para a 1ª série do Ensino Médio, foi produzida por Andrade, Lima, Martins e Ribeiro (2023). O plano dos autores busca promover a leitura de textos literários cuja temática sobre relações conjugais esteja presente. A partir dessa orientação, os estudantes foram instados a produzir podcasts literários nos quais discutiram sobre o referido temário transversal sob o enfoque da leitura que fizeram.

Essa última proposta, também produzida pelo autor deste texto, mas, desta vez, em coautoria com Lima, Martins e Ribeiro (2023), contempla as dimensões da TDD a partir dos seguintes aspectos.

Quadro 31 – Dimensões da TDD contempladas no plano de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos

<b>Prática de linguagem e situação de comunicação</b>	Leitura de textos literários para produção de podcasts literários
<b>Gênero do discurso</b>	Gêneros literários e podcast
<b>Esfera de circulação</b>	Artístico-literário e vida pública
<b>Relação social entre os interlocutores</b>	Escritor literários e seus leitores; podcasters e seus ouvintes.
<b>Mídia</b>	Impressa e digital.

Fonte: Elaboração do autor.

O Quadro 30 apresenta as práticas de leitura envolvidas no plano de ensino desenvolvido nas turmas de 1ª série do Ensino Médio. Na proposta, textos literários foram envolvidos no processo de leitura; para réplica, os leitores produziram podcasts. Para contemplar os MDT, este último gênero, circulante na ambiência das TDIC, pouco escolarizado e ambientado na cultura juvenil e periférica, foi o privilegiado.

A seguir, o Quadro 31 evidencia o campo de atuação e as habilidades contempladas no plano.

Quadro 32 - Campo de atuação e habilidades da BNCC (Brasil, 2018) privilegiadas na proposta de ensino para a 1ª série

<b>Campo de atuação: Artístico-literário</b>
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas,

papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

(EM13LP18) Utilizar softwares de edição de [...] áudio, [...] explorando os recursos e efeitos disponíveis [...].

(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

Fonte: Elaboração do autor, com base na BNCC (Brasil, 2018).

A proposta de Andrade, Lima, Martins e Ribeiro (2023) é a que mais contempla habilidades da BNCC (Brasil, 2018). Isso porque ela envolve não só a leitura de textos literários, mas também a produção de podcasts literários, o que exige dos leitores o refinamento de saberes voltados ao engajamento em práticas de letramento literário e à análise crítica de obras literárias, bem como ao desenvolvimento da oralidade.

Como se pode ver, as três propostas apresentadas se dedicam ao trabalho com os novos e multiletramentos a partir de temáticas transversais ou da necessidade de recomposição de aprendizagens, tal como sugere a BNCC (Brasil, 2018) e uma pedagogia da leitura com enfoque nos MDT (Andrade, 2022). A eleição por trabalhar com planos de ensino diferentes, em níveis/modalidades de ensino diferentes, com sujeitos participantes com vivências diferentes, têm razões próprias.

Uma primeira delas decorre do fato de, como dito na justificativa desta pesquisa, a TDD, quando dimensionada numa proposta de ensino no viés da LA, não apresentar uma direção única para o trabalho com leitura. Pelo contrário, a teoria busca enveredar caminhos possíveis

pelos quais podemos chegar a um objetivo comum, que, em nosso caso, é o da formação de leitores.

Além disso, agenciar a proposta em níveis/modalidades diferentes de ensino tem o propósito de podermos perceber que as díspares maneiras de metodologizar a leitura sob o viés da TDD devem ser personalizadas a cada realidade de ensino, seja no âmbito da vivência dos sujeitos seja no que se refere ao cronotopo de seu agenciamento.

Outro motivo pelo qual elencamos propostas diferentes se justifica pelo fato de termos selecionado diferentes metodologias de ensino de leitura: a primeira é composta por oficinas de leitura, rodas de conversa, análise de notícias e produção de enunciados multissemióticos, principalmente; a segunda direciona para a realização de leitura literária por fruição, círculos de leitura e de produção de enunciados multissemióticos; a terceira, além de promover a leitura literária por fruição, busca o desenvolvimento de um gênero oral a partir de uma temática transversal que guiará a análise da obra.

Com essa variedade, busca-se perceber que as diferentes metodologias à disposição para o ensino de leitura possibilitam o objetivo de trabalhá-la sob o enfoque dialógico-interacionista da TDD (Andrade, 2022) e de formar sujeitos capazes de replicar responsivamente os enunciados com os quais mantêm contato.

Depois de agenciadas as experiências e de posse dos dados discursivos gerados nelas, a exemplo de respostas às atividades, de produções textuais realizadas ao longo das oficinas, de gravações de áudio dos diálogos em rodas de conversas e em momentos de aula etc., procedemos à análise objetivada nesta Tese.

A análise que realizaremos nos próximos capítulos considera os gestos didáticos mobilizados ao longo da experiência em cada grupo. No caso de uma pesquisa-ação, como afirma Thiollet (1986), analisar os passos empregados para a resolução de questões tem função fundamental em razão de permitir entender os condicionantes – favoráveis ou não – de realização das atividades, inspirando os futuros leitores deste texto na efetivação de propostas e, ao mesmo tempo, concretizando o projeto de autoformação do professor-pesquisador, porque a narrativa de seus gestos didáticos promove a catalisação de sua exotopia, em função da qual pudemos (re)pensar nossa práticas e tensionar percepções, com vistas a empreender alargamentos de visão.

Além disso, a narração da pesquisa-ação articula os passos empreendidos com a teoria mobilizada, de modo a explicar as escolhas teórico-metodológicas efetivadas na consecução das atividades. Por fim, a análise desses passos metodológicos tem a função de construir simulacros metodológicos para podermos elaborar uma arquitetura didática a partir da qual se

possam projetar atividades pedagógicas de leitura baseadas na TDD.

Ao mesmo tempo que apresentamos a mobilização de gestos didáticos, também realizamos análise dos dados discursivos gerados na realização das experiências. Para isso, utilizaremos o cotejo, metodologia analítica que tem origem na TDD, definida pelo próprio Bakhtin (1997, p. 404) da seguinte maneira: “Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos”. O ato de cotejar, portanto, dialoga com a própria ideia de que o enunciado é um elo da cadeia enunciativa.

A propósito, é importante trazer à baila a discussão sobre os princípios de análise em TDD. Conforme afirma Fiorin (2010), é comum ouvirmos pesquisadores afirmarem que a abordagem bakhtiniana não elucidou categorias de análise. Fiorin (2010) entende ser esse um equívoco, em virtude de os afirmantes não terem observado bem o projeto teórico do CB.

Fiorin (2010) observa que, de fato, o CB não opera propostas para analisar a língua sob o viés linguístico, já que o que sua filosofia apresenta é um universo teórico que permita a visualização da língua a partir de sua realidade sócio-histórica concreta, cujo objeto principal são os enunciados concretos. Estes podem ser analisados a partir de quaisquer metalinguagens existentes para observar a língua, desde que o objetivo seja o de perscrutar relações dialógicas. Dando voz a Fiorin (2010), diz o autor que

[...] qualquer análise linguística pode ser utilizada como base de uma análise translinguística. Se buscar categorias de análise em outras teorias significa valer-se de outras teorias linguísticas como fundamento da análise translinguística, então a afirmação de que é necessário ir à outra teoria para se fazer uma análise bakhtiniana é verdadeira. O próprio Bakhtin, na teoria do romance, faz uso de categorias da análise sintática desenvolvidas pela gramática tradicional. [...] No entanto, a análise linguística é apenas a base sobre a qual se assenta a análise translinguística, esta sim a verdadeira análise proposta por Bakhtin. Para ela, ele desenvolveu todas as categorias de análise. Não é preciso buscar em nenhuma outra teoria categorias analíticas. Elas estão na obra do filósofo russo.

[...] numa análise translinguística, é preciso analisar as significações do texto, para, a partir daí, examinar as relações com o que está fora dele. (Fiorin, 2010, p. 34).

Nessa perspectiva, recorrer a metalinguagens como *sujeito*, *predicado*, *objeto direto*, por exemplo, não é um problema quando se opera uma análise de cunho dialógico. O importante é que esse *modus operandi* não busque tão somente as relações lógicas dos enunciados, mas que realize a ausculta das relações dialógicas e dos modos de valorar os objetos de discurso ao longo do texto, no cronotopo mediato e imediato de enunciação, em correlação com as relações dialógicas suscitadas pelo enunciado concreto em análise.

Assim, o cotejo, entrada metodológica principal pela qual podemos observar os enunciados concretos, diz respeito à alteridade do enunciado, ou seja, à presença, transparente ou velada, do(s) outro(s) em função de quem tonalizamos os signos, o que revela as diferentes vozes ideológico-discursivas que se correlacionam, entrecruzam-se e se embatem enunciativamente.

Isso porque, como afirma Fiorin (2010, p. 35), “[...] um discurso não se constrói sobre a realidade, mas sempre sobre outro discurso.”. Nesse sentido, nosso interesse é perceber como os estudantes, a partir dos gêneros discursivos indicados para isso, se responsabilizam no processo de interpretação dos textos trabalhados.

Tal ato é importante, porque, ao analisar as réplicas discentes, é possível pinçar os modos como os leitores em formação inscrevem sua responsividade em seus projetos enunciativos, a qual pode ser efetivada de diversas maneiras, tendo em vista que “[...] a historicidade inerente ao sentido é feita de contradições, retomadas, ressignificações, apagamentos, deslizamentos de sentido etc.” (Fiorin, 2010, p. 42). Isto é, o processo de responsividade leitora revela a própria tensão eu-outro característica da produção discursiva humana.

Ainda, segundo Bakhtin (1997, p. 404), é o cotejo que faz surgir “a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo”, ou seja, ele é a lente que permite entender quais enunciados são (re)apresentados e quais são antecipados, concretizando sua imersão no elo da cadeia interativa.

Nesse sentido, o ato de cotejar, sob o universo filosófico bakhtiniano, permite a evidência do princípio dialógico da linguagem, não no sentido de comprová-lo, já que, na orientação do CB, o dialogismo é um pressuposto, mas na tentativa de pôr frente a frente as ideologias que, na arena discursiva, enfrentam-se na enunciação. Como bem metaforiza Gonçalves (2008), o cotejo é o ato analítico que angaria a visualização da eclosão das ideologias no enunciado.

As experiências didáticas geraram dados discursivos diversos. A apresentação da análise de todos, ainda mais considerando o fato de que se referem a três grupos distintos, é inviável. Em razão disso, estabelecemos alguns recortes e, ao longo das discussões, apresentamos exemplos ilustrativos dos dados discursivos.

Desse modo, no caso das atividades da EJA, embora façamos menções a todas as atividades produzidas, a análise recairá principalmente sobre as charges antirracistas, objetivo precípuo da experiência. Assim, podemos cotejar os textos com as notícias lidas, com outros enunciados circulantes naquele cronotopo discursivo e com outros tantos que foram lidos ao

longo da experiência.

Já quanto à experiência nos 6º anos, o cotejo recairá sobre os fanzines literários, de modo a compará-los discursivamente com os textos literários pegos emprestados pelos discentes na biblioteca da escola.

Por fim, os dados discursivos que integram a análise da experiência agenciada nas 1ª séries do Ensino Médio concentram-se nos podcasts literários, embora as oficinas tenham gerado outros tantos enunciados: discussões em rodas de leitura, respostas às questões de guia para leitura das obras, roteiro de gravação de podcasts literários, roteiro de edição de podcasts literários. Embora, ao longo do cotejo, possamos fazer menção a estes últimos, a análise recairá principalmente sobre as produções finais dos podcasts.

Ao analisar as produções enunciativas dos discentes com base nesse aparato, acreditamos que pudemos perceber: i) como os gêneros discursivos são importantes tanto para compreender como as avaliações sociais são processadas nos enunciados com os quais temos contato quanto para empreender nossa réplica responsiva e responsável ao que lemos – primeiro objetivo específico desta Tese; ii) como as relações cronotópicas influenciam na impressão interpretativa que os estudantes concretizam em suas réplicas – segundo objetivo específico deste estudo; iii) quais são as apreciações valorativas que os alunos empreendem em seus enunciados – terceiro objetivo específico desta pesquisa; e, por fim, iv) como as metodologias agenciadas desenvolvem/refinam/constroem capacidades de leitura para a concretização da responsividade ativa na ambiência dos MDT – quarto e último objetivo específico desta Tese.

Quanto aos aspectos éticos da análise, é importante ressaltar que foram criados nomes-fantasia para referenciar as escolas participantes da pesquisa, expostos a seguir.

Quadro 33 - Nomes-fantasia criados para os *lócus* da pesquisa

<i>Lócus</i>	Nome fantasia
Escola onde foram agenciados os planos para a EJA e para o 6º ano	Na proposta para a EJA, Escola Ângela Davis; Na proposta para o 6º ano, Escola Fã de Leitura.
Escola onde foi agenciado o plano para a 1ª série	Escola PodFalar.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Do mesmo modo, os autores dos dados discursivos, isto é, os estudantes participantes, não são nomeados ao longo da análise. Ademais, quando houver alguma menção, nos textos, que possa identificar a escola e/ou os sujeitos da pesquisa, houve opacização das imagens, a

fim de que fosse mantido o anonimato de todos os envolvidos no processo de análise dos dados discursivos. No caso dos textos em áudio, a anonimização foi feita por meio da descrição do que foi dito pelos estudantes entre colchetes. Além disso, abaixo dos dados que foram gerados a partir de manuscritos realizados pelos alunos, há a transcrição do que foi escrito, também com anonimização das identidades dos sujeitos quando foi necessário.

Acreditamos, portanto, que esse processo de geração e de análise dos dados concretizou os objetivos a que nos propomos e, conseqüentemente, deixou transparente a tese que buscamos defender, que é a de que, quando devidamente dimensionados no planejamento de atividades para o ensino de leitura, os conceitos da TDD efetivam a formação de leitores responsivos e responsáveis, isto é, críticos, reflexivos, éticos e multiletrados para o engajamento nas práticas sociais da vida cultural em nosso cronotopo.

#### **4.4 Síntese do capítulo**

Neste capítulo, foram apresentados os alicerces metodológicos desta Tese e a descrição dos passos que concretizaram a geração e a análise dos dados da pesquisa. Inicialmente, fincamos nosso lugar no espaço da LA como disciplina trans- e indisciplinar, crítica, ideológica e problematizadora de questões centrais sobre as práticas de linguagem. Com essa ancoragem, elencamos práticas de ensino e aprendizagem de leitura como uma dessas questões de interesse da LA.

Em segundo momento, discutimos a pesquisa-ação, procedimento de geração de dados selecionado por nós, como um dos capazes de efetivar os objetivos da LA nos moldes como a entendemos. Isso porque a referida técnica requer um professor-pesquisador que entenda sua posição engajada e reflexiva sobre a práxis e, por conseguinte, sobre o processo de geração e análise dos dados.

Ademais, a pesquisa-ação não busca apenas construir conhecimentos a partir do corpus gerado, mas também intervir na realidade e apresentar possíveis melhorias para os sujeitos da pesquisa. Isto é, ocorre um instante de desvelamento do estado-de-coisas que coage as ações dos sujeitos.

Com esses alicerces, pudemos realizar a descrição do processo de geração dos dados, que se deu após aprovação de nosso projeto pelo CEP da UFC, da assinatura do termo de anuência pelos/as gestores/as das escolas que permitiram a realização desta pesquisa nos *locus* escolares e da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos sujeitos participantes/pelos/as responsáveis legais dos sujeitos participantes.

Os dados discursivos foram gerados a partir da vivência de três propostas de ensino, cada uma agenciada em níveis/modalidades da educação básica diferentes: três turmas de 6º anos do Ensino Fundamental; três turmas de 1ª série do Ensino Médio; e uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA.

Os planos de ensino com as propostas de atividades a serem realizadas encontram-se anexos a esta Tese. É importante ressaltar que a escolha por publicar os planos agenciados em revistas e/ou em livros organizados se deu por evidenciar que tanto os pesquisadores envolvidos com esta pesquisa quanto o grupo de pesquisa de que fazemos parte, o Grupo de Estudos em Representações, Linguagens e Trabalho - GERLIT, vêm concretizando modos nordestinos e suleados de concatenar os princípios indisciplinares da LA com as premissas dialógicas da TDD para pensar ensino de línguas e formação de professores.

Por razões de recorte metodológico, interessa-nos analiticamente a apresentação dos gestos didáticos mobilizados ao longo da agência dos projetos de ensino e os produtos finais que replicam os textos lidos durante a experiência, a saber: no caso dos 6º anos, a versão final dos fanzines literários; no contexto da EJA, a versão final das charges antirracistas; e, no contexto das 1ª séries, a versão final dos podcasts literários.

Com os dados gerados, pudemos proceder à análise. Buscamos realizar o relato da experiência e, paralelamente a isso, apresentar as produções discursivas feitas pelos estudantes na consecução das atividades. A análise dos textos dos alunos teve como base os princípios do cotejo, modelo privilegiado da análise dialógica do discurso para fazer o processo de análise de produções discursivas conforme o aparato da TDD.

A despeito disso, esta Tese, como decorre de uma pesquisa-ação, tem análise centrada mais no processo de construção de cenas pedagógicas para um trabalho dialógico com leitura do que exatamente nos produtos gerados nessas interlocuções escolares. Queremos dizer com isso, portanto, que este estudo é sobre agência docente. Então, operamos a análise a partir do nosso olhar exotópico que a pesquisa nos permite traçar em cima de nossas ações.

Por meio desse caminho analítico, acreditamos que pudemos concretizar os objetivos elencados para este intento científico, de modo a contribuir, em LA, com a efetivação de um ensino de leitura mais coadunado com perspectivas progressistas de formação de leitores e, portanto, com projetos de educação já ambientados na área de referência e em documentos oficiais. A partir de agora, iniciamos o projeto analítico tentado nesta Tese, o qual é dividido em capítulos, um para cada agência.

## **5 NO ENSINO DIALÓGICO DE LEITURA, “NÃO BASTA NÃO SER RACISTA, É PRECISO SER ANTIRRACISTA”: PRODUÇÃO DE CHARGES ANTIRRACISTAS COMO RÉPLICAS RESPONSIVAS E RESPONSÁVEIS CONTRA EPISÓDIOS DE RACISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Neste capítulo, apresentamos a análise dos resultados da experiência realizada no contexto da EJA. Como mencionamos no capítulo anterior, a proposta de produção de charges antirracistas foi gestada para o contexto dessa modalidade. Nós a agenciamos na Escola Municipal Ângela Davis, durante o período de aulas remotas imposto em 2020 em razão da pandemia de Covid 19.

### **5.1 O processo**

A escolha pelo tema antirracismo deveu-se ao fato de, em novembro, os docentes da EJA daquela escola dedicarem esforços em razão do Dia da Consciência Negra. Por conta dos diferentes empecilhos ocasionados pelo momento imposto pela pandemia, nenhum professor, naquele ano, pensou em fazer mobilizações em torno do tema. De encontro a isso, decidimos unir as atividades pensadas para aquela etapa, que já giravam em torno da produção de charges, à temática antirracista, a fim de empoderar a reflexão dos discentes sobre o tema, embora vivenciássemos circunstâncias diferentes daquelas observadas em anos anteriores.

Ainda sobre a escolha da temática antirracista, em 2020 e em outros anos, é importante dizer que ela tem razões importantes: 1 – a ocorrência de projetos didáticos antirracistas em prol do dia da consciência negra, em 20 de novembro, como antes salientamos; e 2 – a maioria de alunos da EJA, no Brasil e naquela escola, é de pele preta, devendo os professores dessa modalidade, nessa cultura escolar, agenciar projetos que problematizem o racismo e empoderem os estudantes em prol de uma agenda antirracial (Andrade; Custódio, 2020).

Nesse sentido, a experiência que aqui pomos em destaque se relaciona aos pressupostos de uma LA indisciplinar e decolonial, porque, assim como entendem Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (2006), práticas pedagógicas devem, sob a luz disso, empoderar e engajar ideologicamente os estudantes em práticas de linguagem que edifiquem seus modos identitários de ser e de estar no mundo.

Paralelamente, ao lado de Freire (1984, 1992, 1996, 2000, 2003a, 2003b) e de Saviane e Duarte (2012), compreendemos que os gestos didáticos aqui publicizados promovem uma

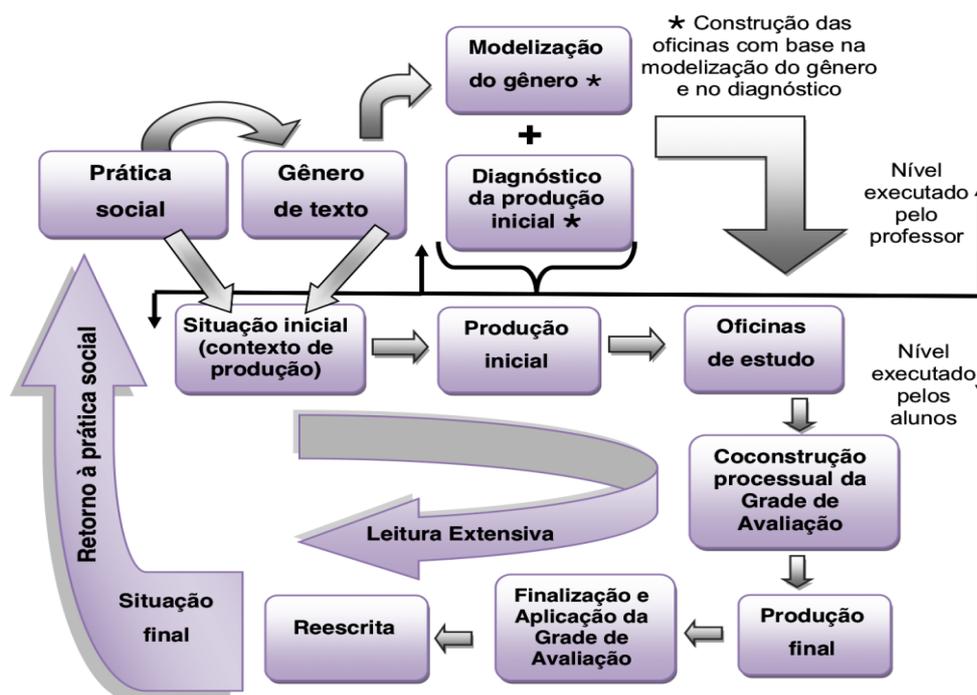
leitura do mundo por via da leitura da palavra, na medida em que se buscou desvelar desigualdades sociais que estruturam a sociedade brasileira, no caso em questão a desigualdade racial (Almeida, 2019).

Destacamos, assim, duas dimensões cronotópicas implicadas na experiência: a do grande tempo (a da Pandemia com sua *pedagogia cruel do vírus* (Santos, 2020), no qual está imbricado, para nós, brasileiros e brasileiras, o modo nefasto como o nosso país (desgovernado e envolto por uma necropolítica) sentiu e sobreviveu a esse contexto sócio-histórico mais geral (Paula; Siani, 2020) e a dimensão cronotópica do pequeno tempo, o contexto imediato, que se deixou materializar em uma sequência de aulas, no interior do ano letivo de 2020, ao longo dos meses de outubro a dezembro, na dialogia com um grupo que integrava uma cultura escolar específica.

Para a produção das charges antirracistas, utilizamo-nos do arcabouço PDG, de Guimarães e Kersch (2012). As autoras o definem como uma proposição metodológica para o ensino de gêneros discursivos cuja arquitetônica parte de algumas premissas, quais sejam: i) todo enunciado é moldado em algum gênero – o que vai ao encontro do que diz Bakhtin (2016); ii) propostas de produção de textos devem levar em consideração métodos processuais e reflexivos; iii) também em alusão a Bakhtin (2016), os textos organizam necessidades enunciativas de esferas da atividade humana, então devem ser projetados conforme a audiência à qual se endereçam; e iv) a autoria se constrói ao longo do processo de produção quando o produtor é levado a refletir sobre suas escolhas materializadas em seus enunciados.

Rabello (2015) assim esquematiza o PDG:

Figura 11 – Esquema de um PDG



Fonte: Rabello (2015, p. 53).

A ilustração divide o PDG em duas partes: a que é realizada pelo professor no seu planejamento de atividades e a que é efetivamente realizada em sala de aula. Naquela, o profissional analisará a prática social de circulação do gênero focal da proposta, com o objetivo de preparar a modelização genérica e, com base no diagnóstico realizado na produção inicial dos estudantes, as oficinas e os módulos de apoio para que ocorram a análise e a produção do gênero focal. Nesse sentido, vemos a lente bakhtiniana se enraizar na proposta, já que considera as dimensões da alteridade – no momento em que o docente endereça, a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes, atividades à sua turma – e o trabalho efetivamente realizado na e pela linguagem, momento em que o profissional vai delimitando e expandindo experiências na ocorrência do processo de ensino e aprendizagem.

Neste texto, embora saibamos que Guimarães e Kersch (2012) apenas falem sobre a questão da aprendizagem do gênero e das circunstâncias que lhe gestam, acreditamos que as atividades modeladas devem suscitar a discussão da temática transversal concernente à experiência. Isso porque, na atual realidade, conforme propõem a BNCC (Brasil, 2018), o DCRC (Ceará, 2019, 2021) e os pilares para uma pedagogia da leitura amparada nos MDT (Andrade, 2022), o subsídio da reflexão sobre as práticas de linguagem deve partir da análise de questões caras à sociedade atual.

Esse entendimento, portanto, gera uma compreensão importante sobre propostas metodológicas de ensino de língua materna como um todo: SD, PDG, PL e PE não se ancoram

exatamente na discussão de temáticas transversais, devendo, portanto, haver proposições metodológicas que deem protagonismo a esse momento, isto é, com momentos pedagógicos comprometidos com esse fazer acional, se levamos em consideração um projeto de educação histórico-crítico. Ademais, é importante frisar que, no cronotopo em que foram gestadas, a focalização em questões transversais ainda não era central nas práticas pedagógicas, o que pode justificar essa lacuna nesses alicerces metodológicos.

A divisão da proposta em etapas a serem realizadas pelo professor e pelos estudantes decorre do princípio interacionista de que ambos aprendem no processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] o trabalho com PDG tem nos mostrado que a metodologia se presta não só para o desenvolvimento do aluno, mas também do professor” (Guimarães; Kersch, 2012, p. 17), contribuindo, nesse aspecto, com a formação continuada docente. Segundo as autoras, então, ao fazer pesquisas sobre o funcionamento dos gêneros nas esferas de atividade humana e sobre como acionar modos de organizar isso didaticamente a partir das necessidades de aprendizagem de seu público discente, o professor se (trans)forma, porque empodera sua capacidade de estilizar sua práxis a seu contexto escolar e a sua prática profissional, o que amplia seu poder de agir.

Ao planejar as atividades em seu PDG, o docente deverá engajar os estudantes na prática social de produção do gênero focal da atividade e elaborar oficinas ou módulos, que, segundo Guimarães e Kersch (2012), além de oportunizarem a análise do próprio gênero, devem focar aspectos gramaticais/semióticos consoantes ao contexto de produção.

Ao longo desse processo, há o que as autoras chamam de leitura extensiva: em Guimarães e Kersch (2012), o termo é definido como as várias leituras que perpassam o processo de produção do gênero, seja de apoio ao estudo da temática seja de amparo a seus modos de organização enunciativa. As leituras podem ser indicadas pelo(a) professor(a), mas também devem decorrer do estudo dos próprios estudantes. Não é necessário, por óbvio, que os textos lidos sejam unicamente exemplares do gênero foco do PDG.

Outro aspecto importante do PDG é a construção colaborativa de grades de avaliação. Elas servem como uma espécie de guia do próprio estudante, que, após ter tido contato com vários exemplares do gênero que produziu, poderá ter um olhar mais crítico sobre sua produção. Efetiva-se, nesse aspecto, o processo de autoria e de reflexão proposto pelo PDG: ao invés de o professor apontar melhorias a serem empreendidas no texto, é o estudante que deverá, a partir de critérios analíticos colaborativamente elaborados, analisar sua produção e fazer possíveis intervenções enunciativas que melhor se adequem ao que realmente projeta.

Ao fim disso, os textos produzidos devem circular na prática social engendradora da

proposta. Não se pode, dessa maneira, construir um PDG a partir de simulacros de práticas sociais. Os textos devem ser consumidos e, para além disso, efetivar ações, de modo a fazer os estudantes se sentirem atores engajados nas práticas de linguagem gestadas ao longo do processo.

Desta feita, Guimarães e Kersch (2012) localizam o PDG num entrelugar ao considerarem a análise exaustiva de um gênero conforme necessidades enunciativas particulares de interlocução e, ao mesmo tempo, seu processo de circulação, recepção e agência em práticas de linguagem, efetivando, desse modo, a análise do que Ribeiro (2010) chama de funcionamento do gênero. Isso significa dizer, conforme nossa ótica, que a proposta do PDG busca filiar-se à concepção de Bakhtin (2016), para quem os gêneros discursivos possuem estabilidade relativa, em virtude de não serem criados a cada interlocução, mas também serem estilizados conforme circunstâncias interacionais que permitem, ao mesmo tempo, sua continuidade e permanência.

Considerando que a proposta do PDG tensiona uma visualização de práticas de linguagem formatadas por e formatadoras de gêneros discursivos, assumimos essa perspectiva metodológica para execução da experiência de ensino e aprendizagem no contexto da EJA<sup>18</sup>, estilizando-a na medida em que era nosso objetivo também discutir sobre antirracismo. Essa eleição se deu por acreditarmos que o PDG, como dito anteriormente, se apoia nos pressupostos bakhtinianos de linguagem, já que, para Bakhtin (2016), os gêneros são produtos e produtores das práticas sociais das diferentes esferas de circulação pelas quais as interações se concretizam.

Nesse viés, uma proposta de ensino de leitura, ao encontro do que sinalizam Paula e Gonçalves (2020), deve ser ancorada nos gêneros, desde que os perceba não como moldes fixos a serem reproduzidos a cada interlocução nem como quaisquer instâncias geradoras de sentido; os gêneros, no viés de Bakhtin (2016) e, conseqüentemente, do PDG, se revelam como arquétipos de organização dos discursos estilizados pelo produtor para concretizar seu propósito comunicativo. Nessa dinâmica, entendemos que o PDG potencializa a análise linguística, enunciativa e discursiva dos textos, perfazendo, como diz Marcuschi (2008), o todo da linguagem.

O nosso PDG propunha aos estudantes produzir charges antirracistas para serem veiculadas no perfil do *Instagram* da escola, durante o período destinado no calendário escolar a tematizações sobre consciência negra. A experiência iniciou-se em outubro de 2020 e a solenidade remota de socialização de resultados se deu já no fim do ano letivo, em 20/12/2020.

---

<sup>18</sup> Como será ressaltado, o PDG também serviu de base para a produção de podcasts da experiência do Ensino Médio, publicizada no capítulo 7 desta Tese.

Os módulos que compuseram o PDG foram os seguintes:

Quadro 1 - Módulos de composição do PDG no contexto da EJA

MÓDULO	DESCRIÇÃO
Módulo 1	Apresentação da situação de produção do gênero.
Módulo 2	Leitura de reportagem sobre racismo e sobre a importância do Dia da Consciência Negra para um país como o Brasil; Discussão, no grupo do <i>WhatsApp</i> , sobre o texto lido.
Módulo 3	Leitura de notícias que veiculam episódios de crimes raciais; Realização de atividades de leitura sobre as notícias.
Módulo 4	Escolha de uma notícia com a qual a charge a ser produzida iria dialogar.
Módulo 5	Produção do esboço da charge.
Módulo 6	Leitura de charges antirracistas.
Módulo 7	Análise de elementos não verbais de charges (cores, efeitos de focagem/desfocagem, expressões faciais etc.).
Módulo 8	Análise de elementos verbais nas charges.
Módulo 9	Oficina de desenvolvimento das charges 1.
Módulo 10	Oficina de desenvolvimento das charges 2.
Módulo 11	Entrega das versões finais das charges.
Módulo 12	Postagem das charges no perfil do <i>Instagram</i> da escola, para que os seguidores curtissem e comentassem.
Módulo 13	Solenidade de entrega de certificados e premiação para os autores das charges mais curtidas no perfil do <i>Instagram</i> da escola.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Inicialmente, apresentamos a proposta aos estudantes, que era a de produzir charges, sobre a temática antirracista, para serem veiculadas no perfil do *Instagram* da escola. O autor da charge mais curtida naquela rede social ganharia um livro e uma caixa de chocolates. Essa etapa é importante por tanto engajar os estudantes a produzir uma charge autoral pertinente à proposta quanto por dimensionar que os gêneros não são produzidos para ficarem armazenados pelo professor, mas para produzir sentidos no meio social e, assim, efetivar ações e reações nos outros e em nós mesmos.

Desse modo, o ensino de produção textual passa a considerar a dialogia discursiva

(Bakhtin, 2016), isto é, efetiva a ação de os estudantes entrarem em diálogo com outros discursos, seja no consenso seja no dissenso (Marchezan, 2006), matizando, em suas réplicas responsivo-ativas, seus enunciados conforme sua posição ideológica, a fim de inscrever, na e pela linguagem, sua visão de mundo e seu lugar frente a temas importantes para a sociedade.

Ademais, a decisão de premiar a charge mais curtida se pautou na tentativa de promover maior interlocução dos estudantes com os seguidores do perfil da escola e engajá-los em uma prática social em que o gênero circula normalmente, tal como orientam Guimarães e Kersch (2012). Do contrário, se premiássemos somente a charge que tirou a maior nota, o projeto de interação promovido pelo gênero seria estéril, porque o texto circularia somente na sala de aula e o objetivo seria competir para ganhar essa nota, não para interagir socialmente.

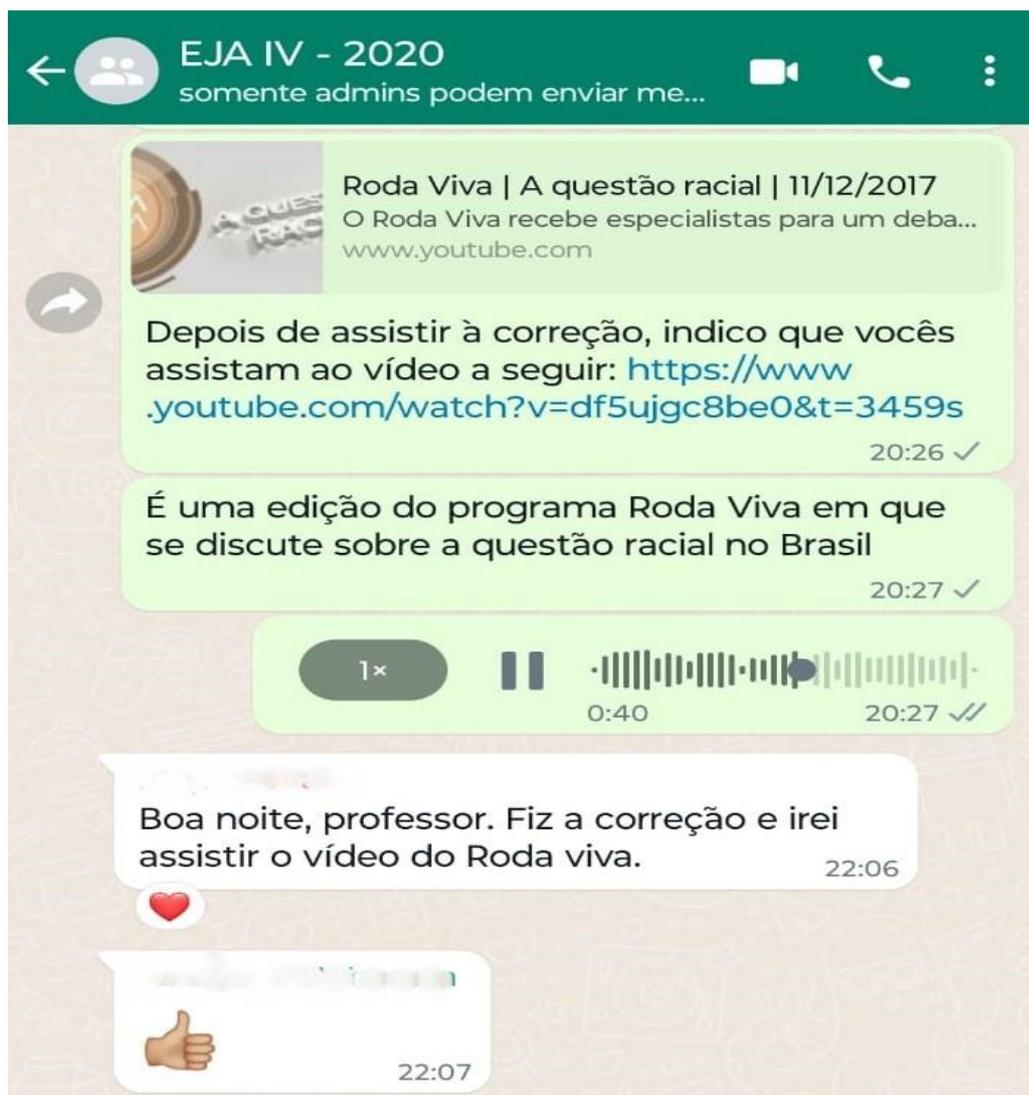
Depois da apresentação da situação de produção, iniciamos as discussões sobre o Dia da Consciência Negra e sua importância no contexto brasileiro. Após isso, enviamos para os alunos, em nosso grupo de *WhatsApp*, a edição do programa *Roda Viva*<sup>19</sup> que colocou no centro da roda a questão racial<sup>20</sup>. Nesse episódio, quatro pensadores e ativistas envolvidos na agenda antirracista brasileira apresentaram suas opiniões, reflexões e ativismos em prol da referida causa no Brasil. Na primeira noite, porque muitos estudantes naquele momento estavam trabalhando e, no caso das mulheres, realizando a dupla jornada familiar e profissional, solicitamos que apenas assistissem ao vídeo, cuja duração é de 1 h: 20 min: 37 segs.

Figura 12 - Socialização do vídeo do programa *Roda Viva* com a turma no grupo de *WhatsApp*

---

<sup>19</sup> Roda Viva é um programa de entrevistas exibido pela TV Cultura, canal de televisão aberta brasileiro. Nas entrevistas, os participantes são postos no centro de uma roda, a qual é formada por entrevistadores, que se revezam ao longo do tempo do programa, sendo mediados pelo apresentador principal.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=df5ujgc8be0&t=3459s>. Acesso em: 12 fev. 2023.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na aula, foi solicitado que os estudantes, após assistirem à correção da atividade da aula anterior, assistissem ao vídeo do programa. Depois, enviamos os mesmos comandos em áudio. O envio em texto escrito e em texto oral era uma orientação do grupo de formação dos professores da EJA da SME naquele momento, já que alguns dos estudantes matriculados não consolidaram sua alfabetização até o ano anterior e, por conta da ausência de aulas presenciais, ainda apresentavam dificuldades no que se refere à identificação das relações entre os grafemas e os sons.

Sobre isso, é importante demarcar nossa opinião, uma vez que a pesquisa-ação, ainda mais quando posta em interlocução com a LA, dá vazão para isso: a maioria das secretarias de educação, inclusive a SME, tem a EJA como um apêndice das escolas – é como se os professores e os alunos dessa modalidade estudassem em uma outra escola, que não é a mesma que funciona ao longo do período diurno. O compromisso com a alfabetização dos jovens,

adultos e idosos matriculados é ínfimo: éramos incitados a promover os estudantes, mesmo aqueles que ainda apresentavam muita dificuldade. Obviamente reter alunos não é a solução. O problema é que, numa turma em que há perfis tão díspares, normalmente aqueles com menor nível de alfabetização tinham autoestima baixa e, por conta disso, voltavam a desistir da escola, mesmo numa modalidade que tem como premissa acolher. Parece ser, em nossa compreensão, um projeto expulsar esses estudantes da ambiência escolar novamente.

Ademais, como se pode ver, embora tenhamos enviado as mensagens por volta das 20 h da noite, os dois estudantes que responderam só fizeram isso após as 22 h, quando o tempo de aula já havia terminado. Isso revela o cronotopo problemático e cruel daquele momento, analisado por Santos (2020): um espaço educacional que não promovia políticas públicas efetivas para acolher os estudantes que, por sua vez, durante a pandemia, se esforçavam ainda mais para estudar e trabalhar<sup>21</sup>.

Apesar disso, como também é possível visualizar na imagem, sempre procurávamos sinalizar que não havia problema em responder naquele momento – o que foi feito através do mecanismo de reação da plataforma (emoji de coração). As resistências, portanto, se eram agenciadas pelos estudantes em firmar seu espaço na escola como um direito, também o eram pelos docentes ao acolhê-los no horário em que podiam interagir.

Na aula seguinte, em uma roda de conversa virtual, assim como na edição do programa Roda Viva, colocamos a questão racial em debate. Nessa oportunidade, solicitou-se que os estudantes apresentassem experiências que já viveram, seja como vítimas seja como público, decorrente do preconceito racial. Inclusive, é importante ressaltar que muitos deles informaram que estavam matriculados na EJA por conta de, repetidas vezes, terem sido vítimas de violências físicas e simbólicas na escola em razão da cor da sua pele quando crianças. Essa interação pode ser visualizada na imagem a seguir.

Figura 13 - Roda de conversa virtual sobre racismo

---

<sup>21</sup> Embora algumas empresas e repartições públicas tenham adotado o isolamento social, na altura em que aconteceu a experiência, todos os estudantes já tinham voltado a trabalhar ativamente, em virtude de os decretos estaduais já terem permitido isso.

←  EJA IV - 2020  
somente admins podem enviar me...

Oi, pessoal! Boa noite! Tudo bem com vocês? 17:43 ✓✓

Hoje iremos socializar algumas experiências a partir do que vimos na aula anterior 17:43 ✓✓

Alguém de vocês já viveu ou presenciou algum episódio racista? O que fizeram? O que acham disso? 17:43 ✓✓

Podem gravar áudio ou mandar a mensagem particularmente. 17:44 ✓✓

🔊 Você mudou as configurações desse grupo para permitir que todos os participantes enviem mensagens ao grupo

Mas, caso se sintam à vontade, podem falar por aqui 17:51 ✓✓

 1:06 18:10 ✓✓

Um colega preto contou que em um dia de jogo no Castelão ele foi abordado violentamente pela polícia três vezes no mesmo dia. E ele justificava que a polícia tinha razão, pois ele estava usando boné e vários cordões. Mas o amigo dele branco que estava com ele não foi abordado nenhuma vez. 18:11

Uma colega só usava cabelo preso, pois tinha vergonha dos apelidos que os colegas falavam, cabelo de bombril, entre outros. 18:11

Boa noite, professor e colegas. 18:12

---

←  EJA IV - 2020  
somente admins podem enviar me...

Poxa, querida, que episódios problemáticos, né? Parece que a pessoa negra é sempre ruim, sempre culpada. O que você acha disso? 18:17 ✓✓

Pessoal, vou fechando o grupo por hoje. A gente se encontra na próxima aula! Boa noite! 23:04 ✓✓

Infelizmente, no grupo de *WhatsApp*, somente uma estudante participou da interlocução. A aluna, embora de pele branca, sempre se posicionava, quando em aulas presenciais, acerca da questão racial, em virtude de seu marido e seu filho serem alvos de atitudes racistas por serem, ambos, de pele negra. Como se pode ver, na aula, ela relata dois episódios que presenciou, embora não compartilhe nada do que aconteceu com seus familiares. Apesar de termos tentado manter a interlocução com ela e envolver outros estudantes, ninguém mais falou sobre o assunto no grupo.

Três estudantes enviaram áudio particularmente, mas, infelizmente, no momento em que escrevemos esta Tese, os arquivos haviam se corrompido. É digno de nota, no entanto, pontuar que os alunos que respondiam fora do grupo por áudio eram aqueles que sentiam maior dificuldade em escrever, por ainda não terem concluído sua alfabetização. Então, se os referidos discentes compartilharam episódios racistas que aconteceram consigo e se a SME ainda não havia promovido políticas públicas para concretizar a alfabetização desses estudantes, podemos concluir que mais alunos negros e periféricos mantêm-se num lugar marginal, sem acesso a uma educação que lhes confira maior capacidade de posicionar-se socialmente de maneira empoderada, já que, numa sociedade grafocêntrica como a nossa, reconhecer as relações entre grafemas e fonemas é fundamental para aqueles que se sentem expurgados de espaços que privilegiam a escrita – como a própria escola.

No módulo 3, levamos para a sala algumas notícias veiculadas em jornais de Fortaleza que informavam sobre episódios de racismo. Como orientam Guimarães e Kersch (2012), no PDG, existe a etapa de leitura extensiva. Em função disso, o módulo, assim como o anterior, objetivava permitir que os estudantes pudessem ler sobre episódios racistas e suas consequências para a vida em sociedade. Acreditamos que, para além da edição do *Roda Viva*, que apresentava reflexões importantes, mas com uma linguagem menos aproximada da maioria dos estudantes, as notícias, por trazerem cenas do cotidiano e uma linguagem bem mais acessível, concluíram a etapa de reflexão sobre como o racismo estrutura a sociedade brasileira.

As cenas de racismo apresentadas nas notícias eram recentes à época da realização do PDG. A seguir, apresentamos suas manchetes.

#### Quadro 34 - Manchetes das notícias compartilhadas com os estudantes

1	Adolescente filha de defensor público é confundida com pedinte e denuncia racismo em padaria no Cocó <sup>22</sup>
---	--

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2021/09/24/adolescente-filha-de-defensor-publico-e-confundida-com-pedinte-e-denuncia-racismo-em-padaria-no-coco.html>. Acesso em: 5 jul. 2023.

2	Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre <sup>23</sup>
3	Racismo: Menina negra de 11 anos é acusada de roubo no Rio e segurança manda ela levantar a blusa <sup>24</sup>
4	Com 80 tiros em carro, militares executam um pai no RJ. Não é engano, é racismo de Estado! <sup>25</sup>
5	Neymar revela ter sido chamado de 'macaco filho da p***' e cobra VAR na França: 'Pegar minha agressão é mole' <sup>26</sup>
6	Vítima de intolerância religiosa, menina de 11 anos é apedrejada na cabeça após festa de Candomblé <sup>27</sup>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A escolha das notícias para leitura não foi aleatória e revela, por isso, responsabilidade do professor-pesquisador. As duas primeiras, por exemplo, foram escolhidas em razão da ampla discussão, no contexto fortalezense e brasileiro, sobre os fatos. No caso da número 1, cujo fato aconteceu em Fortaleza-CE, mesma cidade onde agenciamos as atividades, a vigilante de uma padaria localizada em um bairro elitizado da capital cearense confundiu uma adolescente negra com uma pedinte. O caso repercutiu bastante na cidade em função de a moça ser filha de um defensor público, que fez questão de publicizar o fato em diversas mídias e, conseqüentemente, de levantar o debate sobre o ocorrido, já que, em tese, o simples fato de a menina ser negra foi justificativa para a confusão da funcionária do estabelecimento. Nesse sentido, no cronotopo fortalezense, esse problema levantou uma arena discursiva na qual diferentes vozes ideológicas demarcavam sua posição.

A número 2, por sua vez, noticia o assassinato de um homem negro numa das filiais do supermercado Carrefour, por ele ter levantado a suspeita de roubo. A vítima foi violentamente asfixiada sem ter realizado nenhuma das suspeitas levantadas contra ele. O caso, embora tenha acontecido em Porto Alegre, levantou também uma arena discursiva expressiva no Brasil inteiro por ter sido comparado ao assassinato de George Floyd, também em 2020, nos EUA, e, conseqüentemente, do movimento #vidasnegrasimportam.

A notícia de número 3 foi escolhida por também tematizar o fato de que a pessoa negra sempre levanta suspeita, a qual leva ao assassinato, sem chance de defesas. O episódio é bem

<sup>23</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>. Acesso em: 9 nov. 2022.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://revistaforum.com.br/direitos/2020/10/6/racismo-menina-negra-de-11-anos-acusada-de-roubo-no-rio-segurana-manda-ela-levantar-blusa-83730.html>. Acesso em: 9 nov. 2022.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Com-80-tiros-em-carro-militares-executam-um-pai-no-RJ-Nao-e-engano-e-racismo-de-Estado>. Acesso em: 9 nov. 2022.

<sup>26</sup> Disponível em: <https://tntsports.com.br/melhorfuteboldomundo/Neymar-revela-ter-sido-chamado-de-macaco-filho-da-p-e-cobra-VAR-na-Franca-Pegar-minha-agressao-e-mole-20200913-0020.html>. Acesso em: 27 jul. 2023.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/vitima-de-intolerancia-religiosa-menina-de-11-anos-apedrejada-na-cabeca-apos-festa-de-candomble-16456208.html>. Acesso em: 27 jul. 2023.

parecido com o noticiado na primeira notícia indicada para leitura e vai ao encontro de discussões já colocadas em sala para a turma.

No mesmo bojo da anterior, a notícia número 4 choca pela perversidade do assassinato da vítima, com 80 tiros de fuzil, realizados por militares, cuja função, contraditoriamente, é defender a população, principalmente a mais vulnerável. O fato, além de ter levantado debate, fez com que as redes sociais e as mídias jornalísticas se mobilizassem criticando a ação, publicando memes, tirinhas e charges em alusão ao acontecimento.

A número 5 repercute o fato de o jogador Neymar, nome representativo da seleção brasileira, ter sofrido xingamentos racistas advindos de um colega do time rival em uma partida na Europa. Um dos estudantes da turma, de pele preta, contava, no início do ano letivo, que os colegas de turma, quando criança, o apelidavam de macaco nos jogos de futebol escolares. Por gostar muito do esporte, o estudante narrou que desistiu dos estudos para investir na carreira, que infelizmente não decolou. Ele precisou trabalhar em supermercados e lojas de varejo, casou, teve filhos e somente naquele momento, aos 38 anos, pôde voltar a estudar para concluir o Ensino Fundamental. Nesse contexto, a escolha da notícia foi feita em razão de o fato apresentado dialogar com a narrativa do estudante e, em razão disso, possivelmente o levar a pensar que aquilo que viveu se tratava de racismo.

A notícia de número 6, por sua vez, foi escolhida sob a motivação de uma das estudantes da turma, também negra, ser umbandista e, nas aulas, quando alguém fazia comentários de que sua religião era satânica, ela sempre se posiciona de modo a impedir esse tipo de preconceito. A notícia, nesse sentido, poderia interessá-la em virtude de retratar um episódio de racismo em diálogo com preconceito religioso. Sabemos, como diz Kilomba (2019), que este advém daquele, já que a umbanda possui matizes africanos.

Quando se pensa em uma proposta dialógica de leitura, o docente necessita considerar não somente aquilo que é centrípeto, isto é, as demandas curriculares prescritivas que circundam seu fazer docente e que, às vezes, podem lhe incentivar a realizar um ensino repetitivo, mesmo que para um público diferente; é necessário também dar vazão à alteridade de analisar, à moda de contornos mais etnográficos, aquilo que pode interessar a seus estudantes, ao público com o qual interage dialógica e pedagogicamente, a fim de tornar mais produtivas as interlocuções travadas em sala de aula.

Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), sobre isso, afirmam que todo enunciado é endereçado a um auditório (estudantes), a partir do qual o produtor de texto (professor-pesquisador) espera uma responsividade. Portanto, ao selecionarmos notícias que dialogassem discursivamente com a vida dos estudantes, a alteridade se mostra como um pilar nas escolhas

didático-pedagógicas que fizemos nas atividades para a EJA e, conseqüentemente, para uma proposta dialógica de ensino de leitura, não no sentido de manter o olhar dos estudantes sobre sua própria vida, mas, nesse processo de olhar para o próprio mundo, expandir sua leitura de mundo por meio da leitura da palavra (Freire, 2003b; Freire; Macedo, 1994).

Ademais, a ação de ler notícias, para além de promover a leitura extensiva sobre o tema transversal da proposta, se justifica porque as charges são textos normalmente produzidos sob a inspiração dos eventos que acontecem em determinado dia. Embora na teorização do CB as relações dialógicas sejam um pressuposto da linguagem, como diz Gonçalves (2017), nas charges elas se mostram de maneira mais flagrante.

Como nenhum texto reproduz outro, pois, consoante Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), sempre que toma a palavra, o enunciador tinge seu enunciado de ideologia conforme seu horizonte social, não podemos pensar que as charges, como bem percebe Barreto (2016), sejam ilustrações das notícias. Elas são, pelo contrário, modos de ironizar os fatos retratados no cronotopo de sua produção. Podemos dizer, então, com base em Gonçalves (2017), que, enquanto as notícias são versões com índices de neutralidade da linguagem, as charges seriam o modo transparente de dado veículo de comunicação se posicionar sobre os fatos apresentados.

Gonçalves (2017), amparada na teorização bakhtiniana, afirma que a charge, assim como as notícias e os fatos com os quais estabelece dialogia discursiva, é dêitica, no sentido de que apresenta certa efemeridade. O leitor, portanto, necessita conhecer os discursos daquele pequeno tempo para compreender e interpretar as ironias materializadas enunciativamente. Assim, o chargista visa, através de sua produção, fazer uma crítica sarcástica de cunho reflexivo sobre temas que mais foram pauta de notícias naquele determinado cronotopo.

Esse módulo tinha o objetivo de conduzir os alunos a refletirem como o racismo é impregnado nas bases da formação da sociedade brasileira e como essa violência pode ter como consequência o assassinato de pessoas e/ou a afetação psicológica delas (Almeida, 2019). Além disso, a apresentação das notícias tinha como mote o módulo seguinte, no qual levamos para a sala algumas charges que dialogavam com as notícias apresentadas. Portanto, enquanto o módulo de escuta do programa *Roda Viva* angariava tão somente a mobilização de conhecimentos enciclopédicos sobre o tema, o da leitura de notícias e das charges serviu tanto para isso quanto para refinar conhecimentos interacionais no que se refere à circulação do gênero discursivo.

Assim, a apresentação das notícias e do diálogo que as charges realizam com elas promoveu uma prática ideológica de letramento (Street, 2014), isto é, enxertou de análise crítica as práticas sociais em que leitura e escrita estão presentes. Através dessa reflexão, os estudantes

puderam perceber que, diferentemente das notícias, que têm marcas linguísticas que geram efeitos de neutralidade, as charges ironizam os fatos noticiados, apresentando o posicionamento do jornal acerca do que acontece na atualidade e fazendo crítica social contra as mazelas que perfazem a sociedade.

Isso pode ser visto por meio das questões elaboradas para engatilhar a reflexão, a seguir apresentadas.

Quadro 35 - Questões enviadas aos alunos para engatilhar a reflexão sobre as notícias

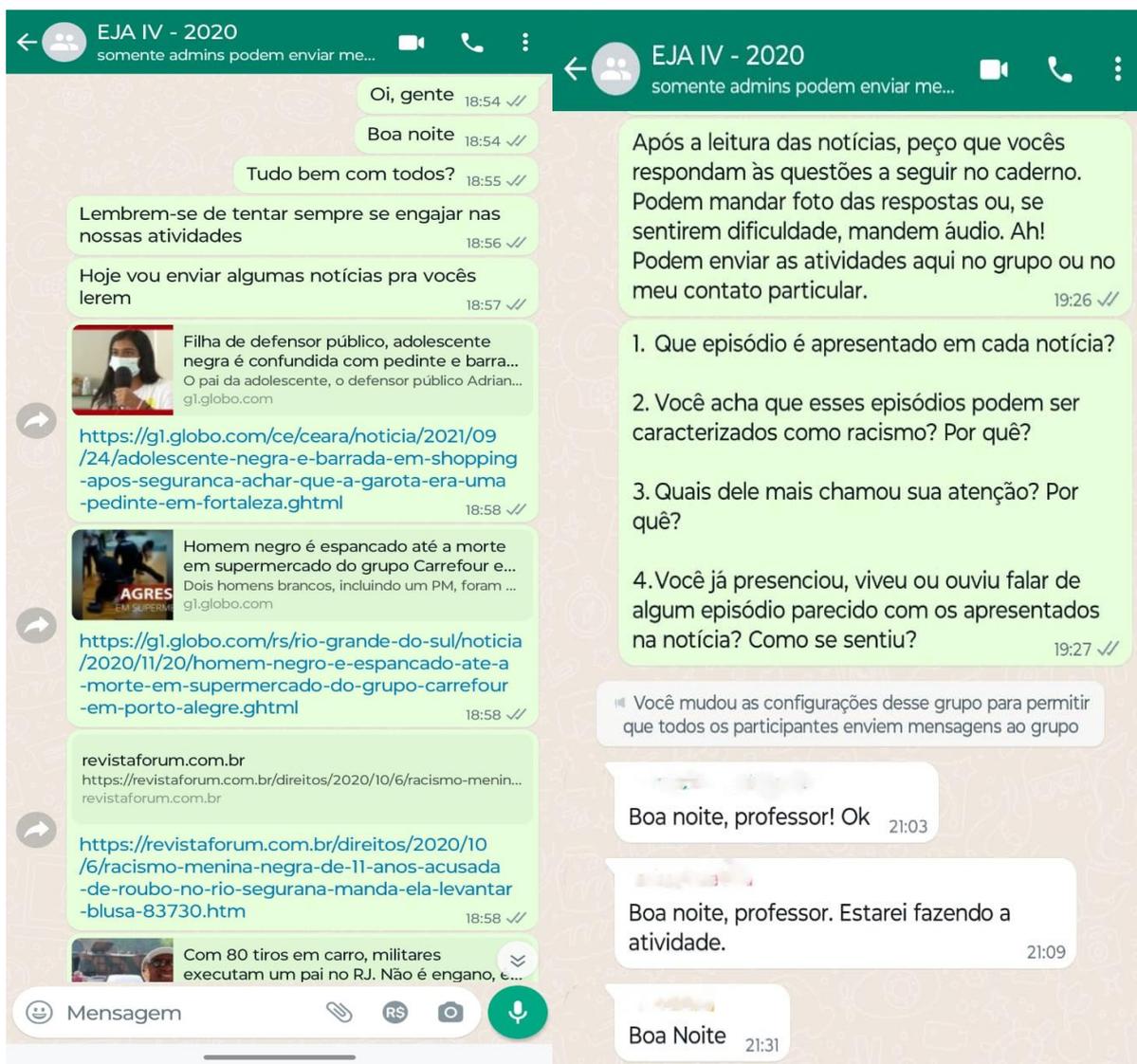
1	Que episódio é apresentado em cada notícia?
2	Você acha que esses episódios podem ser caracterizados como racismo? Por quê?
3	Quais deles mais chamou sua atenção? Por quê?
4	Você já presenciou, viveu ou ouviu falar de algum episódio parecido com os apresentados na notícia? Como se sentiu?

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Inicialmente, antes de enviarmos as questões, gravamos um vídeo, compartilhado com os estudantes no grupo, explicando um pouco sobre o gênero notícia e realizando a leitura dos textos apresentados. Analisamos que a maioria delas buscava apresentar marcas de neutralidade, embora duas delas, as de número 3 e 4, desde a manchete, já categorizassem os fatos apresentados como episódios racistas.

Após isso, fizemos o envio dos links das notícias para que fossem lidas em seu *locus* de publicação, bem como das questões. A escolha por um menor número de itens decorreu do fato de sabermos que, além do vídeo, se solicitássemos a realização de uma atividade maior, haveria a possibilidade de pouco engajamento dos discentes.

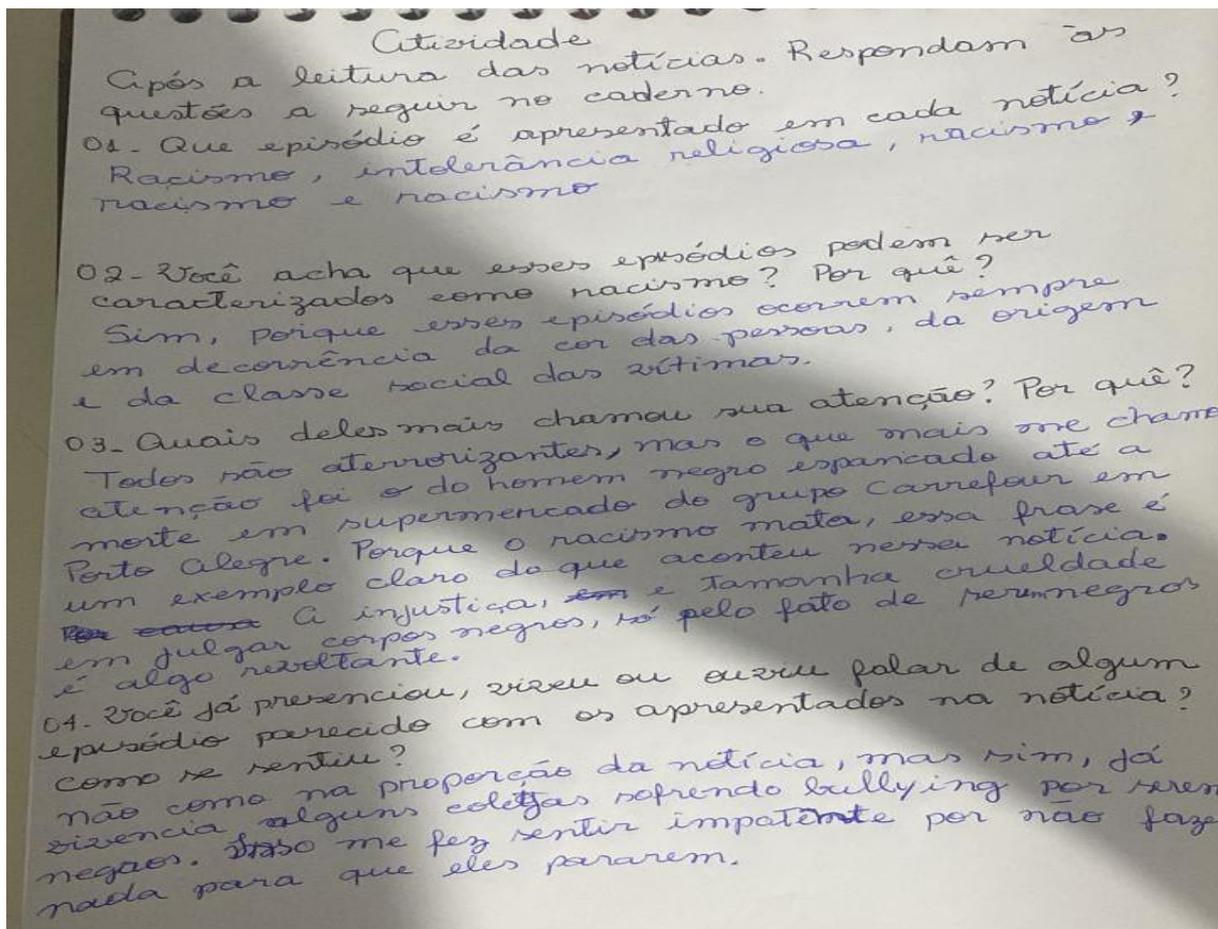
Figura 14 - Envio das notícias e das questões do módulo 3



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Se tomarmos como parâmetro a categorização de Angelo e Menegassi (2011), podemos ver que os itens elaborados incitam diferentes níveis de responsividade dos estudantes-leitores. Embora nossa previsão fosse a de que as três últimas questões desvelassem mais a responsividade ativa criativa, as respostas de alguns estudantes surpreenderam na medida em que revelaram isso desde a primeira questão.

Figura 15 - Respostas de estudante às questões



Após a leitura das notícias. Respondam às questões a seguir no caderno.

01 – Que episódio é apresentado em cada notícia?

Racismo, intolerância religiosa, racismo, racismo e racismo.

02 – Você acha que esses episódios podem ser caracterizados como racismo? Por quê?

Sim, porque esses episódios ocorrem sempre em decorrência da cor das pessoas, da origem e da classe social das vítimas.

03 – Quais delas mais chamou sua atenção? Por quê?

Todas são aterrorizantes, mas o que mais me chamou atenção foi o do homem negro espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre. Porque o racismo mata, essa frase é um exemplo claro do que aconteceu nessa notícia. A injustiça e tamanha crueldade em julgar corpos negros, só pelo fato de serem negros é algo revoltante.

04 – Você já presenciou, viveu ou ouviu falar de algum episódio parecido com os apresentados na notícia? Como se sentiu? Não como na proporção da notícia, mas sim já vivenciei alguns colegas sofrendo bullying por serem negros. Isso me fez sentir impotente por não fazer nada para que eles pararem.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

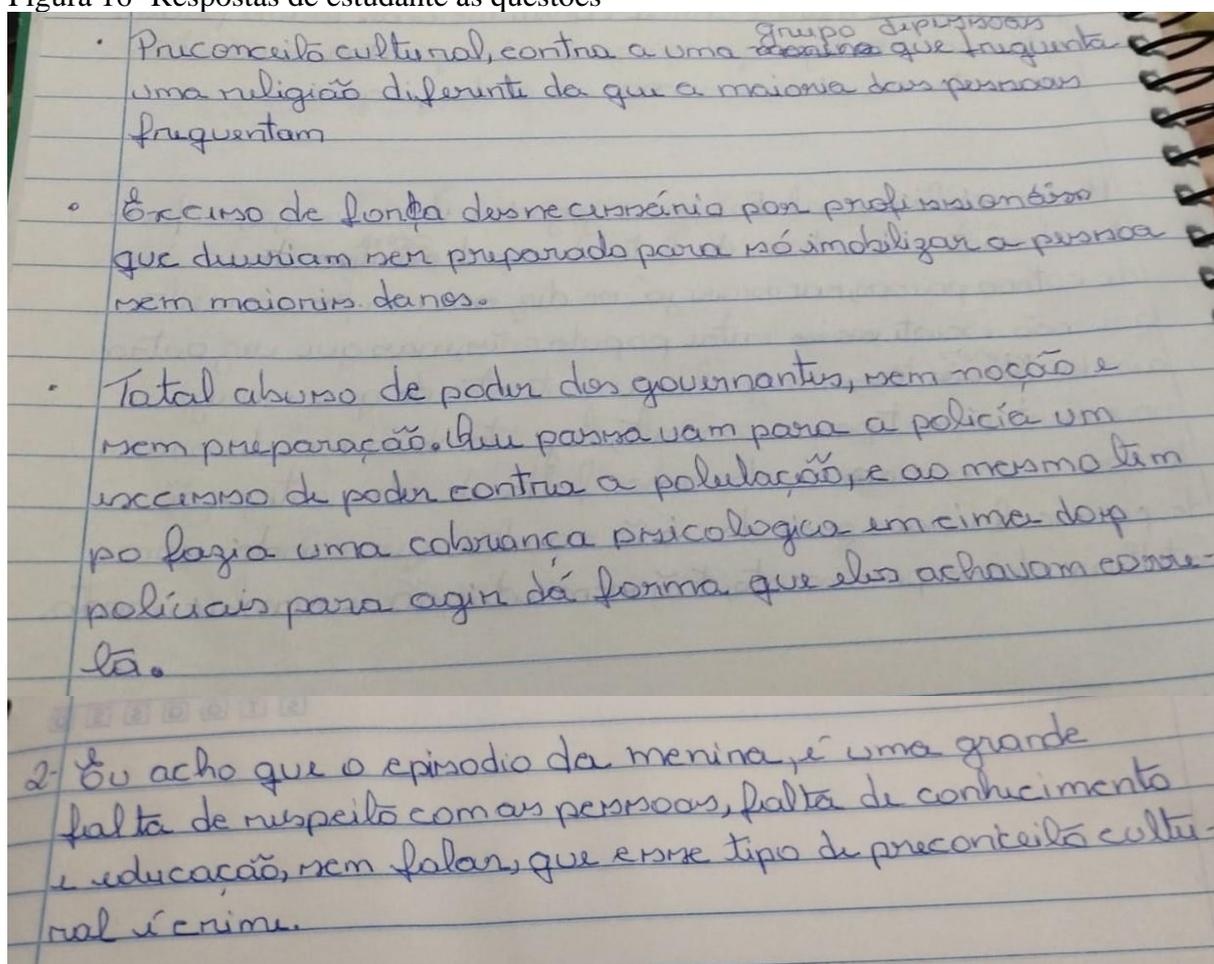
O estudante, ao responder aos questionamentos, sempre revela tonalidades que imprimem sua revolta frente ao racismo. É importante pontuar que se trata de um homem homossexual, de pele parda e de cabelos crespos. Embora tivesse muita facilidade na resolução de atividades, ele sempre as enviava com atraso por meio do contato particular do professor. Nas aulas presenciais, disse que precisou abandonar os estudos em função de não suportar o preconceito dos colegas em relação à sua orientação sexual. O estudante era o mais novo da

turma naquele ano, tendo 27 anos. Suas respostas evidenciam responsividade ativa criativa, principalmente na primeira, quando, ao invés de explicitar quais fatos eram noticiados nos textos lidos, o aluno os categoriza como racismo e intolerância religiosa.

Na questão 3, o aluno também demonstra sua revolta ao adjetivar os fatos todos como aterrorizantes, embora afirme que o mais chocante para ele tenha sido a notícia sobre o assassinato do homem negro no Carrefour ao referenciar o episódio com signos como “injustiça”, “crueldade” e “revoltante”.

A mesma surpresa ocorre nas respostas enunciadas por uma estudante, mulher branca de 41 anos, que precisou abandonar os estudos em razão de ter tido filho na adolescência.

Figura 16- Respostas de estudante às questões



4- Sim, uma vez em frente o local que eu trabalho, a polícia vinha na viatura, quando se deparou com um garoto que vinha pela calçada trajando calça jeans e blusa preta e uma mochila nas costas e calçava um tênis bem simples, isso era por volta do meio dia. Os policiais pararam o menino e falaram mão ao alto, até aí tudo bem, uma abordagem normal, mas não continuou assim, eles pediram os documentos o menino deu, a mochila ele entregou, pareceu não ter encontrado nada contra o menino. Então começou a umilhação, os policiais disseram deita no chão, o menino deitou, pegaram a mochila do menino que parecia estar com zíper quebrado, eles rasgaram tiraram a marmitta do menino e jogaram a comida fora, a bicicleta eles chutaram várias vezes, os documentos soltaram no chão. Após tudo isso foram embora, o menino levantou juntou seus pertences e continuou caminhado, pois a bicicleta ficou com defeito, até hoje o menino faz o mesmo percurso.

- Preconceito cultural, contra a um grupo de pessoas que frequenta uma religião diferente da que a maioria das pessoas frequentam.
- Excesso de força desnecessário por profissionais que deveriam ser preparados para só imobilizar a pessoa sem maiores danos.
- Total abuso de poder dos governantes, sem noção e sem preparação. Que passavam para a polícia um excesso de poder contra a população, e ao mesmo tempo fazia uma cobrança psicológica em cima dos policiais para agir da forma como eles achavam correta.

2 – Eu acho que o episódio da menina é uma grande falta de respeito com as pessoas, falta de conhecimento e educação, sem falar, que esse tipo de preconceito cultural é crime.

4 – Sim, uma vez em frente o local que eu trabalho, a polícia vinha na viatura, quando se deparou com um garoto que vinha pela calçada trajando calça jeans e blusa preta e mochila nas costas e calçava um tênis bem simples, isso era por volta do meio dia. Os policiais pararam o menino e falaram mão ao alto, até aí tudo bem, uma abordagem normal, mas não continuou assim, eles pediram os documentos o menino deu, a mochila ele entregou, pareceu não ter encontrado nada contra o menino. Então começou a umilhação, os policiais disseram deita no chão, o menino deitou, pegaram a mochila do menino que parecia estar com zíper quebrado, eles rasgaram tiraram a marmitta do menino e jogaram a comida fora, a bicicleta eles chutaram várias vezes, os documentos eles soltaram no chão. Após tudo isso fora embora, o menino levantou juntou seus pertences e continuou caminhado, pois a bicicleta ficou com defeito, até hoje o menino faz o mesmo percurso.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As respostas da estudante são bem longas. Ao que parece, ela fez pesquisas em outras

referências, para, na primeira questão, apresentar tipificações do racismo. Tal ação revela também que, embora não esperadas quando elaboramos os itens, as respostas da aluna apresentam atitudes responsivas ativas criativas (Angelo e Menegassi, 2011).

Na segunda questão, por sua vez, a estudante tipifica legalmente o racismo como crime. A discente não fez fotos da terceira questão. Na quarta, ela narra um episódio ocorrido em frente ao seu trabalho em que, ao invés de proteger a população, função primordial da polícia, os militares agredem um rapaz que andava pela calçada. Ao perceberem que o abordado não era meliante, os policiais o humilham física e simbolicamente, segundo conta a aluna. Embora não afirme isso em sua narrativa, uma vez que a questão solicita que os estudantes digam se já viveram ou presenciaram casos de racismo, o enunciado escrito permite a inferência de que o rapaz abordado era negro, sendo a cor de sua pele o que leva os policiais à suspeita.

No módulo seguinte, os estudantes foram incitados a escolher uma das notícias cujo fato iriam satirizar em suas produções. Essa ação decorre da orientação de Guimarães e Kersch (2012) de que, no PDG, a turma deve vivenciar práticas sociais reais nas quais o gênero circula, desde o processo de sua concepção. Então, ao serem convidados a eleger um fato para satirizar em seus textos, os alunos puderam vivenciar, desde o início, a experiência vivida por chargistas profissionais.

Desse modo, ao performar nossa agência de tal modo, cumprimos dois objetivos específicos importantes desta pesquisa. Primeiramente, acionamos dimensões cronotópicas importantes: os alunos agora serão estudantes-chargistas-antirracistas. Iriam, portanto, vivenciar a experiência de produção de charges antirracistas tal como a experienciam produtores profissionais. Esse cronotopo promove coações importantes: ao saber que iriam produzir uma charge antirracista, os estudantes-chargistas-antirracistas deveriam se posicionar contra o racismo, mesmo que essa pauta social possivelmente não fosse ainda agenciada por eles. Além disso, o tema deveria ser organizado discursivamente por meio de um gênero como a charge, cuja arquitetura dá vazão para uma profunda performance verbivocovisual irônica e satírica sobre um comportamento tão abjeto como é o racismo.

Segundamente, o gênero discursivo charge, escolhido para efetivar o processo de réplica responsivo-ativa, promove um arsenal concreto de produção de sentidos, enfatizando a importância do gênero em propostas de ensino, seja para refinar capacidades de leitura seja para promover a elaboração de réplicas. É por isso que, embora estejamos enveredando para uma proposição para o ensino de leitura, elegemos o PDG como arcabouço da proposta de produção de charges, afinal, na dialogia discursiva, estamos sempre, ao produzir um enunciado, respondendo a outros que lemos.

Ao eleger a produção de um gênero para visualizarmos as maneiras como os estudantes respondem a episódios racistas, precisamos mobilizar ações que lhes possibilitem perceber os modos de organização de seu discurso por meio do gênero eleito. Isso acontece porque as interações não são puras, mas se efetivam no entrelaçamento das práticas de leitura e de produção de texto, amparadas, como afirmam os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018), pelas práticas de análise linguística/semiótica.

Essa ação também repercute em agências de letramento mais ideológicas. Isso porque, segundo Volóchinov (2018), não enunciamos do nada, já que, consoante a metáfora do autor, não somos o Adão bíblico; nossos textos sempre respondem e antecipam outros enunciados. Em colaboração a essa compreensão, Fiorin (2010) diz que, ao fazer a engrenagem enunciativa funcionar, não recuperamos a realidade, mas sim outros discursos. Desse modo, os estudantes não iriam pinçar o real em suas charges, mas, pelo contrário, posicionar-se discursivamente sobre o(s) discurso(s) emerso(s) das notícias lidas. Sendo assim, as charges que os estudantes iriam produzir apresentariam um posicionamento social antirracista frente a práticas de racismo com as quais se depararam tanto nas notícias que leram quanto na própria vida (já que muitas das escolhas dos fatos a serem aludidos nas charges tinham motivação pessoal).

Após essa escolha, os alunos formularam o esboço de seus textos. O objetivo de fazer um rascunho antes de produzir a versão final tem a ver com a proposta do PDG de que, em uma produção inicial, o professor pode visualizar as potencialidades dos estudantes e as suas dificuldades, de modo a planejar atividades que aprofundem aqueles e dirimam estas. Na Pedagogia dos Multiletramentos elaborada pelo GNL ([1996] 2021), isso tem a ver com o objetivo precípua de alçar as condições de multiletramentos dos estudantes de consumidores passivos para as de analistas críticos dos enunciados.

Paralelamente a isso, a elaboração do esboço também confere ao produtor em formação a ideia de que nenhum texto se produz de uma hora para outra, mas num processo de reflexão que ele mesmo empreende a fim de cumprir satisfatoriamente sua autoria enunciativa e sua avaliação social. Com o esboço, é possível o produtor espelhar sua ideia no papel e, ao longo das etapas de produção, fazer escolhas cada vez mais estratégicas de seleção de semioses que concretizem seus reais propósitos de comunicação. Embora a axiologia esteja sempre enunciativamente inscrita, ao poder visualizar exotopicamente seu texto, o autor se torna um outro de si, construindo um excedente de visão que potencialmente carrega de mais axiologia seu texto.

Essa seleção estratégica tem a ver com os pilares da pedagogia dos multiletramentos, os quais foram contemplados, em nossa experiência, como sintetizado a seguir.

Quadro 36 - Descrição de como os pilares da pedagogia dos multiletramentos foram contemplados na experiência

<b>Pilar</b>	<b>Descrição</b>
Prática situada	Selecionamos a proposta de circulação das charges no <i>Instagram</i> da escola, rede social onde esse gênero se apresenta bastante.
Instrução explícita	Analisamos os elementos semióticos das charges, considerando sua composição e sua circulação social.
Enquadramento crítico	Analisamos os jogos de interesse e as ideologias materializadas em charges, inclusive nas que estavam sendo produzidas.
Prática transformadora	Atingimos o objetivo de que fossem produzidas charges cujos autores estavam conscientes de sua posição antirracista materializada em seus textos.

Fonte: Elaboração do autor.

De posse dos esboços<sup>28</sup> e tendo os pilares da pedagogia dos multiletramentos em mente, o módulo seguinte objetivava analisar charges que circularam em redes sociais e que faziam alusão aos acontecimentos apresentados nas notícias lidas. Além de servir de inspiração, esse processo de análise permite enxertar de criticidade a leitura do gênero discursivo charge, fazendo com que os estudantes compreendessem melhor seus modos de organização genérica.

Figura 17 - Interações na primeira aula sobre o gênero charge

<sup>28</sup> Embora os estudantes não tenham fotografado seus esboços, alguns apresentaram dúvidas sobre o que deveriam fazer ou sobre como colocar no papel o que pensavam, de modo que, assim, pudemos planejar algumas atividades.

EJA IV - 2020  
somente admins podem enviar me...

Oi, gente 19:08 ✓

Boa noite 19:08 ✓

Tudo bem com vocês? 19:08 ✓

Na aula de hoje, vocês devem assistir o vídeo de gravei pra vocês explicando algumas coisas sobre charge, gênero que a gente vai estudar nesta etapa. 19:08 ✓

Para hoje, não temos atividade, a não ser assistir ao vídeo. Confirmem se assistiram ou não curtindo no YouTube ou me avisando por aqui. Abraço! 19:09 ✓

 Aula sobre charge  
www.youtube.com

<https://www.youtube.com/watch?v=ZHHRqIqbsZc> 19:10 ✓

Você mudou as configurações desse grupo para permitir que todos os participantes enviem mensagens ao grupo

 0:33 19:15 ✓

Você  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZHHRqIqbsZc>  
Oi professor, eu assisti. 🙏 19:36

Oi professor, eu assisti. 🙏  
Muito bem, querida! É um vídeo curtinh 19:37 ✓

Mensagem    

EJA IV - 2020  
somente admins podem enviar me...

Oi professor, eu assisti. 🙏  
Muito bem, querida! É um vídeo curtinho. 19:37 ✓

Conforme forem assistindo, vão avisando, tá bom? 19:37 ✓

Obrigado, pessoal 19:38 ✓

Você  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZHHRqIqbsZc>  
Boa noite, professor! Eu assisti. 19:41

Você  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZHHRqIqbsZc>  
Boa noite, já assisti ao vídeo 19:42

Boa noite, professor! Eu assisti. 🙏🙏🙏 19:42 ✓

Boa noite, já assisti ao vídeo  
Perfeito! 19:47 ✓

Boa Noite  
Eu já assisti o vídeo professor 19:48

Que ótimo, querida! 19:51 ✓



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A Figura 17 ilustra as interações realizadas no módulo. Gravamos uma videoaula na qual apresentamos uma charge que conjuga elementos verbais e não verbais de produção de sentido. O texto fazia alusão ao momento em que houve conflitos entre o então presidente Jair Bolsonaro e o ex-ministro da Justiça Sérgio Moro, que, em discurso de exoneração, fez sérias acusações ao chefe do executivo. Inicialmente, no vídeo, fazemos uma explicação sobre onde o gênero circula, quem são os chargistas, como o gênero se organiza etc. Depois, apresentamos notícias que estabelecem dialogicidade com a charge lida. Por fim, rerepresentamos a charge e a analisamos a partir dos elementos enunciativos que nela se apresentam.

A Figura 17 permite visualizar que, nesta aula, a interação dos estudantes com o professor-pesquisador foi maior se compararmos com todos os outros encontros promovidos pelo grupo, tendo em vista que muitos deles confirmaram terem assistido à videoaula gravada

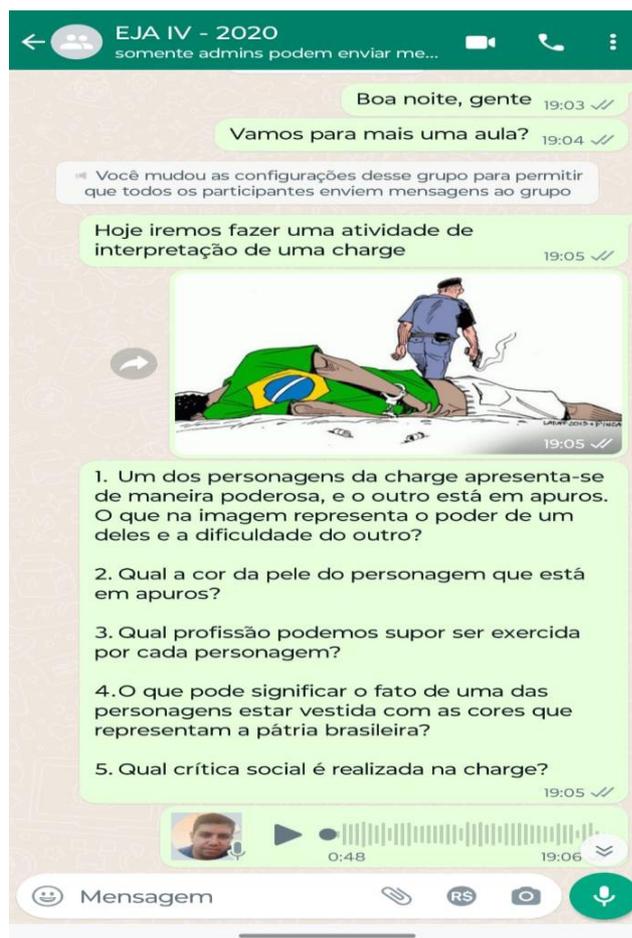
pelo professor-pesquisador. Isso também se confirmou quando verificamos o número de visualizações que o vídeo teve na plataforma.

Na videoaula, foi possível perceber que cores, expressões faciais dos personagens, roupas utilizadas pelos personagens, espaços onde as ações se ambientam, tamanho das fontes utilizadas nos textos etc. não são inscritos enunciativamente de maneira inconsciente; pelo contrário, estão ali estrategicamente elaborados com vistas a concretizar críticas e empreender reflexões nos leitores, portanto são matizes valorativos dos autores acerca da temática sobre a qual enunciam, como afirma Volóchinov (2018).

Em consonância com esse dizer, Mediviédev (2012) afirma que, quando em um contexto histórico-cultural específico, tudo se torna signo ideológico, porque está ali concretizando avaliações sociais sobre objetos de discurso. Em uma turma de EJA, onde os alunos, porque foram marginalizados em decorrência de seus diferentes graus de alfabetização e letramento, são muito grafocêntricos, a análise de como esses outros signos operam sentidos no texto é de fundamental importância para incluir esses sujeitos nas práticas de letramento contemporâneas.

Em virtude desse diagnóstico, na aula seguinte, dedicamos o momento para que a turma analisasse uma charge cujos elementos semióticos fossem exclusivamente não verbais. Diferentemente do encontro anterior, no qual pretendíamos somente apresentar o gênero, agora já iniciamos com charges antirracistas.

Figura 18 - Aula sobre elementos não verbais no gênero charge



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Se tomarmos a categorização de Angelo e Menegassi (2011), quanto aos modos de suscitar responsividade, as questões podem ser classificadas como mostra o quadro a seguir.

Quadro 37 - Níveis de responsividade suscitados nos itens sobre elementos não verbais no gênero charge

Questão	Enunciado	Categoria de responsividade
1	Um dos personagens da charge apresenta-se de maneira poderosa, e o outro está em apuros. O que na imagem representa o poder de um deles e a dificuldade do outro?	Respostas reprodutivas
2	Qual a cor da pele do personagem que está em apuros?	Repostas reprodutivas
3	Qual profissão podemos supor ser exercida por cada personagem?	Repostas reprodutivas (quanto ao personagem policial) Atitudes responsivas ativas criativas (quanto ao personagem em apuros)
4	O que pode significar o fato de uma das personagens estar vestida com as cores que representam a pátria brasileira?	Atitudes responsivas ativas criativas
5	Qual crítica social é realizada na charge?	Atitudes responsivas ativas criativas

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

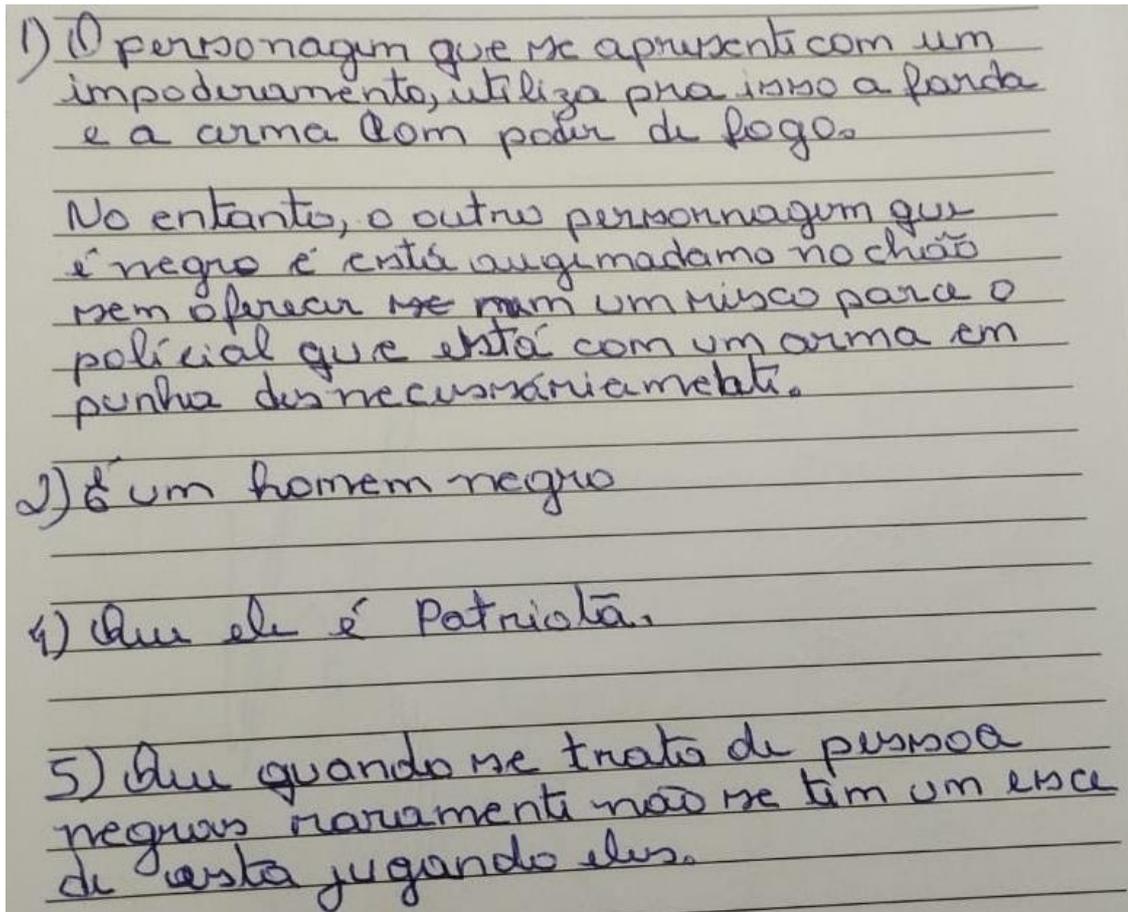
As questões, assim como as sinalizadas anteriormente, suscitam dois níveis de responsividade: as reprodutivas, que se amparam em competências leitoras voltadas para o reconhecimento de signos linguísticos e para a compreensão (Rojo, 2004); e as atitudes responsivas ativas criativas, que, amparadas nas primeiras, promovem o tingimento axiológico do estudante, portanto concretizam um projeto de interpretação e, conseqüentemente, de produção de sentidos (Rojo, 2004; Braggio, 1992).

Com essa bagagem, podemos concluir que, quanto à formulação de atividades, as questões elaboradas devem se amparar nessas duas categorias, principalmente. As demais formas de categorizar a responsividade são adequadas para a percepção de como o discente materializa sua axiologia nas respostas aos itens avaliativos. Essa observação é importante porque, se tomarmos como amparo o dizer de Rojo (2004), as capacidades de leitura devem ser trabalhadas com base no tripé reconhecimento de signos linguísticos, atividades de compreensão e atividades de interpretação/réplica.

Assim, o professor, ao planejar itens avaliativos de leitura, deve se amparar nessa proposta, a fim de suscitar respostas reprodutivas, que levem o estudante a reconhecer as semioses impressas no enunciado e a perceber como o tema é organizado enunciativamente, para, então, propor questões que levem o discente a produzir sentidos aos textos, promovendo atitudes responsivas ativas criativas nas respostas apresentadas. Obviamente, esse processo não é estanque, mas suas dimensões devem ser levadas em consideração, justamente para que o leitor em formação, como diz Fiorin (2010), se posicione discursivamente sobre outro discurso.

Infelizmente, na aula, nenhum estudante interagiu com o professor-pesquisador. Apenas uma estudante enviou suas respostas por meio de foto no perfil particular do docente.

Figura 19 - Respostas de estudante às questões sobre elementos não verbais no gênero charge



- 1) O personagem que se apresenta com um impoderamento, utiliza pra isso a farda e arma com poder de fogo.  
No entanto, o outro personagem que é negro e está augemadamo no chão sem oferecer nem um risco para o policial que está com uma arma em punho desnecessariamente.
- 2) É um homem negro.
- 3) Que ele é Patriota.
- 4) Que quando se trata de pessoa negras raramente não se tem um [ininteligível] esta jogando eles.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Analisando as respostas de Isaura, pinçamos alguns níveis de responsividade em seus enunciados. No caso da primeira questão, a estudante consegue, conforme os objetivos que projetamos, perceber que existe uma certa antítese visual entre os personagens, já que, enquanto o primeiro está de pé, portando arma de fogo e trajando sua farda, o outro está deitado ao chão, algemado, sem capacidade nenhuma de reação. A resposta da estudante, nesse sentido, mescla elementos de respostas reprodutivas e de atitudes responsivas ativas criativas (Angelo e Menegassi, 2011). Esta última categorização acontece quando, por exemplo, a aluna vai além do que a questão pede dizendo que o personagem no chão tem pele negra e que o que está de pé porta desnecessariamente uma arma. A discente, nesse sentido, revela seu incômodo com práticas racistas ao dizer que não haveria necessidade, tendo em vista que o personagem negro

estava capturado, que seu opositor ainda apresentasse traços semióticos de ameaça àquele.

No que se refere à segunda questão, como esperado, a estudante revela responsividade do tipo resposta reprodutiva (Angelo e Menegassi, 2011) ao afirmar que, conforme pode se ver na charge, o personagem deitado no chão tem pele preta. Assim como na atividade anterior, a estudante não respondeu à questão 3.

O enunciado-resposta realizado pela discente na quarta questão chamou nossa atenção desde o início. Como podemos visualizar na charge, o personagem deitado no chão está vestido com uma camisa que estampa a Bandeira do Brasil. Pode-se entender que, tomada como signo ideológico, a ilustração tem o objetivo de realizar uma metonímia visual ao dizer que o homem é uma parte que representa a maioria da população brasileira: negra e sempre minorizada pelas instâncias de poder, inclusive as estatais, que, sob a lógica constitucional, deveriam proteger o povo. Essa percepção vai ao encontro do que diz Almeida (2019) quando analisa que o racismo, por ser estrutural à formação de nossa sociedade, penetra nas instâncias institucionais e nas performances individuais dos sujeitos.

A despeito disso, a discente diz, em sua resposta, que o rapaz é patriota. Independentemente de percebermos que esse não foi exatamente o objetivo do chargista, é necessário ponderar que a estudante revela um traço muito importante do cronotopo a partir do qual enuncia – e, conseqüentemente, de como a dimensão cronotópica influencia o olhar do leitor para o que lê. Em 2020, acontecia o segundo ano do governo de Jair Messias Bolsonaro, presidente eleito em 2018 para o exercício da função no quadriênio 2019 a 2022. Como costumeiro de governos fascistas e de ultradireita (Paula; Siani, 2020), para conseguir a adesão da população, o agora ex-presidente e inelegível até 2030 fazia discursos patrióticos, o que teve como consequência, entre seus partidários, o uso massivo de vestes e de adereços que representassem as cores simbolizadas na Bandeira Nacional, as quais normalmente eram utilizadas somente em época de Copa do Mundo. Ao olhar para a charge, a discente, que ainda não havia tido a mediação do professor para ampliar seu olhar para o arrojamento discursivo materializado visualmente por meio da estampa da camisa do personagem, interpretou que esse símbolo representaria o que, em seu pequeno tempo, era tido como patriotismo.

Desse modo, o equívoco da leitura, se é que assim podemos categorizar, tem razão cronotópica importante: antes de assistir à mediação do docente, a aluna entende que, naquela condição espaço-temporal, quem porta vestes que dialogam com os símbolos nacionais revela patriotismo. Não se sabe, no entanto, se a estudante inferiu que o personagem também era partidário das políticas do então presidente.

Além disso, esse equívoco revela a importância do pilar análise crítica da Pedagogia dos

Multiletramentos nas práticas de ensino de leitura. A mediação do professor, ao enxertar de ideologia o processo de compreensão enunciativa, gera novos contornos interpretativos e amplia o olhar do estudante-leitor para o enunciado com o qual estabelece diálogo.

Por fim, na quinta questão, a aluna elabora uma resposta com uma palavra cujo significado contextual não conseguimos depreender. No entanto, é possível perceber traços de atitudes responsivas ativas criativas, uma vez que notamos que a enunciativa afirma que, no que se refere a pessoas negras, há sempre julgamentos, os quais, considerando a charge trabalhada, são sempre negativos.

Para a aula seguinte, tendo em vista a baixa adesão dos estudantes quanto à realização das atividades, decidimos gravar uma nova videoaula na qual discutimos sobre o texto, sobre o contexto de sua produção e, com isso, realizamos a correção das questões apresentadas.

Figura 20 - Interação realizada na aula de correção das atividades sobre elementos não verbais no gênero charge



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Infelizmente, nesta aula, também nenhum aluno realizou interação com o professor-pesquisador, nem mesmo para confirmar sobre ter assistido à videoaula gravada ou não. Esses silenciamentos nos remetem ao que Santos (2020) chamou de cruel pedagogia do vírus. O autor, em seu ensaio, apresenta argumentos para defender a tese de que as alternativas pensadas, durante o período de isolamento social, não se encaixam num modelo histórico-crítico de educação. Se para a modalidade tradicional de ensino, já existiam dificuldades, é lícito dizer que, ainda mais para a EJA, o ensino remoto precisaria de um planejamento e de políticas públicas que solidificassem a perspectiva progressista da modalidade, ao invés de tão somente garantir os dias letivos e a conclusão do ano letivo.

Na videoaula enviada, pudemos perceber que cerca de 12 visualizações foram realizadas, de modo que felizmente, embora não tendo enviado as atividades, uma maior porção

de alunos teve acesso à análise do texto, o que, a nosso ver, corroborou para a realização das etapas de confecção das charges produzidas pelos estudantes.

Nas aulas seguintes, os estudantes foram convidados a iniciar a produção de suas charges. Enviamos para eles as orientações da atividade e como ocorreria todo o processo.

Figura 21 - Texto de orientação para a produção das charges

**Produção de charges – EJA IV**

Pensando no mês da consciência negra, nossa última atividade deste ano será a produção de charges que tematizem a questão racial negra no Brasil. A partir das notícias lidas, escolha uma delas para satirizar o fato por meio da charge. Em nosso grupo de WhatsApp, todos receberão charges que possam inspirar vocês na sua produção. Ao longo dos dias, vocês também receberão trechos de entrevistas, textos, enfim, materiais que possam fazer você refletir sobre a questão e inspirar sua produção.

Além disso, não precisa fazer o texto de uma só vez. Lembre-se de que você é um estudante vivendo a experiência de um chargista profissional. Por isso, você terá tempo para produzir sua charge. Faça, primeiramente, um esboço. Pense no que você quer retratar, quais desenhos você deseja utilizar, quais cores. Converse com o professor e com pessoas próximas a você para que elas te ajudem a pensar.

Depois disso, comece a produzir sua charge. Utilize lápis de escrever, ao invés de caneta, e vá pintando vagarosamente para não borrar seus desenhos.

A versão final de seu texto será publicada no perfil do *Instagram* da nossa escola. Aquela que tiver o maior número de curtidas, o autor será premiado, além de receber nota, como todos os outros.

Capriche e seja criativo!

**Lembre-se:**

A charge é um gênero que se utiliza do humor sarcástico e irônico;

A charge sempre apresenta linguagem verbal e não verbal, por isso, ao utilizar cores, desenhos, expressões faciais, lembre-se que isso não é só um desenho, mas sim algo que produz sentido ao texto;

A charge sempre faz uma crítica social, por isso apresente, através de seu texto, uma crítica à questão racial negra brasileira.

**E se eu tiver dúvida/dificuldade, professor?**

É só falar com seu professor no grupo ou individualmente. Mas, às vezes, a sua dúvida é também de um colega. Vamos ajudar uns aos outros.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para que houvesse as produções, além do reenvio das notícias, compartilhamos com os estudantes outras charges antirracistas para inspirá-los<sup>29</sup>. Também, a cada aula dedicada à produção dos textos, enviávamos músicas, entrevistas, poemas, os quais tematizavam a questão racial. Portanto, como vemos, não bastava, para nós, trabalhar capacidades de leitura e multiletramentos em sala de aula. Para além disso, era necessário empoderar antirracionalmente os estudantes, construindo letramentos étnico-raciais. Do contrário, a temática transversal seria apenas um pretexto para a leitura de notícias e para a produção de charges. Na ótica dos MDT (Andrade, 2022), os temários eleitos para transversalizar as atividades de ensino são também objetos de ensino e, nessa esteira, sua discussão deve perpassar os objetivos dos projetos pedagógicos. Portanto, uma proposta de ensino de leitura no viés bakhtiniano deve dedicar sólida atenção para as temáticas transversais.

<sup>29</sup> Como compartilhamos várias charges, para não sobrecarregar o texto da Tese, caso sinta necessidade de vê-las, o leitor pode acessar o link a seguir: [https://drive.google.com/drive/folders/1IQi\\_1TG2oOnS-S5Yd9dOvhbpDDTMXR83?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1IQi_1TG2oOnS-S5Yd9dOvhbpDDTMXR83?usp=sharing).

Foram dadas 2 semanas para que os estudantes produzissem seus textos, o que perfez 10 h/a. Após isso, somente 6 estudantes – 5 mulheres, 3 de pele preta e uma de pele branca, e 1 homem de pele parda – apresentaram a versão final de seus textos. As versões finais foram entregues e, em seguida, postadas no perfil do *Instagram* da escola. Para não prejudicar os demais estudantes que não entregaram no prazo previsto, solicitamos que eles fizessem o envio até o fim do ano letivo, embora não houvesse mais tempo hábil para a postagem de seus textos na referida rede social. Com isso, mais 3 estudantes enviaram suas produções.

## 5.2 As réplicas produzidas

Uma das charges produzidas é a que se apresenta a seguir.

Figura 22 - Charge 1 - Pode entrar, pois aqui não damos esmola.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A charge dialoga com a notícia da menina confundida com uma pedinte, sendo, por isso, impedida de entrar em uma padaria da área nobre de Fortaleza. O texto apresenta duas cenas, as quais se antagonizam. Na primeira, ilustra-se um recepcionista que permite, elegante e

simpaticamente, a entrada de um cliente branco no estabelecimento; na segunda, o mesmo funcionário, agora com arrogância e agressividade, impede a entrada de um negro que, para ele, seria um pedinte.

O título dado permite a inferência de que os clientes podem entrar no restaurante, pois, nele, jamais serão incomodados com pedintes, o que tem a ver com a permissividade da primeira cena e o impedimento da segunda. A aluna-chargista, em seu enunciado, responde ao texto da notícia, evidenciando que, principalmente em espaços elitizados, pessoas brancas são clientes prioritários.

A produtora da charge utiliza-se assim de uma antítese visual na composição de seu texto, evidenciando domínio dos *designs* disponíveis nesse gênero para realização de um discurso autoral. Nesse sentido, como diz Mediviédev (2012), não somente os recursos verbais evidenciam a axiologia, mas todo e qualquer recurso de linguagem tomado como signo. A antítese, nesse sentido, revela, ao mesmo tempo, o quão agressivo e o quão paradoxal é o racismo, porque discrimina e deslegitima o espaço do negro na sociedade, conforme afirma Kilomba (2019). A produtora da charge, nesse sentido, se posiciona contra esse comportamento excludente, evidenciando capacidades de interpretação e réplica de leitura (Rojo, 2004) em relação ao episódio contra o qual se coloca.

A segunda charge analisada é apresentada a seguir e dialoga com o episódio da menina negra e de cabelos crespos que foi acusada de roubo.

Figura 23 - Charge 2 - Ruim é o racismo.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A charge é provocadora, porque propõe uma reflexão advinda dos diferentes recursos semióticos da primeira personagem, branca, que adjetiva o cabelo da segunda, negra, como “ruim”. Essa adjetivação denota um juízo de valor perverso e inaceitável, embora frequente para a estruturação racista de nossa sociedade, acerca dos atributos físicos dos negros, compreendidos, por muitos, como negativos, assim como o faz o segurança do supermercado ao ver a menina de quem desconfiou, segundo veicula a notícia com a qual dialoga a charge.

A personagem branca, ao questionar se o cabelo da personagem negra é *ruim*, quer fazer crer que o cabelo *bom* seria o liso, como o dela, ou seja, revela-se aí a seguinte dicotomia: cabelo crespo é ruim e representa descuido e feiura; cabelo liso é bom e representa cuidado e beleza.

A segunda personagem, mulher negra, cujo cabelo é crespo, responde de maneira enfática: “ruim é o seu racismo”. Tal assertiva vem como uma resposta à possível valoração negativa proferida pela mulher branca sobre seu cabelo. Ela responde não só ao contexto imediato instaurado pela fala da mulher, mas a toda a sociedade que atribui ao negro adjetivações negativas por motivações raciais. Isto é, a dialogia discursiva, como reforçam Volóchinov (2018) e Bakhtin (2016), não ocorre somente no âmbito da interação imediata, mas de toda a cadeia enunciativa que, mediatamente, também se presentifica no âmbito das réplicas.

A produtora da charge, portanto, ao elaborar esse enunciado não responde tão somente à notícia com a qual seu texto dialoga, mas se inscreve axiologicamente na cadeia enunciativa antirracista, deslegitimando a concepção preconceituosa daqueles que tendem a negatizar aquilo que é de origem negra. Essa avaliação social inscrita enunciativamente, a propósito, tem a ver com o pilar prática transformadora da pedagogia dos multiletramentos. Ao invés de se limitar a responder à notícia com a qual a charge dialoga, a enunciadora também evoca enunciados passados e futuros, evidenciando que os gestos pedagógicos realizados em sala de aula instauraram um cronotopo que transforma sua posição silenciosa num lugar de protesto contra o racismo.

Na charge, a mulher negra, ao empregar novamente o adjetivo *ruim*, agora para qualificar o racismo, demonstra o seu posicionamento contrário ao preconceito da mulher branca e de todos os racistas não só sobre o seu cabelo, mas acerca de toda forma de preconceito e discriminação racial.

Inclusive, é importante ressaltar que, ao retomar a palavra *ruim*, a personagem faz lembrar o conceito de reflexão e refração tal como pensado em Volóchinov (2018) e em Bakhtin (2016), já que ela ressignifica o adjetivo, atribuindo-o não mais ao cabelo, mas ao racismo. Tal

posicionamento é reiterado também na escolha do título da charge “ruim é o racismo”.

A propósito, levando em consideração a elaboração dos enunciados verbais da charge em tela, é interessante perceber como o signo *ruim* é topicalizado em cada um deles. No primeiro, aparece no fim, justamente porque o tópico do enunciado é o cabelo. A personagem negra, ao tomar a palavra, topicaliza *ruim*, estabelecendo como informação nova o racismo. Tal arquitetura enunciativa evidencia uma responsividade interessante: o problema não é o cabelo, mas, na verdade, tudo que ele representa para aqueles que ainda tentam defender, mesmo veladamente, a diferença entre negros e brancos.

Desse modo, como viemos salientando, a charge replica não somente a notícia lida, o que demonstra que as atividades de leitura exaustiva, como a escuta do programa *Roda Vida*, as discussões realizadas nas aulas pelo *WhatsApp* e os outros textos verbais com os quais a turma teve contato, permitiram que a produtora percebesse que o caso veiculado pela notícia não é isolado, mas é representativo de uma representação social cotidiana de uma sociedade que se estrutura pelo racismo. Essa leitura exaustiva, etapa do PDG, portanto, se dilui nos pilares instrução explícita e enquadramento crítico da Pedagogia dos Multiletramentos, desaguando em uma prática transformada.

A terceira charge dialoga com a notícia que versa sobre o homem negro atingido por 80 tiros disparados por militares do exército em razão da suspeita de que ele estivesse armado.

Figura 24 - Charge 3 - 80 tons de suspeita



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A aluna-chargista, por meio de seu enunciado, demonstra a gravidade do racismo no Brasil. No texto, o carro com o escrito “Brasil” na parte traseira está todo perfurado por balas de armas de fogo. Próximo ao veículo “metralhado”, encontra-se um jovem negro, caído, em meio a uma poça de sangue, deixando entrever que está morto. Em frente ao jovem negro sem vida, há a figura de um homem, que remete a um militar, tendo em vista o uniforme e os acessórios, personagem que não expressa a reação esperada por aqueles que cumprem o dever de proteger os cidadãos, apresentando-se insensível à situação (mãos para trás).

O profissional tenta justificar o ocorrido com o dizer verbal “A cor dele é muito suspeita!!”, fala empregada como uma espécie de jargão entre os que justificam ações discricionárias e violentas contra negros, sendo que, vale ressaltar, a maior motivação, ainda que velada, deve-se à cor da pele.

Por meio de relações dialógicas com o numeral exposto na notícia-base, o título construído pela aluna-chargista denuncia como cada um dos 80 tiros, criminalmente disparados, poderia referenciar diferentes tons de pele negra que figurariam como identificações discriminatórias automáticas de pessoas suspeitas, marginais, que devem ser combatidas, mortas, particularmente aqui, por militares.

A cena ainda deflagra a desproporção quanto aqueles que são julgados “suspeitos”, pois esses jovens negros são mortos sem qualquer chance de prestar esclarecimentos às autoridades, sem qualquer direito de defesa. O militar, claramente, não cumpre o seu papel, não presta socorro e, ainda, de certa forma, recorre a uma fala legitimada por um determinado grupo social do nosso país.

Os tiros, na charge, são representados pelo número 80, remetendo ao episódio veiculado pela notícia com a qual a produção dialoga. Se tomado em sua relação lógica, o numeral apenas representaria a quantidade de tiros; no entanto, embora repita o numeral apresentado na notícia, vemos que o 80, na charge, se tomado em suas relações dialógicas, evidencia um posicionamento responsivo-ativo da enunciadora em relação ao que leu e ao próprio episódio.

Essa manifestação sígnica mobilizada na charge gera a interpretação de que o autor do texto critica o fato de que, se havia uma suspeita - ou mesmo que houvesse certeza -, não haveria necessidade de disparar 80 tiros: a intenção, claramente, era matar sem piedade alguma, ao invés de prender e/ou proteger a sociedade.

Nesse sentido, vemos que, no cronotopo brasileiro (Bakhtin, 2018), acerca do racismo, os discursos veiculados se contrapõem entre: é preciso livrar-se das pessoas negras, que são um perigo para a sociedade, o que remete à mentalidade escravagista, herdada até os dias atuais; e

o de que é preciso sobreviver e ocupar espaços, o que se refere à resistência antirracista. A autora da charge, nesse sentido, evidencia o quão cruéis são os atos de morte, que remetem ao açoite dos escravizados, se aprofundarmos ainda mais a análise.

A charge em tela lembra, ainda, a anterior. Embora sua inscrição axiológica seja mais chocante se comparada àquela, ela remete ao fato de que as pessoas negras são sempre associadas a algo ruim: se ali a associação era com a feiura física, aqui, isso ocorre em referência à criminalidade. A produção da charge na escola, nesse sentido, promove, sob o viés crítico e decolonial, a desconstrução desse imaginário sobre o negro presente em diversas camadas da sociedade.

A última charge apresentada também revela uma cena nefasta:

Figura 25 - Charge 4 - Atestado de óbito



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na charge, reconhece-se, através da logo e do nome do supermercado, que a cena retratada estabelece relação dialógica com a notícia que informa sobre o espancamento até a morte de um homem negro por dois seguranças do estabelecimento e um policial militar que estava fora do horário de trabalho. Ademais, a linguagem verbal e não verbal presente na charge faz alusão à notícia veiculada pela imprensa do homem morto nas dependências do referido supermercado em Porto Alegre. No fim do nome do supermercado (*four*), há um X, remetendo que, em seu lugar, deve haver a substituição pelo termo *racismo* (*Carreracismo*). Há, assim, uma associação do supermercado ou das pessoas que compõem sua estrutura (funcionários e clientes) como racistas.

Na cena, encontram-se um veículo do IML, uma pessoa caída de costas, dando a entender que se encontra morta, e uma outra pessoa com um papel em mãos. Esta última, que se encontra em pé diante da cena, menciona “Causa morte racismo”. De certa forma, ela não só

se coloca como testemunha, mas também atesta que o crime cometido tem como causa o racismo. O título “Atestado de óbito” coaduna com a cena chocante do sujeito morto no chão do supermercado, com o carro do IML e com os termos “Causa Morte”, proferidos pela personagem-testemunha do crime.

A utilização desses signos ideológicos na charge remete à ideia de que, no caso do crime de racismo, não ocorre uma morte tão somente física, que se explica por causas orgânicas, mas um assassinato com motivações sociais também: as racistas. Nessa conjuntura, evidencia-se que o racismo oprime as pessoas negras de maneira tal que são assassinadas para que não mais ocupem o mesmo espaço dos brancos, a exemplo do de um supermercado.

Conforme interpretamos, as charges, ao tematizarem o racismo, revelam certo traço em comum quanto às diversas maneiras de significar, de compreender, de representá-lo nas mais variadas práticas sociais. Há sempre a retratação da violência, física e/ou simbólica, contra a população negra, chegando, inclusive, as consequências fatais em razão desse comportamento tão repugnante, contra o qual as produções textuais agenciam resistências, posto que (pro)(co)movem denúncias e reflexões na e pela linguagem.

Desse modo, vemos que os estudantes, ao replicarem as notícias por via da charge, agenciam reatividades contra o racismo, revelando capacidades de leitura que vão além daquelas de decodificação e de compreensão, pois materializam interpretações. Em consequência disso, percebemos que, ao mobilizar os pilares prática situada, instrução explícita e enquadramento crítico da Pedagogia dos Multiletramentos, chega-se à prática transformada, a qual, no caso desta experiência, revela-se na própria agência antirracista concretizada na e pela linguagem, sob a mediação de charges.

Nos textos analisados, a réplica responsivo-ativa e ética com a agenda antirracista revela-se no elo entre o discurso materializado e seu contexto, como resposta aos episódios racistas retratados nas notícias. A valoração garante que o texto vá além dos limites sígnicos, visto que está no continuum entre o verbal e o não verbal, o dito e o não dito, o contexto mediato e imediato.

### **5.3 A finalização da experiência**

Após receber a versão final dos textos produzidos, o professor gravou um vídeo, postado no perfil do *Instagram* da escola, no qual explicava a dinâmica da atividade para os seguidores: as charges, produzidas no contexto do período de consciência negra, seriam postadas no dia seguinte à publicação do vídeo e, embora fossem permanecer ali, aquela mais curtida nas

primeiras 24 horas seria premiada. Na gravação, o professor solicitou, ainda, que, além das curtidas, os seguidores comentassem os textos, travando discussões.

Os links das charges foram socializados em grupos de *WhatsApp* de professores de escolas e de universidades de todo o Brasil dos quais o professor-pesquisador participava, a fim de que os textos produzidos fossem lidos por diferentes atores sociais, principalmente professores da educação básica e da educação superior, promovendo, desse modo, a circulação e o funcionamento discursivo das charges. Alguns dos comentários realizados são apresentados a seguir.

Figura 26 - Comentários realizados em algumas charges

Comentários		Comentários	
Responder	136 sem	1	1
Responder	136 sem	2	1
Impactante	136 sem	2	1
Responder	136 sem	2	1
Responder	136 sem	2	2
Parabéns à equipe!	136 sem	1	2
Responder	136 sem	1	2
Responder	136 sem	1	2
Realidade cruel!	136 sem	1	1
Responder	136 sem	2	1
Sensacional	136 sem	2	1
Responder	136 sem	2	1
Impactante, porém é real	136 sem	2	1
Responder			
Comentários		Comentários	
Excelente expressão da nossa realidade, infelizmente é o que acontece	136 sem	1	1
Responder			
Arrasou	136 sem	1	1
Responder			
Responder	136 sem	1	1
Parabéns à equipe!	136 sem	1	1
Responder			
Responder a			
Extremamente real	136 sem	1	1
Responder			
Responder	136 sem	1	1
Infelizmente é o retrato do mundo. Achei excelente essa charge para mostrar a realidade.	136 sem	3	1
Responder			
Uma triste realidade!	136 sem	1	1
Responder			
Responder a			
Uaaaauu	136 sem	1	1
Responder			
Responder	136 sem	1	1
Responder	136 sem	2	2
Impactante	136 sem	2	2
Responder			
Responder	136 sem	2	2
Parabéns à equipe!	136 sem	1	1
Responder			
Responder	136 sem	1	1
Realidade cruel!	136 sem	1	1

Os comentários apresentados fazem elogios aos textos dos alunos e concordam com a visão que eles significam em suas charges. Tal circulação das produções realizou um empoderamento dos estudantes sobre sua atividade, já que perceberam que seus trabalhos não justificavam tão somente uma nota, mas iriam engatilhar a reflexão de tantas outras pessoas ao longo de nosso país acerca da pauta racial, concretizando uma prática antirracista.

Ademais, ter seus textos comentados por professores de outros estados, inclusive com titulação de Mestre e de Doutor, conferiu orgulho aos estudantes de EJA, por terem percebido que suas produções realmente cumpriam uma reflexão necessária. A propósito disso, Carrano (2011) e Santos, Pereira e Amorim (2018) dizem que, na EJA, os estudantes necessitam ser empoderados não somente quanto à aprendizagem da cultura dos multiletramentos, mas também no que se refere à sua autoestima para permanecerem engajados em práticas sociais das quais foram, ao longo de toda uma vida, expurgados. Então, ter comentários realizados por professores de todo o Brasil, além de fazer com que os alunos participassem de práticas sociais mediadas pelo gênero charge, fez com que entendessem sua relevância para a reflexão antirracista e, assim, para a sociedade.

Ademais, como dizem Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), ninguém produz enunciados num vácuo discursivo. O interlocutor tem em mente a dimensão de seu auditório quando elabora seus textos. Assim, se o propósito era incentivar que os estudantes replicassem as notícias por meio de charges, estas não poderiam ser produzidas tão somente à moda de um questionário de leitura, somente para avaliarmos como se dava a interpretação por meio desse gênero. É preciso, pois, promover a produção de novos textos, portanto de novos discursos, que entrem na concretização da cadeia discursiva, e isso só se efetiva quando eles são socializados para um auditório, sem a presunção das avaliações escolares.

Com Street (2014), entendemos que a escola possui letramentos próprios, mas, quando pensamos no engatilhar da responsividade ativa dos leitores em formação, devemos nos preocupar com a circulação dos estudantes nas práticas de linguagem, o que só acontece quando seus enunciados circulam.

Fora os comentários dos seguidores, também houve as curtidas, que eram o fator de decisão para a premiação. Embora todos os produtores tenham ganhado certificação, o livro e a caixa de chocolates foram entregues ao produtor cuja charge teve 184 curtidas no perfil do *Instagram* da escola dentro das primeiras 24 horas de postagem.

Em vista do momento de isolamento social, fizemos uma *live* para que os estudantes acompanhassem a divulgação do resultado. A entrega do prêmio foi marcada na escola somente

com o estudante campeão, para não promover a aglomeração de pessoas. Após isso, os textos foram identificados com o nome de seus autores nas publicações do *Instagram*.

O PDG, tal como orientam as propositoras Guimarães e Kersch (2012), se concluiu com módulos que, ao passo que permitiram a análise do gênero quanto à sua estabilidade, também incentivaram os alunos da EJA a empreenderem sua valoração expressiva quanto à cadeia discursiva da agenda antirracial, além de ter-lhes feito se engajar, mesmo num momento de isolamento entre professor e alunos e entre alunos e alunos, em práticas sociais mediadas pelo gênero charge.

#### 5.4 Síntese do capítulo

Este capítulo teve o objetivo precípua de socializar os gestos didáticos empreendidos no trabalho com leitura de notícias sob o viés da TDD. Para isso, elegeu-se o PDG como arcabouço metodológico. Como réplicas, os estudantes foram instados a produzir charges antirracistas nas e pelas quais respondiam aos episódios veiculados por uma das notícias lidas, performando o papel social de chargista antirracista. A experiência ocorreu durante o ensino remoto decorrente do contexto pandêmico da Covid-19.

Uma das novidades interessantes da experiência é o uso do *WhatsApp* como mecanismo de roda de conversa. O grupo não foi utilizado tão somente como espaço para socializar atividades que garantissem a frequência e a nota dos estudantes naquele ano letivo, mas também e principalmente como lugar de interação onde circularam textos antirracistas, experiências de sujeitos com episódios de racismo, opiniões, incentivos à participação nas aulas etc. Mesmo para aqueles que ficaram apenas assistindo às interações ou para os que interagiam particularmente com o professor, ainda assim, é possível perceber que esse silêncio discursivo é uma resposta de que, ao menos, houve alguma aprendizagem sobre a temática tratada e sobre a dinâmica das aulas naquele momento.

As produções dos estudantes, tanto as de leitura extensiva quanto as das charges, demonstram um maior empoderamento de uma consciência discursiva antirracial. Seus enunciados evocam réplicas que materializam descontentamento com discursos racistas e que minorizam e/ou matam as pessoas negras tão somente em decorrência da cor da pele desses sujeitos. Foi possível pinçar essa percepção porque os estudantes-chargistas se utilizaram de mecanismos de linguagem, portanto signos ideológicos, verbais e não verbais, para evidenciar sua agência antirracista ao longo dos momentos pedagógicos nos quais foram imersos.

Tudo isso ocorreu em função de um tema transversal, que é o respeito às pessoas negras

e o desvelamento de preconceitos em relação a elas, o que revela que o arcabouço da TDD para o ensino de leitura e o uso do PDG para produção de texto auxiliam em três frentes importantes no trabalho com o ensino: a reflexão social sobre temas transversais; a imersão em práticas sociais de uso da linguagem por meio de suas diferentes semioses; e a leitura e a produção de textos nos quais se expressa o maior domínio de gêneros do discurso e a maior eclosão da responsividade-ativa, revelando refinamento dos multiletramentos e das capacidades de leitura dos estudantes.

## **6 EU SOU FÃ É DE LEITURA: PRODUÇÃO DE *FANZINES* LITERÁRIOS COMO PROMOTORES DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DA RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste capítulo, apresentamos a análise dos resultados decorrentes da experiência realizada no contexto do 6º ano do Ensino Fundamental, na Escola Fã de Leitura. Os momentos pedagógicos aqui publicizados são produtos oriundos de três turmas daquela série, vivenciados com estudantes entre 10 e 12 anos de idade.

### **6.1 O processo**

Embora uma pedagogia da leitura pensada no viés dos MDT oriente o trabalho com temas transversais como propulsor para a imersão em práticas de leitura, nossa diagnose com a turma mostrou que a entrada deveria partir de outro ponto, também crucial: o da conclusão da alfabetização dos estudantes e de sua imersão em práticas de leitura literária. Obviamente, o trabalho com temáticas transversais não necessariamente atrapalharia esse processo, porém o que se mostrava como urgente não era isso.

Os estudantes que compunham as três turmas de 6º ano eram oriundos da comunidade em que se localiza a Escola Fã de Leitura, num bairro da periferia de Fortaleza-CE. Eles vivenciaram o processo de alfabetização e consolidação dela ao longo dos anos de pandemia, o que, em nossa percepção, gerou desarranjos em sua aprendizagem da leitura, já que, agora no decurso da segunda parte do Ensino Fundamental, ainda apresentavam dificuldades sérias na leitura de palavras com mais de três sílabas e na fluência ao ler frases.

Essa percepção adveio de nossos encontros didáticos ao longo dos meses que antecederam a agência de nossa proposta, mas também de nossas interlocuções com a turma. Inspirados na coordenadora de nosso grupo de pesquisa, o GERLIT, profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro, no momento da chamada de frequência, colocávamos como critério a resposta a questionamentos. Em certo dia de aula, perguntamos aos estudantes qual livro eles mais tinham gostado de ler. Do total de estudantes das três turmas, que chegava perto de 100, menos da metade respondeu que já havia aberto um livro ao longo da infância.

Se tomamos como ponto de partida a teorização de Bakhtin (2016) e a discussão sobre capacidades de leitura de Rojo (2004), a alfabetização seria o momento em que ocorre o reconhecimento das palavras como sinais. Sem conhecer estes, jamais o usuário da língua

conseguirá atuar responsivamente, isto é, construir capacidades de compreensão e de interpretação/réplica, já que, não reconhecendo os signos, não conseguirá promover tonalidades discursivas aos signos ideológicos.

Nesse sentido, assim como na experiência com a EJA, vemos o quanto a cruel pedagogia do vírus, conforme percebeu Santos (2020), não somente trouxe danos para os anos letivos que correram ao longo do período de aulas remotas e de ensino híbrido, mas também reverberou e ainda reverbera até o presente momento, em que as secretarias de educação, a exemplo da SME, retomaram o ensino presencial sem considerar as defasagens dos estudantes que, por razões várias, não ou pouco acompanharam os momentos pedagógicos remotos e híbridos.

Isso se torna mais sério se considerarmos que os alunos sobre os quais estamos falando são oriundos da periferia, pois significa dizer que, embora estejam sendo ofertadas as aulas presenciais dentro do quadro de horas e dias letivos estipulados pela lei, a qualidade desse ensino, incluindo o de leitura, deixa a desejar quando não há, por parte do Estado, um olhar sensível ao estado de coisas que se apresenta nas escolas. Tal realidade, como sabemos, pode gerar novos alunos da EJA, os quais, tal como vimos anteriormente, são tratados como apêndices do processo de ensino e aprendizagem pelas secretarias.

A quantidade, nesse sentido, interessa mais que a qualidade, o que revela, ao ver de Saviani (2008, 2011) e de Saviani e Duarte (2012), contornos neoliberais no contexto educacional travestidos de políticas progressistas histórico-críticas. Cabe ao professor aguerrido, em contraposição a isso, prezar pelo empoderamento de seus estudantes, ao invés de colocá-los como números expressivos para publicidade dos governos na tentativa de perpetuar-se no poder.

Portanto, percebemos, naquela conjuntura, que, embora precisássemos avançar na aprendizagem dos estudantes, era necessário partir daquilo que se mostrava não somente como necessidades, mas também como direitos de aprendizagem: o do trabalho com o texto literário. A literatura, segundo Andrade, Santos e Martins (2022), é porta de entrada importante para esse caminho, porque é instrumento capaz de promover a exotopia dos estudantes ao passo que desenvolve capacidades de leitura (Rojo, 2004), tanto de decodificação, quanto de compreensão e de interpretação. Ademais, ao lado de Zilberman (2008), a literatura aguça a imaginação, o que gera, por consequência, a projeção de mundos nos quais os sujeitos, se engajados socialmente, poderão construir para viver.

Em função dessa percepção e por coadunarmos ideologicamente com as proposições acima evocadas, elegemos então que a intenção da proposta seria a de concretizar um projeto em função do qual as turmas pudessem ter contato com o objeto cultural livro, ocupando o

espaço da biblioteca, lendo por fruição e produzindo réplicas por meio daquilo que eles mais gostavam de fazer nas aulas: desenhar e colorir.

Embora não tenhamos eleito uma temática transversal à proposta e isso pareça ir de encontro aos pressupostos teóricos que mobilizamos, na verdade, estabelecemos coerência com nosso projeto político-teórico: como dizem Zilberman (2008) e Andrade, Santos e Martins (2022), os textos literários tematizam comportamentos cotidianos que, por estarem impregnados nas práticas sociais, não podem ser facilmente refletidos em nossas ações pela linguagem trivial; quando eles são apresentados por meio de uma linguagem ambivalente como a literária, o leitor é instado a pensar sobre si e sobre seu estar mundo, de modo que diferentes temáticas transversais podem ser trabalhadas a partir daquilo que os estudantes selecionaram para ler.

Nesse sentido, se, observando as dificuldades dos estudantes, mantivéssemos a estrutura de nossa proposta para manter a suposta coerência com a pedagogia dos MDT, estaríamos indo de encontro a um ensino dialógico da leitura, já que nossa proposição estaria ocupada mais com a teoria do que com a prática, quando, pelo contrário, a intenção é elaborar conhecimentos praxiológicos, como diz Freire (1984).

Além do mais, se nossa proposta era apresentar o objeto cultural livro aos estudantes, caso elegêssemos uma temática transversal, teríamos que indicar quais livros eles deveriam escolher – apesar de podermos selecionar vários livros, ainda assim, haveria indicação. Nossa intenção é que eles vivenciassem a experiência como um leitor qualquer<sup>30</sup>, que vai a uma biblioteca interessado em ser provocado pela capa e/ou pelo título de uma obra.

Para planejar as ações da experiência, pautamo-nos nos princípios do que Cosson (2021, p. 9) chama de círculo de leitura, metodologia de trabalho com o texto literário que se caracteriza por ser “[...] uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente”.

Cosson (2021, p. 9) afirma ainda que, no contexto escolar, o círculo de leitura “[...] é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência leitora [...]”, já que esse compartilhamento coletivo alarga, em maior ou menor medida, as interpretações individuais.

Em função dessa prerrogativa, acreditamos que o círculo de leitura é metodologia privilegiada para o trabalho com leitura literária num viés dialógico, já que catalisa a

---

<sup>30</sup> Não no sentido pejorativo da expressão.

experiência alteritária entre texto e leitor e entre leitores, e decolonial, tendo em vista que, ao invés de questionários, resumos etc., que tendem à repetibilidade do sentido, privilegia a interação e a singularidade da experiência do leitor com o texto literário, vozeando sua produção de sentido.

Tendo em vista o nosso objetivo de possivelmente consolidar a alfabetização dos estudantes e promover seu encontro com práticas de leitura literária, o círculo de leitura se lança como um processo “[...] que demanda um intenso envolvimento do leitor com o texto, o que leva a uma aprendizagem ativa dos mecanismos e convenções da escrita [o que tem a ver com a alfabetização] e a uma maior consciência de ser leitor [o que tem a ver com o engajamento em práticas de leitura literária].” (Cosson, 2021, p. 23).

Diz Cosson (2021) que muitas são as maneiras pelas quais a interação entre os leitores cujo tema é a obra lida pode acontecer. Em nosso caso, elegemos a produção e a socialização de fanzines literários para efetivar isso. O autor, em suas obras, não apresenta esse gênero como um dos possíveis para a realização do projeto de um círculo de leitura, o que, a nosso ver, torna singular nossa experiência no alargamento de possibilidades para pensar esse modo de tratar o texto literário no espaço escolar.

Os fanzines, conforme historicizam Magalhães (1993) e Pinto (2020), são gêneros da ambiência multicultural e da cultura periférica. Os primeiros exemplares foram produzidos nos EUA, na década de 1930, quando fãs de filmes de ficção científica resolveram abordar a narrativa de seus ídolos em publicações simples, não seriadas.

Nesse sentido, os fanzines são publicações amadoras cujo “[...] autor tem total domínio de seu processo de produção, desde a coleta de informações, redação, diagramação, arte, composição, além da impressão e distribuição. Isto favorece sua maior liberdade de criação e principalmente expressão” (Pinto, 2020, p. 9), uma vez que os zineiros, como são conhecidos os produtores de fanzines, não estão ligados aos interesses do mercado editorial – o que também tem a ver com a decolonialidade.

No que se refere a seu uso em sala de aula, Pinto (2020) afirma que, por ser de origem periférica e amadora, pouco se tem investido em práticas pedagógicas que têm como arcabouço os fanzines. Essa afirmação vai ao encontro da teorização de Bakhtin (2016) e de Volóchinov (2013, 2018) quando tematizam sobre forças centrípetas e centrífugas: ao que parece, na seleção de gêneros para o âmbito escolar, tende-se a ocorrer a escolha por aqueles já historicamente privilegiados, normalmente pela ótica eurocêntrica e pelo letramento autônomo, dando vez a centripetação, afeita à colonialidade das práticas pedagógicas; numa proposta dialógica, é interessante dar vez a práticas decoloniais, portanto periféricas, ao encontro de um projeto de

centrifugação da práxis pedagógica, vozeando também o irrepetível, o singular, consequentemente a tensão entre o centrípeto e o centrífugo.

Foi esse descrédito pelo fanzine o que motivou o estudo de Pinto (2020) em vozear diversas pesquisas-ações nas quais esse gênero discursivo foi objeto de ensino. Nossa escolha, ao encontro disso, nos coloca no embate dialógico sobre o tema, por considerarmos o fanzine gênero cuja arquitetônica privilegia a marcação da responsividade leitora, principalmente porque retira das atividades de leitura aquilo que têm de avaliativas e cerceadoras da interpretação, conferindo aos leitores em formação maior liberdade para imprimir suas réplicas ao texto lido, o que significa dar maior vez a capacidades de interpretação/réplica (Rojo, 2004).

Assim, ao invés de privilegiarmos concepções redutoras do ato de ler, as quais, como diz Silva (1999), se interessam pelo repetível no encontro interativo, buscamos enveredar por caminhos interacionais, sob o intento de promover encontros mais singulares e experienciais com a leitura.

Ademais, a própria BNCC (Brasil, 2018) orienta o uso de fanzines nas práticas pedagógicas dos componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias. Ao mesmo tempo, como analisou Lopes-Rossi (2021), uma das habilidades privilegiadas pelo documento é a motivação, isto é, o mostrar-se interessado pelo engajamento em práticas de leitura.

Nesse sentido, para além de contemplarmos agrupamentos de habilidades referentes à compreensão de enunciados concretos e aos domínios cognitivos que envolvem os processos do ato de ler, abordamos também o engajamento em práticas de leitura, a exemplo da de círculos de leitura e de mostras literárias.

Nessa esteira, concordamos com Paula e Milesk (2020, p. 576) quando afirmam que o fanzine, para além de permitir o cumprimento de objetivos didático-pedagógicos eleitos para as práticas de ensino, também concretizam um *lócus*, constituído na e pela linguagem, em que os estudantes elegem “[...] suas estéticas, éticas e conteúdos composicionais, marcando suas autorias e fazendo ressoar suas vozes” no processo de réplica leitora.

Como dito, inicialmente, o gênero servia como instância pela qual os fãs de determinado objeto cultural publicizavam sua experiência estética com a obra pela qual eram aficionados. Com o tempo, novos contornos enunciativos foram sendo (re)formatados para o gênero, a exemplo, no nível do conteúdo temático, da possibilidade de os fãs darem continuidade ao enredo de dado objeto artístico-literário ou, mesmo, alterarem-no conforme o que desejavam.

No que se refere à estrutura composicional, os fanzines demonstram plasticidade, justamente por serem mais vazados em relação aos modos como o autor imprime sua autoria.

Em relação ao estilo, os novos arranjos cronotópicos têm privilegiado a transversalização de semioses verbais e não verbais, em contraposição aos primeiros exemplares produzidos, nos quais a linguagem verbal era mais presente.

Desta feita, hoje, os fanzines cumprem alguns outros propósitos comunicativos, inclusive sendo instrumento para escritores literários fora do ambiente editorial de publicizar seus textos (Paula e Milesk, 2020) ou, mesmo, sendo possibilidade para a formação inicial e/ou continuada de professores (Lima; Andrade; Vasconcelos, 2022).

Desse modo, essa pequena história sobre os fanzines revela a relativa estabilidade à que se refere Bakhtin (2016) quando discute o conceito de gênero do discurso e como as circunstâncias cronotópicas alteram, em acordo com as observações de Freitas, Ribeiro e Marques (2020), a arquitetônica dos gêneros, os quais servem de projeto enunciativo aos propósitos eleitos em cada espaço-tempo. Com apoio em Mediviédev (2012) e Volóchinov (2018), podemos entender que, a partir dos modos semióticos e composicionais que organizam os fanzines, os produtores estilizam suas maneiras de ser e de agir no mundo para cumprir funções sociais singulares.

Sobre isso, Lima, Andrade e Vasconcelos (2022, p. 227-228) afirmam, baseados na teoria bakhtiniana, que o fanzine é um gênero “[...] plástico, livre e ultrapassa tipologias classificatórias, já que os enunciados se transformam, se atualizam e sofrem influências das práticas sociais e dos avanços tecnológicos que ocorrem em determinado contexto histórico, cultural e social.”. Com isso, os autores assim caracterizam essa instância genérica<sup>31</sup>:

Quadro 38 - Caracterizações concernentes ao gênero fanzine

Suporte	Papel, organizado em brochura.
Circulação	Feiras livres de venda de produção literária, saraus literários, bancas de revista
Modos de produção	Manual (artesanal).
Propósito comunicativo	Narrar a si mesmo, apresentar textos autorais, reorganizar enredos de objetos culturais, apresentar obras prediletas do leitor.
Usos	Sua produção pode servir como um diário do autor sobre sua experiência com o contato com algum objeto estético ou, mesmo, quando interessa fazê-lo circular, como uma espécie de livro de memórias ou de produção literária de um autor à margem do cânone.

Fonte: Adaptado de Lima, Andrade e Vasconcelos (2022).

<sup>31</sup> É importante ressaltar que, neste estudo, à luz dos citados autores, como Lima, Andrade e Vasconcelos (2022) e Paula e Milesk (2020), concebemos o fanzine como um gênero do discurso, embora tenhamos conhecimento da discussão de outros teóricos que o concebem como suporte ou como dispositivo enunciativo (cf. ZAVAM, 2006).

Nesse sentido, considerando essa discussão, nossa proposta era a de que os estudantes produzissem fanzines literários nos quais demonstrassem ser aficionados por uma obra literária que pegaram emprestada na biblioteca. Ao fim de sua produção, os fanzines seriam apresentados na mostra literária, evento anual que acontece em todas as escolas vinculadas à SME.

Em função desse propósito, juntamente com a bibliotecária do espaço, separamos livros que poderiam interessar aos estudantes nas mesas da biblioteca da escola. É importante dizer que, embora apresente biblioteca, a unidade escolar em que atuamos possui um espaço físico pequeno dedicado a isso, o que dificulta inclusive o trânsito dos alunos nesse ambiente ou, mesmo, o uso dele para pesquisas, estudos ou fruições literárias.

A despeito disso, em aula, as turmas foram convidadas a ir até a biblioteca para escolher o livro que leriam. Esse gesto didático, embora possa parecer simples, teve objetivo estratégico, uma vez que notávamos que poucos estudantes frequentavam o ambiente e, muito menos, entendiam sua função no contexto escolar, conseqüentemente, na aprendizagem.

Num contexto como esse, levar os estudantes até lá é apresentar-lhes um lugar que desconhecem e apontar para eles as oportunidades que a biblioteca potencialmente apresenta. Assim, aceitamos o convite-desafio feito por Andrade, Santos e Martins (2022) ao solicitarem que ensinemos literatura para promover, na classe trabalhadora, conhecimento sobre seu direito a objetos culturais literários, os quais possam possibilitar o desvelamento acerca da opressão que sofrem na condição de oprimidos.

Na biblioteca, dissemos como as prateleiras eram organizadas, seus horários de funcionamento e que objetos culturais estavam ali (obras literárias (romances, poemas, contos, crônicas), obras técnicas (para aprofundamento de estudos de alunos e de professores), atlas geográficos, globo terrestre, maquetes do corpo humano etc.).

Os estudantes ficaram surpresos ao perceber que aquele ambiente não era empoeirado, mas, pelo contrário, muito bem cuidado pelos profissionais da escola e que podiam levar para casa os livros. Acreditamos que o desconhecimento disso decorre do fato de alguns colegas de trabalho, professores de língua portuguesa dos anos iniciais e finais, sempre proferirem o discurso de que os estudantes, ao irem à biblioteca, desorganizavam o espaço e desgastavam as obras, de modo que não seria interessante levá-los para depredar esse ambiente.

Como afirma Cosson (2021), essa é uma representação social que a escola faz do objeto cultural livro, que constrói nas pessoas a ideia de que esse item não deve ser consumido pelas massas sociais, pois essa parcela social não seria suficientemente educada para ter contato com as artes em geral.

Ao contrário disso, dentro de uma perspectiva desveladora da LA (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003), acreditamos que a ocupação do espaço da biblioteca escolar pelos estudantes é urgente e a própria razão de ser dele nas unidades escolares, a fim de que esse lugar cumpra sua função social no contexto educacional, ao invés de servir como o *locus* onde os estudantes vão para ficar de castigo em decorrência de sua indisciplina.

Ademais, ao levarmos as turmas para a biblioteca, sempre esclarecemos que havia uma organização dos livros por temáticas e gêneros. Essa arquitetura não tem o objetivo de engessar o ambiente, mas, na verdade, de promover a fácil localização das obras pelos que ali frequentam. Desse modo, se eles próprios não mantivessem o mínimo respeito pelo modo como os livros estavam organizados, sentiriam dificuldade posteriormente para encontrar aquilo pelo que procuravam.

Além de apresentar o espaço para os estudantes, a ida à biblioteca tinha como objetivo fazer com que as turmas pudessem viver, na prática, a experiência social de visitar uma biblioteca, procurar por um livro que lhes interessasse – pedimos para que eles escolhessem aquele que lhes chamasse atenção pelo título, pelas imagens, pelas cores –, pegar emprestado com a bibliotecária, ler a obra e, finalmente, devolvê-lo após a leitura.

Embora tivéssemos dispostos parte do acervo de livros nas mesas do ambiente, demos aos alunos a oportunidade de escolher quaisquer um que se encontravam ali, desde que fosse uma obra de natureza literária. Essa disposição aconteceu para que os estudantes pudessem se espalhar melhor num espaço tão pequeno para movimentação.

Figura 27 - Turmas na visita à biblioteca para escolha dos livros



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como é possível observar na Figura 23, os estudantes foram levados em pequenos grupos, uma vez que a biblioteca não comportava uma turma completa e, se fizessemos isso, o trânsito no ambiente para escolha das obras seria impossível e ficaria caótico. Ao escolherem os livros, a bibliotecária explicava a necessidade de registrar o nome deles para empréstimo, já que os discentes ficariam responsáveis por um bem público e deveriam devolvê-lo em bom estado para que outras pessoas o utilizassem. Esse esclarecimento é importante porque dota de protagonismo o estudante ao perceber que sua ação poderá beneficiar ou prejudicar seu semelhante – tem a ver, portanto, com a alteridade.

Alguns estudantes, que já frequentavam o espaço no intervalo de aulas, perguntaram se poderiam pegar emprestados livros que já leram ao longo do ano letivo ou durante sua trajetória educacional na escola. Damos essa oportunidade aos alunos que pediram, tendo em vista que, embora isso não ampliasse o leque de obras que leram, endossava ainda mais o fato de que, sendo um livro que queriam ler novamente, eles eram fãs da obra, tornando mais produtiva a produção do fanzine, gênero cuja arquitetônica dá vazão a essa fascinação por dado objeto cultural.

Na figura 23, é possível perceber também que a biblioteca, apesar de pequena, apresenta um acervo interessante e diversificado. Isso ocorre porque o Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD-Literário) tem promovido importantes mudanças no tratamento do texto literário em sala de aula e na ampliação do acervo literário das escolas públicas de nosso país.

Em 2022, a Escola Fã de Leitura recebeu exemplares endereçados a cada aluno, escolhidos pela equipe docente ainda em 2021. Já em 2023, a unidade educacional foi contemplada com obras que chegaram para complementar o acervo bibliotecário, outra iniciativa importante do referido programa.

Com isso, apesar das diferentes questões de interesse editorial envolvidas na seleção dos livros a serem escolhidos no PNLD-Literário, levar as turmas a uma biblioteca com um acervo vasto, atualizado e que apresenta livros novos confere aos estudantes o entendimento de que aquele lugar está sendo bem cuidado e não é o espaço do mofo e da poeira.

Outra questão digna de nota é o fato de que esta experiência foi subsidiada pelo programa Boas Práticas, iniciativa da SME que confere apoio financeiro a práticas inovadoras a serem realizadas nas escolas. O projeto é regido por edital próprio da rede, do qual, para concorrer, é necessário que um professor vinculado a turmas dos anos finais do Ensino Fundamental produza um plano de trabalho.

No caso da área de Linguagens, que envolve Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, no edital de 2023, foram ofertados 80 apoios financeiros de R\$1500,00 cada, para que a escola investisse financeiramente nas ações do plano. Submetemos o projeto *A biblioteca também é nosso lugar: incentivo à leitura literária com alunos de anos finais do ensino fundamental*, com diversas ações voltadas para a ocupação do ambiente da biblioteca e para o envolvimento em práticas de leitura literária, inclusive a que aqui colocamos em tela.

O plano de trabalho foi aprovado entre as cotas disponíveis no edital, de modo que os materiais envolvidos na produção dos fanzines foram custeados pelo valor recebido na conta da escola para investimento em nosso trabalho. Embora isso seja uma felicidade, é importante perceber que, sem esse apoio financeiro, a escola não teria alguns materiais importantes para a efetivação da experiência (como folhas do tipo 60 kg, colas coloridas e com glitter, EVA etc.).

Desse modo, é importante enfatizar, sob o amparo de uma LA questionadora (Rajagopalan, 2003; Moita Lopes, 2006), que, ao invés de transferir apoio financeiro para a realização de práticas de ensino importantes, a SME promove a competitividade do capitalismo, realizando o complemento monetário somente às escolas cujos professores tiveram seus

trabalhos aprovados, ficando outras unidades escolares com o material mínimo (ou nem isso) para realização de seus projetos.

Ademais, é digno de nota observar que uma secretaria de educação realiza um projeto no qual o docente brasileiro – que abarca uma carga horária exaustiva de trabalho, com turmas lotadas, em lugares insalubres – num contexto como o de um edital, caso queira realizar práticas pedagógicas menos repetíveis, precise, como foi nosso caso, dedicar momentos de seu lazer para produzir um plano de trabalho e concorrer a um financiamento que não gera resultados em sua carteira financeira, mas sim para o engrandecimento da própria escola e da aprendizagem dos estudantes, responsabilidade que deveria ser da rede que elaborou o concurso.

Ao que parece, embora travestidas de inovação e incentivo à melhoria do ensino, iniciativas como essa tomam parte do diálogo de que a docência, principalmente no Brasil, é um sacerdócio. Concluímos, nesse sentido, que efetivar propostas dialógicas de ensino de leitura é um ativismo, que necessita que o docente se agarre às diversas possibilidades existentes para poder efetivar um trabalho empoderador de sua práxis e da aprendizagem de seus alunos.

Após todos terem pegado emprestados os livros, solicitamos que os estudantes formassem equipes com colegas que haviam tomado de empréstimo a mesma obra. Amparada em Cosson (2021), essa ação tinha razão de ser por promover a aproximação dos estudantes pelos seus gostos sob a mediação da obra literária, bem como porque, em equipes, eles poderiam trocar impressões estéticas sobre o que leram, objetivo principal dos círculos de leitura. Além do mais, no âmbito da teoria da linguagem bakhtiniana, é preciso promover ações que gestem ainda mais a troca dialógica no âmbito da tensividade de interpretações, motivo pelo qual decidimos selecionar esse caminho na experiência.

Desse modo, solicitamos que os estudantes, em casa, fossem lendo as obras que escolheram e destacando, por meio de anotações, aquilo que mais lhes chamava atenção, o que lhes deixava curiosos para continuar a leitura. Ao longo das aulas, íamos perguntando como estavam acontecendo as leituras e se os alunos estavam gostando das obras escolhidas.

Alguns estudantes respondiam que não haviam começado, outros diziam que estavam se divertindo bastante; havia ainda aqueles que afirmaram não ter, ao começar a leitura, se identificado tanto com a obra. Colocávamo-nos à disposição das turmas para ajudar-lhes na compreensão dos textos. Também, demos a ideia de que, caso sentissem dificuldades quanto ao significado das palavras, eles poderiam fazer pesquisas em sites de busca da internet ou em dicionários, disponíveis na biblioteca para empréstimo.

Por fim, sempre aconselhamos que eles realizassem a leitura não como uma obrigação, até porque, àquela altura, não havíamos solicitado nenhuma atividade: nosso objetivo era o de

que eles lessem as obras que tomaram de empréstimo e pudessem fruir o processo de interação com esses objetos culturais.

Segundo Cândido (2012), assim como outros direitos básicos, o acesso à literatura deve ser direito inato dos cidadãos, porque o texto literário promove a fabulação, capacidade inerente a todos os seres humanos. Assim, para o autor (2012, p. 24), a literatura desenvolve a humanização, processo que tem como consequência “[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.”.

Desse modo, trabalhar o texto literário em sala de aula, pondo Cândido (2012) em diálogo com Bakhtin (2017), concretiza desvelamentos que promovem no homem o compromisso ético, por meio da estética verbal artisticamente elaborada, com ideologias nas quais acredita e que ressoam em seus enunciados. Ademais, o acesso a essa linguagem ambivalente simboliza o que, muitas vezes, segundo Cândido (2012) está caótico no pensamento, porque só a literatura dá forma sgnifica ao sensível.

Após cerca de 1 mês dedicado essencialmente à leitura das obras escolhidas, iniciamos o processo de produção dos fanzines literários, por meio dos quais os estudantes iriam efetivar suas réplicas leitoras. A seguir, apresentamos os passos didáticos empreendidos, desde a escolha das obras até sua devolução.

Quadro 39 - Etapas de formação da experiência com a produção de fanzines literários

<b>Atividade</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Carga horária</b>
Escolha do livro para leitura	Conhecer o espaço da biblioteca escolar e suas regras, bem como selecionar um livro para ler.	2 h
Leitura do livro	Ler o livro escolhido, de modo a construir primeiras impressões sobre o que se leu.	Em casa e em diálogos nas aulas.
Proposta de produção de fanzines	Propor às turmas a produção de fanzines nos quais eles demonstrariam sua aficionalidade pela obra que escolheram.	10 min.
Leitura de fanzines	Conhecer o gênero discursivo fanzine, seu funcionamento discursivo, seus modos de organização dos discursos etc.	1 h e 50 min.
Círculos de leitura literária	Promover a troca de impressões literárias sobre os livros lidos entre os estudantes das turmas.	2 h
Oficina de produção de fanzines	Produzir fanzines literários.	8 h
Mostra literária	Apresentar os fanzines literários produzidos para a comunidade escolar.	2 h

Devolução dos livros	Devolver os livros tomados de empréstimo para a biblioteca escolar.	2 h
----------------------	---	-----

Fonte: Andrade, Lima e Martins (2023, p. 4-5).

Como se vê no quadro acima, a primeira etapa da produção de fanzines foi a de conhecer o gênero como atividade de linguagem da ambiência multicultural. Para isso, adaptamos a apresentação de slides<sup>32</sup> preparada sob encomenda da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o trabalho com fanzines em sala de aula no contexto do ensino remoto.

Após discutir sobre o gênero, sua história, seus suportes, suas temáticas, os modos de organização dos discursos etc., apresentamos aos estudantes vídeos que instruem sobre como produzir fanzines<sup>33</sup>. A maioria dos alunos não conhecia o gênero e ficou muito feliz em ser apresentada a um tipo de enunciado no qual poderiam deixar sua imaginação fluir, ação promovida também pela leitura literária.

Como dissemos inicialmente, escolhemos o fanzine justamente porque acreditávamos que, justamente pela idade dos alunos da turma (entre 10 e 12 anos) e por conta de percebermos que adoravam desenhar e colorir, eles se sentiriam mais engajados na leitura, em virtude de ser ela o mote para a produção do fanzine. Essa alteridade nas decisões tomadas tem apoio na teorização do CB, porque, embora os autores não falem sobre ensino, apresentam direções éticas para se pensar a linguagem e as atividades que se desenvolvem nela, por ela e sobre ela.

Por fim, inspirados na experiência de França e Nunes (2018), apresentamos fanzines produzidos por alunos de Ensino Médio decorrentes da prática pedagógica dos autores. Na experiência deles, os estudantes confeccionaram fanzines após leitura de romances que também foram adaptados para o cinema. Os alunos-zineiros daquele contexto elaboraram seus textos a partir de uma comparação entre as versões de cada enredo. As turmas foram divididas em equipes de três integrantes, em que cada um ficou responsável pela escolha de uma obra específica. Os fanzines, desse modo, apresentavam réplicas sobre três enredos diferentes.

Na proposta de França e Nunes (2018), os estudantes foram orientados a dividir seus fanzines nas seguintes partes: capa, apresentação dos autores dos fanzines, sumário, resumo das obras e playlist comentada. Como resultados, os autores (2018, p. 205) perceberam que a produção desses textos “[...] revelou um trabalho criativo, autoral, visual e interdisciplinar na construção de conceitos teóricos sobre literatura em relação com o repertório de leitura

<sup>32</sup> Disponível em: <https://acervoemsp.educacao.sp.gov.br/1049/21516.pptx>. Acesso em: 15 ago. 2023.

<sup>33</sup> O vídeo apresentado aos estudantes está disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=HK\\_J5LSE7Q0&pp=ygUWY29tbyBwcm9kdXppciBmYW56aW5lcw%3D%3D](https://www.youtube.com/watch?v=HK_J5LSE7Q0&pp=ygUWY29tbyBwcm9kdXppciBmYW56aW5lcw%3D%3D). Acesso em: 15 ago. 2023. Demos a oportunidade de que eles pesquisassem outros materiais que instruissem sobre a produção.

compartilhado pelos grupos.”. Isso porque os discentes de ensino médio estilizaram os papéis, usaram cores, formas e desenhos para apresentar suas réplicas, isto é, mobilizaram diferentes estéticas para empreender sua responsividade. No caso dos resumos, alguns apresentaram simplesmente uma síntese das obras, enquanto outros fizeram isso de maneira minuciosa: além de tratar do enredo geral, listaram os personagens (categorizando-os em protagonistas, antagonistas e coadjuvantes), pesquisaram sobre vida e obra dos autores, compararam os livros aos filmes, tratando das coincidências e das diferenças, por exemplo.

Em nosso caso, inspiramo-nos na proposta de França e Nunes (2018), mas a estilizamos a nosso contexto. Isso significa dizer que, em LA e em TDD, nada é repetido, mas sempre há o movimento de reflexão e refração, evidenciando a autoria docente em sua própria práxis. Inicialmente, como viemos discutindo, as obras foram escolhidas pelos estudantes e não precisariam necessariamente ter sido adaptadas para o cinema. Segundamente, solicitamos que as turmas de 6º ano assim organizassem seus fanzines: capa, *hashtags*, resumo, desenhos referentes a partes que chamaram atenção, frases que chamaram atenção, *playlist* e contracapa. Essas etapas foram executadas em encontros que totalizaram 8 horas/aula, dentro de duas semanas letivas, com encontros de 2 horas/aula cada, sempre às quartas e às sextas-feiras.

No primeiro encontro, pedimos que os estudantes produzissem o resumo das obras que leram. Solicitamos que, dentro de seus círculos de leitura, conversassem entre si para destacar aquilo que, como fãs do livro lido, achavam interessante caso fossem indicar a obra para alguém.

Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018) apresentam que, no enunciado concreto, a relação entre os interlocutores mexe com toda a organização dos signos. Então, a orientação de que os estudantes deveriam se colocar como fãs das obras era estratégica na medida em que eles iriam se colocar não como um editor que fará a quarta capa ou a sinopse de publicização da obra nem como, por exemplo, um *booktuber* a falar sobre a experiência com a leitura de dado livro: eles eram fãs, ou seja, pessoas que viveram uma experiência estética fascinante e que querem incitar outras pessoas ao mesmo – esse é o projeto arquitetônico promovido pelo gênero fanzine.

Nesse sentido, a percepção do gênero do discurso que empreende a réplica leitora é de fundamental importância no processo de ensino da leitura, como apontam Paula e Gonçalves (2020). Assim como na experiência com a produção de charges no contexto da EJA, também agora percebemos que, ao eleger o fanzine como instância genérica privilegiada para inscrição da responsividade dos leitores, selecionamos também papéis sociais e modos de operar semioticamente os discursos advindos dessa eleição. Então, o fanzine elabora todo um projeto arquitetônico cronotopicamente erigido para que a autoria do leitor se mostre de maneira tal

que, em outras circunstâncias enunciativas, por gestar modos diferentes de funcionamento do gênero, outro tipo de enunciado não deflagraria.

Ademais, a seleção do fanzine também se mostra estratégica tendo em vista os objetivos didáticos eleitos para a experiência. Queríamos que os estudantes se envolvessem com os livros que tomaram de empréstimo, tanto para consolidar sua alfabetização no caso daqueles que ainda estavam nesse processo, quanto para torná-los mais engajados em práticas de linguagem que têm como centro o texto literário.

Nesse contexto, o fanzine, por promover a ideia de que o leitor é um fã do que leu, vai ao encontro de nosso objetivo quando coloca o aluno-zineiro numa situação de interlocução na qual não se espera que fale mal ou que diga que não conseguiu ler o livro, mas, pelo contrário, que efetive sua relação calorosa com o objeto cultural.

Os resumos elaborados, portanto, não deveriam, como normalmente se estiliza esse tipo de enunciado, serem tomados pelas marcas de neutralização da linguagem. Esperava-se que os alunos-zineiros inscrevessem suas impressões estéticas ao passo que falavam sobre o enredo das obras.

Ao longo das produções dos esboços, muitos estudantes, principalmente aqueles que não haviam lido completamente os livros que tomaram de empréstimo, perguntavam se poderiam copiar as sínteses constantes na quarta-capa ou na contracapa das obras. Explicamos que essa ação, além de configurar como plágio, não perfazia o objetivo de evidenciar o quão fã eles se tornaram dos livros.

Por isso, além de termos incentivado a conclusão da leitura, dissemos que seria interessante que os alunos-zineiros explicassem por que escolheram aquela obra, destacando a capa, as imagens, o título. Ademais, ao continuar insistindo que os estudantes lessem o livro por completo, dávamos centralidade às interações que eles poderiam construir em seus círculos de leitura. Falávamos que, caso não concluíssem, sentir-se-iam à margem de seus colegas de grupo. Apesar disso, alguns estudantes não leram as obras por completo, embora não tenha havido equipes em que nenhum dos integrantes não leu.

Queremos dizer com isso que, num universo em que os estudantes não estavam acostumados a perceber o objeto cultural livro como um instrumento ao qual têm acesso e cujas práticas sociais podem ser exercidas por eles, ao invés de investirmos em sermões para que lessem e cumprissem a atividade, lembrávamos para eles qual era a arquitetônica na qual estavam inseridos. Como poderiam escrever um resumo demonstrando sua fascinação pelo livro se não o leram? Como poderiam angariar outros fãs se ainda não haviam se tornado fãs? Esses eram os questionamentos que fazíamos no sentido de incentivá-los a concluir a leitura

das obras que escolheram, a fim de não somente instá-los a ler, mas também, e principalmente, que se percebessem como sujeitos capazes de se engajar em práticas de leitura literária. A arquitetônica da atividade dava espaço para isso. Daí porque, num projeto dialógico de leitura, é importante que o docente planeje a elaboração de simulacros cronotópicos e, conseqüentemente, de arquitetônicas genéricas que promovam a reflexão discente no que se refere a seu engajamento. Esse é o grande lugar do cronotopo e do gênero no ensino dialógico da leitura.

Após produzirem seus resumos, os alunos-zineiros sempre levavam seus esboços para que o docente fizesse algum tipo de correção, para então passarem a limpo no suporte de seus fanzines. A escolha dos papéis nos quais acomodar os textos era dos integrantes das equipes, que eram avisados que poderiam escolher qualquer um entre os disponíveis, além de poderem decorá-los, estilizá-los através de recortes, de colagens, de pinturas etc. – isso havia sido mostrado quando da apresentação do gênero.

Orientávamos também que as escolhas estéticas que fizessem, além de terem o objetivo de promover o interesse das pessoas em ler o livro tematizado pelos fanzines, também tivessem alguma motivação que se explicasse no contato com a obra lida. Isso porque, para imprimir responsividade em suas produções, seria necessário que os estudantes tomassem a consciência de que nenhuma inscrição estética no fanzine deveria ter compromisso tão somente com o objetivo de decorar ou tornar o fanzine mais lúdico, que era, até ali, o principal interesse deles; para além disso, o que não anula essa motivação, as escolhas enunciativas deveriam evidenciar algo do encontro interativo dos leitores com o livro. Esse gesto tem inspiração em dois pilares da pedagogia dos multiletramentos: a instrução explícita e o enquadramento crítico.

Após a produção dos resumos e das escolhas dos papéis onde iriam produzir seus textos, orientamos que os estudantes elaborassem as *hashtags* das obras. Muitos deles, já aproximados com o contexto digital, reconheciam esse mecanismo, mas a maioria necessitou de explicação. As *hashtags*, nas redes sociais, são utilizadas como ferramentas de busca e de unificação de temas. Ao utilizar o símbolo #, o usuário toma parte do diálogo e da produção enunciativa acerca de determinada temática vinculada à *hashtag*.

Pedagogicamente, nosso objetivo com essa atividade era o de que os estudantes pudessem sintetizar sua leitura por meio de palavras-chave e, além disso, como estavam cumprindo o papel social de fãs, evidenciassem como fazer ressoar, em redes sociais, a obra que leram.

Desse modo, a elaboração de *hashtags*, numa proposta de ensino de leitura por meio de fanzines, tanto vai ao encontro do propósito arquitetônico do gênero quanto promove o

refinamento de estratégias de leitura, já que o aluno-zineiro precisará, ao mesmo tempo, cumprir com o que se espera para o enunciado que produz, bem como evidenciar de que modo sintetiza a leitura que fez.

Além de escreverem as *hashtags* e os resumos em seus fanzines, dissemos que, assim como os textos que tomamos como exemplo nas aulas de estudo do gênero, também os estudantes poderiam decorar as páginas, fazendo colagens, pinturas e desenhos, ou, mesmo, estilizar a letra ou os contornos dos traços, utilizar diversas cores de tintas de caneta etc. O privilégio pelo trabalho manual tem a ver com a própria arquitetônica do gênero, que dá primazia, segundo analisam Andrade, Lima e Vasconcelos (2022), à cultura *lettering*<sup>34</sup> em sua confecção.

Após esse processo, foi o momento de os estudantes fazerem os desenhos das partes que mais lhes chamaram atenção no enredo do livro. Para essa oficina, levamos para a turma diferentes materiais, como lápis de cor, canetas hidrográficas, giz de cera, revistas para recorte, EVA, colas coloridas, tinta, pincel, cartolinas. Ademais, colocávamos músicas que pudessem tornar o clima da aula mais motivacional para que os estudantes pudessem se inserir no processo.

Aqui, mais uma vez, a problemática dos estudantes que não concluíram a leitura da obra se reverberou. Embora tenhamos deixado as equipes livres para se organizarem, como todos gostavam muito de desenhar, a maioria dos grupos decidiu que cada estudante faria um desenho. O problema é que integrantes que não leram o livro, embora quisessem participar dessa oficina, não tinham partes para selecionar, o que invalidava sua participação nessa etapa.

Mais uma vez, vemos que a arquitetônica do gênero, ao passo que insta modos de organizar os discursos, também promove alguns engajamentos específicos na execução das atividades. Em nenhum momento, ficamos insistindo para que os estudantes concluíssem a leitura de suas obras, já que acreditamos na importância do livre arbítrio deles nesse sentido. Porém, eles próprios foram percebendo que, para participar de algumas das oficinas, inclusive daquelas pelas quais estavam mais ansiosos, teriam que concluir a leitura, de modo que, em função disso, muitos se sentiram motivados a terminar de ler o livro para, então, poder colocar seus desenhos nos fanzines.

Desse modo, embora ainda alguns estudantes não tivessem feito a leitura, principalmente aqueles mais faltosos, boa parte daqueles que ainda não haviam concluído o

---

<sup>34</sup> A cultura *lettering*, como sinalizam Andrade, Lima e Vasconcelos (2022), diz respeito a técnicas manuais que visam estilizar letras e desenhos em diversos suportes.

fizeram por motivação da própria arquitetônica do gênero fanzine, sem haver necessidade de insistência incômoda por parte do docente.

Após isso, foi o momento de os estudantes produzirem as playlists, etapa que, a nosso ver, se colocou como a mais complicada para eles. Ao contrário do que supúnhamos, eles tinham pouco conhecimento musical, pois afirmavam preferir desenhos animados e jogos digitais em suas atividades de entretenimento. Nesse sentido, vemos que o cronotopo do docente, que é sempre diferente do de seus estudantes, ainda mais sendo eles já de uma outra geração, muitas vezes, gera quebra de expectativas e obstáculos pedagógicos por coagir o professor a conceber atividades que, às vezes, não são interessantes a seus estudantes.

Para driblar esse desafio, decidimos orientar as turmas da seguinte maneira: os grupos iriam pensar nas principais temáticas e/ou sentimentos que são mobilizados no enredo das obras; a partir disso, iriam procurar, em sites de busca da internet, músicas que trabalhavam esses temas e sensações, escutá-las e, assim, selecionar aquelas que, a seu ver, estabeleciam diálogo com a obra lida. Essa atividade foi possível em função de as unidades escolares da SME, desde 2022, terem sido contempladas com a sala de inovação, equipamento que fornece notebooks conectados à internet para que sejam desenvolvidas atividades que necessitam desses suportes.

Assim, levamos os grupos para a sala de inovação da escola, onde os alunos-zineiros puderam concluir essa parte da atividade. Foi muito interessante a promoção dessa busca em virtude de os estudantes começarem a ampliar seus repertórios musicais nacionais e internacionais. Inclusive, alunos que selecionaram coletâneas de lendas folclóricas ficavam encantados ao descobrirem que havia músicas que resumiam a história dos personagens centrais das lendas que tanto leram em outras séries do Ensino Fundamental; outros, que tomaram de empréstimo livros que falavam sobre indígenas, descobriram que havia intérpretes que valorizavam a musicalidade cultural desses povos originários do Brasil.

Ao passo que algumas equipes estavam na sala de inovação fazendo suas pesquisas, as demais ficavam em outros ambientes da escola concluindo seus fanzines, com a atividade de produção das capas e das contracapas. A maior parte dos integrantes preferiram se inspirar na capa das obras que leram para fazer a dos fanzines. Outra parcela de equipes preferiu produzir artes próprias para inserir em suas produções.

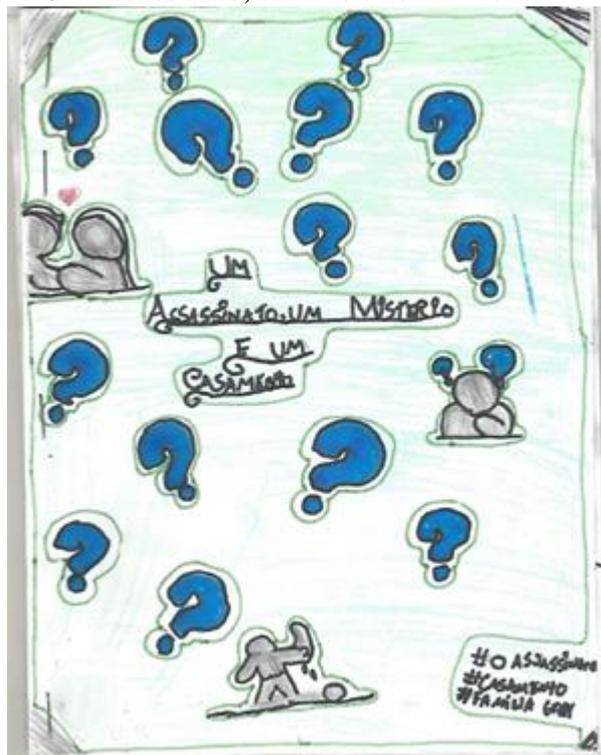
Após produzirem seus fanzines, os estudantes apresentaram seus produtos na mostra literária. Algumas equipes ficaram na própria biblioteca para apresentar seus textos e explicar melhor sobre as estéticas que escolheram para apreciar as obras que leram. Porém, a maioria dos estudantes se apresentou em suas próprias salas de aula, em função de a biblioteca, como

dissemos, não comportar um trânsito maior de pessoas. Os grupos foram ouvidos por outros colegas de escola, por professores da área de Linguagens, pela bibliotecária, por outros professores à disposição da escola e pelos docentes que compõem a gestão escolar. Os fanzines, após serem escaneados para fazerem parte de nosso *corpus* discursivo, ficaram armazenados na biblioteca.

## 6.2 As réplicas produzidas

Um dos fanzines que pomos em destaque nesta discussão revela fascinação pela obra *Um assassinato, um mistério e um casamento*, traduzida e apresentada por Ana Maria Machado a partir da obra escrita por Mark Twain, um dos mais conhecidos escritores e humoristas estadunidenses do final do século XIX.

Figura 28 - Fanzine sobre *Um assassinato, um mistério e um casamento*



Um assassinato, um mistério e um casamento  
 #O ASSASSINATO  
 #CASAMENTO  
 #FAMÍLIA GAY

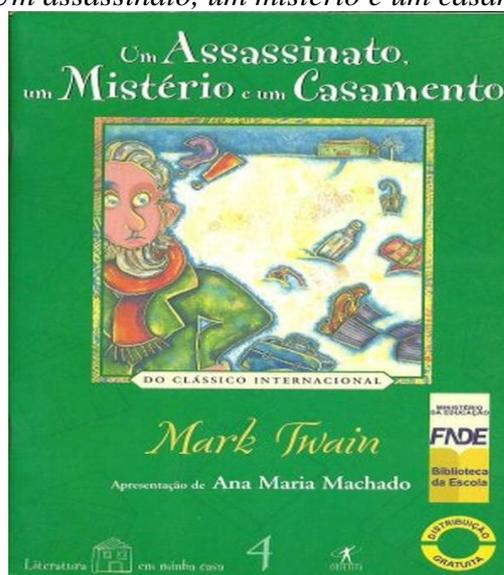
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A capa do fanzine revela uma responsividade interessante: apesar de o enredo da obra apresentar uma narrativa de tentativa de ascensão financeira de um idoso e de desvendamento

de um crime, a capa, a partir do uso de cores claras e de traços mais ligeiros, quebra com essa climatologia instaurada narrativamente.

Certamente, isso se deve em função de a obra disponibilizada na biblioteca, financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação no início deste século para compor o acervo das escolas, apresentar uma linguagem adaptada para um público infantojuvenil e, ao mesmo tempo, também se valer, em suas ilustrações de cores mais claras e abertas. É o que podemos ver a seguir.

Figura 29 - Capa do livro *Um assassinato, um mistério e um casamento*



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao pormos em dialogia discursiva a capa da obra com a do fanzine, vemos que ambas se utilizam de uma simplicidade visual tanto nas ilustrações quanto na escolha das cores, afeitas ao público infantojuvenil. A marcação do mistério, característico do enredo, fica por conta, na capa do fanzine, das diversas interrogações que se espriam em boa parte da página. Ademais, a própria peculiaridade de o autor da obra original ser também humorista demonstra que, mesmo tratando de temas mais voltados para o suspense, sua marca é tentar colocar mais leveza narrativa a suas histórias.

A capa apresenta, ainda, algumas *hashtags*, que têm a ver com o enredo, bem como a ilustração de alguns momentos da narrativa que remetem à questão do assassinato e do casamento; por fim, no canto inferior esquerdo, o nome dos autores dos fanzines, apagados por questões de anonimização dos participantes da pesquisa.

Acreditamos que essas escolhas estéticas enunciativamente projetadas revelam o compromisso ético dos alunos-zineiros de imprimir os traços de humor característicos não só

da obra lida, mas também de toda a fortuna literária deixada por Mark Twain. Então, os autores do fanzine mantêm a climatologia do enredo da obra, sem, no entanto, deixar de revelar aos leitores para quem se endereçam que o romance apresenta mistério e suspense.

Sobre o mesmo fanzine, destaca-se ainda uma das ilustrações referente a partes que chamaram atenção.

Figura 30 - Ilustração feita sobre a obra *Um assassinato, um mistério e um casamento*



- Daivid foi assassinado! Hugh Gregory foi preso por isso!

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A equipe, para além de ter apresentado a ilustração como parte que chamou a atenção, colocou o desenho na contracapa do fanzine, como se pode ver pela marcação dos grampos da brochura. Para um dos alunos-zineiros, foi importante colocar em destaque tanto a imagem do assassinato quanto o enunciado, em discurso direto, apresentado na obra sobre quem foi o suspeito preso: Hugh Gregory, o protagonista do romance.

Quando pomos a capa, apresentada na Figura 29, e a contracapa, apresentada na figura 30, em dialogia, percebemos contrapontos dignos de nota: enquanto aquela utiliza a cor azul, que remete à certa tranquilidade, e a ilustração de interrogações, que se refere ao suspense do

romance, esta, por sua vez, se utiliza do oposto ao azul, o vermelho, que apresenta o nervosismo, o momento em que o estado-de-coisas inicial da narrativa é perturbado, e a exclamação, oposta à interrogação, que dá margem para os interlocutores do fanzine entenderem que esse é um ponto da história ao qual se deve dar atenção e a partir do qual o leitor começa a se fidelizar pelo romance. A propósito, do ponto de vista da audiência, enquanto a capa tranquiliza, a contracapa perturba. Essa contraposição, inclusive, se coloca na própria organização do fanzine, já que uma das inscrições está na capa e a outra, na contracapa.

As cores ao fundo da contracapa, embora mantenham o traço ligeiro e claro, não são mais vivas como na capa, mas escuras. Isso revela também a compreensão de que o assassinato, no enredo, é um momento de luto e de tensão narrativa, no qual deve o leitor ser envolvido pela aura de mistério apresentada pelo narrador.

Outro fanzine que pomos em destaque é o que se apresenta na figura a seguir, que tematiza a obra *#Cuidado garoto apaixonado*, aprovada pelo PNLD-literário em sua mais recente edição para os anos finais do Ensino Fundamental.

Figura 31 - Resumo e desenhos do fanzine sobre *#Cuidado garoto apaixonado*



Um garoto que se chamava antônio e ha um melhor amigo que se chama Alê a nas férias eles passaram na tv, no primeiro de aula eles ficaram na mesma classe conheceram uma garota que se chamava camila eles três estão na mesma sala [ininteligível] estará apaixonado pela camila e ela por ele. Juntos passarão por muitas aventuras e o parteceparão de um tiatro de romel e Julieta no

final Antônio e camila deram um beijo como romel e Julieta.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na figura 31, são reproduzidos o resumo e um dos desenhos que a equipe fez a partir da leitura. No que se refere ao primeiro, percebemos que os estudantes não se valem de elementos enunciativos avaliativos, como modalizadores ou adjetivos. Desse modo, eles se detêm a contar a história. Recorrem, para isso, à questão do primeiro amor que o protagonista encontra no ambiente escolar. Relatam, ainda, que, ao fazerem uma representação da peça teatral Romeu e Julieta, os personagens evidenciam sua paixão com um beijo.

Nesse contexto, embora relativamente não apresentem elementos enunciativos verbais que revelam algum tipo de avaliação, o tema do resumo apresentado no fanzine, sob o ponto de vista bakhtiniano, se enraíza na centralidade que os estudantes-zineiros dão à questão do primeiro amor.

Embora o romance lido focalize isso, há muitas outras temáticas tratadas no romance, relacionadas ao início da adolescência e à escola, vivenciadas pelos personagens. A despeito disso, os alunos-zineiros, tanto no resumo quanto nas ilustrações elaboradas se detêm à temática amorosa, o que revela sua afeição por esse temário.

Essa centralidade à temática do primeiro amor se revela também nas semioses não verbais. Abaixo do resumo, por exemplo, há desenhos que remetem às cartas de amor trocadas pelos personagens. Na página seguinte, um dos momentos narrativos destacados pelos alunos-zineiros é aquele em que os personagens cantam uma música apaixonados na apresentação da peça teatral. O mesmo enfoque pode ser percebido na capa do fanzine.

Figura 32 - Capa do fanzine sobre *#Cuidado garoto apaixonado*



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

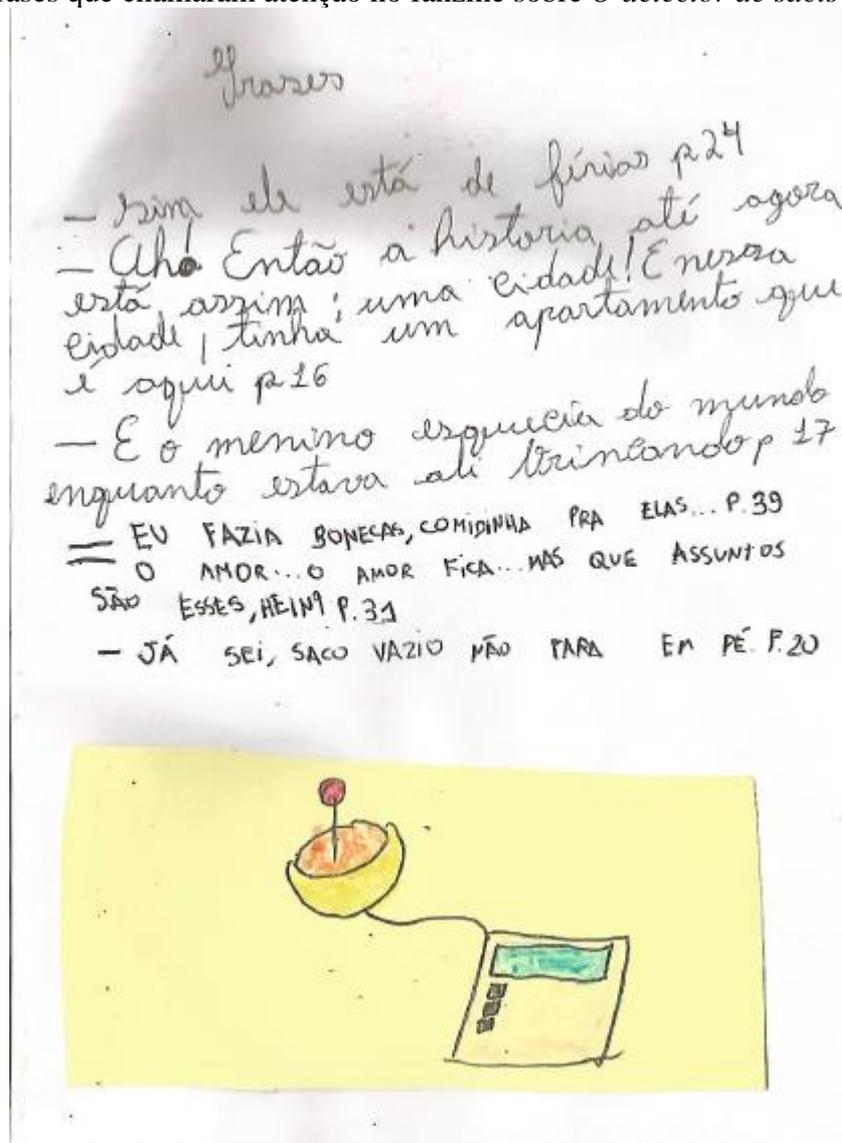
A capa, assim como os signos ideológicos inscritos nas páginas interiores do fanzine, dá relevo à paixão entre os personagens protagonistas. É o que vemos na representação deles se beijando à lua e na colagem de EVA em formato de coração em alto relevo. Esta última, a propósito, tem colorações vermelha e amarela, com destaque para a cola com glitter utilizada para colorir os recortes. O brilho que parte desse artifício, quando tomado como signo ideológico, caracteriza a pulsação forte da paixão, ainda mais na adolescência, fase em que os sentimentos são mais aflorados. Tal simbologia é retratada no enredo da obra escolhida para leitura pelos estudantes. Quando elaboram seus fanzines, os enunciadores, como vemos percebendo, focalizam essa questão, deixando mostrar que o tom emotivo-volitivo é o que se transparece axiologicamente em seu enunciado.

A propósito, é importante salientar que a equipe era formada por uma moça e dois rapazes. Aquela sempre ressaltava que o enredo de *#Cuidado garoto apaixonado* a lembrava de seu primeiro amor, um colega da escola onde estudava. Isso a fez tomar um certo papel de liderança frente aos seus companheiros de equipe. Desse modo, percebemos que, enunciativamente, as marcas exotópicas desse eu-enunciador que se vê na história que leu e, ao

se inscrever como fã em seu enunciado, dá relevo justamente a essa abordagem é o que dá tema, isto é, axiologia ao texto produzido.

No que se refere à questão da exotopia, para além dos fanzines já tratados, é bom pormos em destaque as frases que chamaram atenção dos alunos-zineiros que leram *O detector de sacis*.

Figura 33 - Frases que chamaram atenção no fanzine sobre *O detector de sacis*



Frases

- sim ele está de férias p. 24
- Ah! Então a historia até agora está assim: uma cidade! E nessa cidade, tinha um apartamento que é aqui p 16
- E o menino esquecia do mundo enquanto estava ali brincado p 17
- EU FAZIA BONECAS COMIDINHAS PRA ELAS... P. 39
- O AMOR... O AMOR FICA... MAS QUE ASSUNTOS SÃO ESSES, HEIN? P. 31
- JÁ SEI. SACO VAZIO NÃO PARA EM PÉ. P. 20

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A página em apreço apresenta a ilustração do detector de sacis construído pelos personagens do romance para saber sobre a real existência desses seres lendários. Além disso, a página é dedicada a apresentar as frases que chamaram a atenção das alunas-zineiras, duas moças de 11 anos.

As produtoras do fanzine em tela relatavam que não haviam gostado tanto da obra após conhecerem a história. Havia escolhido pela curiosidade que tiveram a partir do título e das ilustrações. Frente a esse interim, como a proposta era a de que elas se colocassem, em seus enunciados, como fãs da obra, a saída que encontraram para salientar frases da história foi aquelas que as marcaram exotopicamente.

A propósito, a exotopia, segundo abordam Zilberman (2008) e Andrade, Santos e Martins (2022), é qualidade intrínseca à leitura de textos literários. Por meio de sua linguagem, abordam aqueles autores que o leitor é colocado no espelho, entrevedo-se a si mesmo como possível personagem das ações ali postas.

As frases às quais foram dadas relevo remetem a momentos de prazer das alunas-zineiras no mundo da vida, os quais foram tematizados no mundo da arte literária: férias, brincar com bonecas, comer, brincar com os amigos, passear pela cidade. Assim, embora a narrativa da obra não focalize essas questões, é nesses temas secundários ao enredo principal do romance que as estudantes dão centralidade. Nesse sentido, vemos que, ao terem que se projetar enunciativamente como fãs de uma obra de cujo enredo não gostaram tanto, as produtoras encontraram na exotopia da leitura literária uma saída interessante para performar essa identidade aficionada pela obra.

Um último fanzine que queremos destacar na apresentação dos produtos enunciativos dos estudantes é o que foi produzido por um aluno com autismo e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Em razão de seus tratamentos, o aluno faltava muito às aulas, não tendo participado do dia em que os livros foram escolhidos e, também, de alguns encontros do processo de produção dos fanzines.

No primeiro encontro de produção dos textos, o referido estudante estava presente. Em função disso, para incluí-lo na atividade, explicamos a proposta individualmente para o aluno, que afirmou que, apesar de não ter escolhido nenhuma obra na biblioteca, era fã do personagem Capitão Ecocidadão, protagonista de gibis com os quais sua mãe lhe presenteia. Inclusive, em sua mochila, ele sempre carregava as revistas do super-herói.

Obviamente, demos a oportunidade que o estudante fizesse seu fanzine, já que ele, sem necessidade de nossa incitação, se dizia fã do personagem. Porém, em função de suas faltas, o

aluno-zineiro produziu somente a capa e os desenhos que remetiam a alguns episódios dos gibis.

Figura 34 - Fanzine produzido sobre o gibi *Capitão Ecocidadão*



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como vemos, o aluno-zineiro só conseguiu elaborar a capa e fazer desenhos das aventuras mais importantes vividas pelo personagem do qual é fã. Na página inicial, ele expõe o nome do personagem, por meio de letras estilizadas e coloridas, que remetem à própria capa dos diferentes gibis que narram as aventuras do Capitão Ecocidadão. Ainda no mesmo excerto, o estudante apresentou a ilustração da personagem, sem, no entanto, colorir. Isso se deve ao fato de que, por conta de sua condição, o produtor do fanzine se distraía muito e acabava não conseguindo concluir as atividades nem em classe nem em casa.

Na página de ilustrações, por sua vez, ele apresentou alguns episódios em que o Capitão Ecocidadão, travestido de super-herói, salva a humanidade por meio de ações ecológicas que

ajudam na conscientização sobre o cuidado com o meio ambiente. No caso dessas inscrições enunciativas, o produtor conseguiu colori-las.

Nesse sentido, percebemos a importância da decolonialidade dos MDT no trabalho dialógico com leitura. Isso porque um estudante que precisa se ausentar da escola para realizar seu tratamento e que apresenta neurodivergências que dificultam a aprendizagem da escrita, apesar de suas condições, pôde participar das atividades e ser incluído sem necessariamente termos que solicitar uma atividade diferente da que os outros colegas de turma fizeram. Ele também elaborou seu fanzine, demonstrou sua aficionalidade pela obra e efetivou inscrições enunciativas que demonstram seus contatos com o texto literário. O gênero solicitado para isso, o fanzine, colabora para que ele se sinta incluído, uma vez que, tendo ele dificuldades para escrever, as inscrições não verbais translíngues são as que melhor contemplam seu modo de existir na e pela linguagem. Se tivéssemos, ao contrário, solicitado um outro gênero, talvez da cultura colonial, como resumos, resenha, diário de leitura, possivelmente teria sido um pouco mais complexo incluí-lo na experiência.

### **6.3 A finalização da experiência**

No dia da apresentação dos fanzines na mostra literária, antes do toque para o final da aula, pedimos para que, no encontro seguinte, os estudantes levassem os livros que tomaram de empréstimo da biblioteca a fim de que fosse feita a devolução das obras. Desse modo, no último encontro, os grupos foram levados um a um para realizar essa ação, concluindo, assim, todo o processo de prática literária que buscávamos promover, que era o de fazer com que as turmas conhecessem o ambiente da biblioteca, ocupassem-no, entendessem seus modos de organização, tomassem de empréstimo um livro, lessem-no, fruissem sua leitura, produzisse um fanzine a partir da experiência interativa com a obra e, por fim, devolvessem-na para que, desse modo, o texto literário pudesse, ainda que de modo inicial, fazer parte de sua vida, de seus diálogos com outras pessoas.

Com esse projeto, entendemos que coadunamos com as considerações de Foucambert (1994, 2002) quando o autor propõe a construção do que chama de cidades-leitura. Para o pesquisador, o termo se refere à compreensão de que os municípios não são somente ambientes geograficamente demarcados, mas, ao mesmo passo, são lugares onde os habitantes interagem e constroem suas identidades a partir das leituras que fazem.

Consoante Foucambert (1994, 2002), para a concretização de um projeto dessa natureza, são necessários esforços de diferentes instituições sociais. Embora não possamos contemplar

todos os espaços sociais, como representantes educacionais, entendemos que elaboramos um passo à frente em prol desse intento ao colocarmos o texto literário como pauta das interações dos estudantes, conferindo a eles o direito à literatura almejado por Cândido (2012). Eles levaram as obras para casa e puderam falar sobre isso com seus pais, parentes, amigos de bairro.

É possível que parte deles não tenha voltado mais à biblioteca nem se interesse por se entreter por meio do objeto literário – essa é uma escolha deles, que, muitas vezes, envolve questões de preferência. Apesar disso, em nossa prática pedagógica, demos a oportunidade, que percebíamos não ter sido ainda vivenciada anteriormente, de eles conhecerem o texto literário e, a partir de então, decidir, entre as diversas possibilidades existentes, se a literatura faria ou não parte de suas vidas – o que pode acontecer agora ou só mais tarde. O importante é que o docente entenda sua função nisso.

Com a realização desses gestos didáticos, podemos visualizar que, no que se refere aos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos, nós os mobilizamos na seguinte medida:

Quadro 40 - Pilares da Pedagogia dos Multiletramentos na experiência nos anos finais do Ensino Fundamental

Prática situada	Mobilizamos práticas sociais de leitura recorrentes na vida prática, tais como a de visitas à biblioteca, a de empréstimo e devolução de livros, a de produção de fanzines organizados por fãs de dado objeto cultural e a de realização de uma mostra literária.
Instrução explícita	Orientamos os estudantes a escolherem suas leituras a partir daquilo que lhes poderia chamar atenção, como título de obras, capas, imagens. Na produção das réplicas enunciadas por meio de fanzines, apresentamos a arquitetura cronotópica e os recursos semióticos que dão forma ao gênero, bem como, no processo de confecção dos enunciados, orientamos a organização do texto e as maneiras como os alunos-zineiros poderiam inscrever sua responsividade nesse tipo de enunciado.
Enquadramento crítico	Engajamos os estudantes em práticas de leitura e de produção de réplicas leitoras a fim de que vivenciassem a experiência de leitura literária como zineiros.
Prática transformada	Os estudantes apresentaram seus fanzines na mostra literária e, para além dos limites da experiência, as turmas começaram a visitar mais o ambiente da biblioteca, reconhecendo-o como um dos espaços da escola e colocando a leitura como uma das atividades de sua rotina da vida prática.

Fonte: Elaboração do autor.

A síntese do quadro acima evidencia que, quando mobilizamos as concepções dos MDT no ensino de leitura, diversos eventos de letramento se entrecruzam para erigir práticas de multiletramentos, suportadas por um ensino carregado de alteridade e de dialogia discursiva, já que se ampara em gestos didáticos pensados sob o viés da TDD e se inspira nas reflexões mobilizadas pelos pensadores do CB sobre linguagem.

#### **6.4 Síntese do capítulo**

Neste capítulo, focalizamos a experiência com o ensino dialógico de leitura em três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso, além dos pilares dos MDT sob o viés da Pedagogia dos Multiletramentos, mobilizou-se o círculo de leitura literária, de Cosson (2021), como metodologia privilegiada para o trabalho com o texto literário na educação básica. As réplicas enunciativas produzidas pelos estudantes foram fanzines literários, nos e pelos quais, como fãs das obras com que tiveram contato, os alunos-zineiros pinçaram alguns momentos de sua experiência estética com os textos lidos.

Os fanzines literários revelam que os estudantes, quando performam o papel de fãs de textos literários, demarcam sua axiologia a partir da exotopia promovida pelas obras e por meio do tom emotivo-volitivo. Essas percepções são pinçadas com base nos modos semióticos verbais e não verbais que dão forma aos enunciados produzidos.

Além disso, a arquitetônica do gênero erige um cronotopo a partir do qual aqueles estudantes que não concluíram a leitura do texto literário se sintam coagidos a terminá-la em função de somente assim poderem se engajar nos processos de elaboração de réplicas demandadas pelos fanzines.

Nesse sentido, percebemos que, no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental, as interlocuções mobilizadas para o ensino de leitura, principalmente a literária, ensejam cenas pedagógicas que levem em consideração a vivência da experiência estética com o texto literário a qual catalisa movimentos exotópicos dos estudantes.

Envoltos nesse processo, os alunos consolidam seu processo de alfabetização após anos de pandemia, engajam-se em práticas de leitura literária tal como elas se realizam em sociedade, portanto, alteram suas condições de multiletramentos, já que compreendem modos de ler e de replicar textos erigidos por simulacros cronotópicos que coagem atitudes discursivas inscritas na e pela linguagem.

## **7 PODFALAR: PRODUÇÃO DE PODCASTS LITERÁRIOS SOBRE O TEMA TRANSVERSAL RELAÇÕES CONJUGAIS COMO PROMOTORES DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DO ENSINO DE LEITURA CONJUGADO COM O DE ORALIDADE NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo, apresentamos a análise dos resultados da experiência realizada no contexto da 1ª série do Ensino Médio. Para isso, além de colocar em destaque os gestos didáticos mobilizados para consecução das atividades, apresentamos os podcasts literários produzidos pelos discentes, a fim de observar de que maneira os estudantes dessa etapa de ensino desenvolvem sua responsividade por meio do referido gênero quando em interlocução leitora com textos literários.

### **7.1 O processo**

Como dito no capítulo metodológico desta Tese, a experiência realizada no contexto do Ensino Médio ocorreu em três turmas de 1ª série cujos estudantes são matriculados na Escola PodFalar, uma instituição estadual de ensino localizada em um bairro elitizado de Fortaleza-CE. Os discentes que lá estudam são oriundos de diferentes espaços da capital e de sua região metropolitana. A escola abriga 44 turmas de Ensino Médio, com cerca de 2000 estudantes matriculados no total. Esse número exagerado decorre da enorme fama da unidade educacional na comunidade fortalezense, em função dos diferentes projetos e aprovações em universidades públicas e particulares através da nota do ENEM.

A atividade aqui relatada começou a ser construída desde o início do ano letivo, quando o docente percebeu os gostos e as necessidades de aprendizagem dos estudantes com os quais mantinha interlocução. Isso porque, conforme sinalizam Sobral e Giacomelli (2020) e Krewer, Soares e Sobral (2023), um ensino que se quer dialógico necessita do que os autores chamam de escuta dialógica e alteritária. Nesse viés, o docente, embora não deva abandonar aquilo que lhe prescrevem os documentos oficiais, considera os diferentes anseios, dificuldades e direitos de aprendizagem dos estudantes ao planejar seus projetos didáticos.

Nesse caso, como professores de literatura das referidas turmas, a temática transversal que vinha sendo trabalhada desde o início do ano letivo era a dos afetos. A eleição desse temário, é importante ressaltar, acontece em função do livro didático adotado pela equipe de professores, o qual organiza os objetos de conhecimento a serem trabalhados no primeiro semestre da 1ª série do Ensino Médio em função desse tema.

A despeito dessa força centrípeta, as turmas vinham, pelo menos na disciplina de literatura<sup>35</sup>, se engajando muito nas discussões travadas em função de demonstrarem interesse por refletir acerca de questões voltadas a relações conjugais, como a entrega ao relacionamento, a diferença entre amor e paixão, os comportamentos individuais no contexto amoroso, a dependência emocional e a abusividade relacional.

Com isso, aproveitamos o engajamento dos estudantes nas discussões para inseri-los em um PDG em função do qual poderiam posicionar-se sobre o tema por meio de enunciados concretos formatados em podcasts literários. Nossa primeira ação, inicialmente, foi a de, inspirados na discussão praxiológica de Lima e Andrade (2021) e de Andrade, Lima e Gomes (2020a, 2020b), eleger os pilares da aprendizagem cooperativa para perfazer as etapas das atividades.

Embora na experiência com o 6º ano já tivéssemos assumido alguns contornos da aprendizagem cooperativa para agência do projeto, no contexto do Ensino Médio, decidimos concretizar todos os passos metodológicos e, conseqüentemente, atitudinais que a metodologia orienta. Isso porque, uma vez que nos coadunamos a uma abordagem dialógica de ensino de leitura, acreditamos que a aprendizagem cooperativa vai ao encontro dessa dimensão por se basear “[...] em pilares como a interação, a colaboração, o respeito mútuo, a diversidade, a tolerância, a união, a solidariedade e a divisão de responsabilidades.” (Andrade, Lima e Gomes, 2020a, p. 64).

Segundo os propositores da aprendizagem cooperativa, Johnson, Johnson e Holubec (1999), há cinco princípios que caracterizam os passos viabilizados em projetos pedagógicos caracterizados como cooperativos.

Quadro 41 - Princípios da metodologia aprendizagem cooperativa

Princípio	Definição
Interdependência positiva	Firmamento e acordo de parcerias e de dependências mútuas entre os participantes.
Responsabilidade pessoal	Trabalho, envolvimento e desempenho responsável das funções de cada um no processo.
Interação face a face	Interloquções presenciais a partir das quais cada um apresenta verbaliza e partilha ideias, explicações, orientações, tira dúvidas, ensina e ajuda os companheiros, analisa conceitos e possibilidades, entre outras ações.

<sup>35</sup> É importante esclarecer que os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para o contexto do Novo Ensino Médio – NEM são organizados por áreas. Então, embora haja um livro específico de Língua Portuguesa de volume único para os três anos do Ensino Médio, os conteúdos de literatura, na coleção eleita pelos docentes da escola, ficam organizados nas obras semestrais, as quais norteiam o trabalho das disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa.

Desenvolvimento de competências interpessoais e grupais	Construção da confiança, do diálogo, do respeito às diferenças e da capacidade de resolução de conflitos em função de objetivos maiores.
(Auto)Avaliação grupal	Avaliação e análise, sistemática e periódica, das tarefas realizadas e dos objetivos alcançados, considerando as regras, os papéis, as responsabilidades e a participação de cada um nos processos.

Fonte: Elaboração do autor.

Com esses princípios em mente, bem como com a decisão de que temática transversal seria discutida ao longo das atividades e de que gênero viabilizaria a réplica dos estudantes aos textos lidos, elegemos as obras literárias a serem lidas. Para isso, fomos à biblioteca da escola e separamos todos os livros (romances, coletâneas de contos, de crônicas e de poemas, peças teatrais, histórias em quadrinhos) que existiam, pelo menos, em quantidade de 3 unidades no acervo e que tematizavam a questão das relações conjugais em alguma parte de seu enredo.

Figura 35 - Obras físicas selecionadas para escolha



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A figura acima apresenta os livros que selecionamos na biblioteca para que os estudantes pudessem escolher. As obras são de diferentes períodos literários (romantismo,

naturalismo, modernismo) e de diferentes gêneros do discurso (peça teatral, poema, romance). Porém, percebemos que faltavam ainda obras mais contemporâneas e que tematizassem outros tipos de relações conjugais, que não necessariamente as heterossexuais. Em função disso, consultamos companheiros que indicaram algumas obras literárias existentes em versão digital as quais poderiam ser lidas pelos estudantes. Por isso, construímos uma nuvem digital na qual descarregamos as obras para serem indicadas aos estudantes.

Figura 36 - Obras digitais disponibilizadas para escolha



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com essa adição de possibilidades para escolha, sentimo-nos mais seguros para iniciar as atividades. Antes disso, porém, fomos abordados por estudantes do curso de Letras da UFC que queriam realizar o estágio de docência em ensino de Literatura em nossas turmas.

Os estagiários, em duplas, cumpriram conosco essa atividade do curso de licenciatura, de modo que cada par ficou ministrando as aulas em uma turma, somando, portanto, um total de três docentes, um titular e dois estagiários, em cada turma. Obviamente, os estudantes-estagiários foram apresentados à proposta de produção de podcasts, a qual inclusive lhes deixou muito empolgados para participar, já que a prática se afastava de abordagens de ensino de

literatura voltadas para a historicização de períodos literários e/ou para a leitura de trechos de obras a fim de lhes perceber características de épocas.

A animação por desenvolver práticas de letramento literário nas turmas em que estagiavam fez com que os estudantes-estagiários se sentissem mais empoderados para realizar trabalhos mais centrífugos em relação ao que é repetível quanto ao tratamento do texto literário na educação básica brasileira.

Com uma equipe de docentes montada e de posse do plano de ensino formulado por Andrade, Lima, Martins e Ribeiro (2023), iniciamos a proposta. No primeiro encontro didático, apresentamos a proposta para os estudantes, em tela a seguir.

#### Quadro 42 - Texto da proposta de produção de podcasts apresentado às turmas

Nesta etapa, a turma produzirá um podcast apresentando e analisando livros literários cuja temática são as relações conjugais. Em equipes, vocês deverão ler os livros que escolheram e decidir de que forma vão abordá-los em seus podcasts. Os textos serão postados e disponibilizados para a comunidade em plataformas de áudio nas quais, caso haja, os grupos irão interagir com seus espectadores, através de comentários.

Algumas regras:

- Embora cada integrante fique responsável por uma função específica na equipe, todos deverão participar, com sua voz, do podcast.
- A atividade será feita a partir da metodologia aprendizagem cooperativa, o que significa dizer que todos terão funções específicas dentro da equipe e, por isso, se um falhar, todo o grupo se prejudicará.
- As discussões de leitura do livro e o desenvolvimento dos roteiros de gravação e de edição dos podcasts serão feitos em sala de aula, sob orientação dos professores. Apenas a gravação não acontecerá no momento da aula.
- Não há possibilidade de trocar a obra ou de mudar de equipe ao longo do desenvolvimento do trabalho.
- O podcast deverá ter entre, no mínimo, 10 minutos e, no máximo, 50 minutos de duração.
- O podcast não precisa analisar toda a obra. As equipes, oportunamente, serão orientadas de como abordar o texto pelo qual ficaram responsáveis.

A entrega da versão final do podcast é dia 01/06, até meia noite.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As turmas se sentiram interessadas em produzir um gênero que muito consomem e em

discutir sobre um tema que lhes é tão pertinente, mas também se demonstraram amedrontadas justamente por ser essa a primeira vez em que produziriam enunciados que normalmente só escutam e cujos produtores lhes parecem tão distantes.

Propostas metodológicas apoiadas na filosofia bakhtiniana e no amparo dos MDT devem se valer de gêneros consumidos pela comunidade do alunado e colocar os estudantes em posição horizontal com aqueles produtores que pensam estar em certo topo de uma linha vertical. A LA indisciplinar e a Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Rojo (2012) e Rojo e Barbosa (2015), assim pensam os projetos pedagógicos justamente por, nessa perspectiva, eles colocarem em tela produções da cultura de massa e por tentarem desterritorializar interações onde normalmente o aluno achava que jamais poderia ocupar espaço. Apesar desse sentimento de ansiedade, avisamos que todas as equipes teriam orientação e apoio de três professores para concretizarem suas produções e que se sentissem confiantes, já que eram capazes.

Após a apresentação da prática de produção, o momento foi o de elaborar o contrato cooperativo, outra grande dificuldade para as turmas. Isso porque a aprendizagem cooperativa não é adotada nas práticas pedagógicas da escola nem mesmo nenhum dos estudantes havia experienciado, em sua vida educacional até ali, algo do tipo.

Então, para eles, era muito estranho que tivessem que fechar um contrato, inclusive sequer sabiam o que escrever. Apresentamos, por isso, toda a reflexão sobre o que vem a ser a aprendizagem cooperativa e quais são normalmente os modos de organização e os temas presentes no gênero discursivo contrato cooperativo.

Figura 37 - Contratos cooperativos produzidos por algumas equipes

**Contrato cooperativo**

Equipe:  
 Obra escolhida: A escrava Isaura.  
 Cláusulas contratuais: usar o celular no momento certo, se comprometer com o livro e o trabalho, fazer suas funções, falar somente sobre o livro durante a discussão.  
 Obs:

- LIVRO: CORAÇÃO DE MOSAICO

**- REGRAS -**

- o FICAR ATENTO NOS PRAZOS \*①
- o SER RESPEITOSO \*②
- o CUMPRIR RESPONSABILIDADES \*③
- o FICAR ATENTO NOS INFORMES \*④
- o NÃO ATRAPALHAR OS OUTROS \*⑤
- o NÃO SE NEGAR A CUMPRIR AS ATIVIDADES ⑥



**CONTRATO COOPERATIVO**

Regras

1º) Ter Compromisso.  
 2º) Entregar as atividades no prazo  
 3º) Ter organização  
 4º) Respeitar o próximo  
 5º) Ler o livro no prazo

Equipe: [nome dos alunos]  
 Obra escolhida: A escrava Isaura  
 Cláusulas contratuais: usar o celular no momento certo.  
 Se comprometer com o livro e o trabalho.  
 Fazer suas funções, falar somente sobre o livro nas discussões.  
 Obs.: [identificação dos estudantes]

- Livro: Coração de Mosaico  
 - REGRAS -
1. Ficar atento nos prazos
  2. SER RESPEITOSO
  3. CUMPRIR RESPONSABILIDADES
  4. FICAR ATENTO NOS INFORMES
  5. NÃO ATRAPALHAR OS OUTROS
  6. NÃO SE NEGAR A CUMPRIR AS ATIVIDADES

**CONTRATO COOPERATIVO**

**Regras**

- 1º) Ter compromisso
- 2º) Entregar as atividades no prazo
- 3º) Ter organização
- 4º) Respeitar o próximo
- 5º) Ler o livro no prazo

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como vemos, a maioria dos contratos cooperativos se estruturou da seguinte forma: nome dos integrantes da equipe, nome do livro escolhido para leitura, funções e seus respectivos representantes (estes foram retirados das imagens para mantermos a anonimização dos participantes) e cláusulas contratuais para a atividade. No que se refere a esta última porção, os grupos se aproveitaram das sugestões apresentadas pelos docentes e se concentraram em acordos cooperativos voltados para a leitura completa das obras, cumprimento das funções por que cada estudante se responsabilizou, uso adequado do celular ao longo dos encontros e frequência às aulas.

A elaboração do contrato cooperativo foi uma dificuldade para os estudantes tanto porque eles não tinham vivenciado experiências com esse tipo de proposta quanto porque assumir os princípios da aprendizagem cooperativa, como os de interdependência positiva e de responsabilidade social, são desafiadores para aqueles que ainda não se responsabilizam pelas funções de si mesmos. Apesar disso, era fulcral para nós articular os pressupostos da aprendizagem cooperativa com a filosofia bakhtiniana a fim de que a arquitetura dos princípios daquela auxiliasse no cumprimento das propostas de atividades baseadas nesta.

Enquanto elaboravam seus contratos, os professores-estagiários convidaram as equipes, uma a uma, para escolherem o livro que iriam ler. A decisão de a equipe inteira escolher uma mesma obra adivinha do objetivo, calcado na filosofia de Bakhtin, de que os vários encontros que cada integrante teria com o enunciado seriam compartilhados com os outros colegas de equipe e, também, com os espectadores dos podcasts, colocando essas diversas compreensões numa arena discursiva na qual o debate sobre as interações individuais que cada leitor teve com a obra é o grande protagonista.

Além disso, assim como na experiência com os anos finais do Ensino Fundamental, também aqui gostaríamos de fazer os estudantes irem até a biblioteca e, mesmo que na escola de Ensino Médio os alunos frequentem massivamente esse espaço, promover que aqueles que ainda não tinham ido a ocupassem.

Diferentemente da Escola Fã de Leitura, mais periférica, a Escola PodFalar apresenta uma estrutura completa em sua biblioteca. São várias prateleiras repletas de livros, além de mesas para leitura e alguns computadores para pesquisa. O espaço é decorado, tem indicações de obras e/ou de autores, é equipado com uma varanda com algumas cadeiras, possui ares condicionados e disponibiliza uma equipe de professores lotados lá para orientação aos estudantes. Vemos, então, que, mesmo na realidade educacional pública, o processo de luta de classes se mantém latente. Enquanto as escolas mais periféricas têm espaço menor e pouco investimento humano em suas bibliotecas, aquelas mais centrais possuem estruturas bem

equipadas e profissionais qualificados.

Na aula seguinte, orienta o plano de Andrade, Lima, Martins e Ribeiro (2023) que o docente faça a etapa de escuta de podcasts literários, a fim de que haja a análise do gênero pelas turmas. Segundo a arquitetura do PDG, de Guimarães e Kersch (2012, 2014, 2015), é necessário que os estudantes tenham contato com outros exemplares do mesmo gênero do discurso, não com o fito de que se apoderem de um receituário, mas que possam analisar as diversas maneiras de estilizar discursos por meio da arquitetura de dado exemplar genérico.

A esse processo de contato com outros exemplares do mesmo gênero a ser produzido as propositoras do PDG, Guimarães e Kersch (2012, 2014, 2015), chamam de leitura extensiva. Acreditamos, porém, que o termo dá margem para uma compreensão grafocêntrica das práticas de ensino e aprendizagem de gêneros, inclusive se percebermos que as obras das autoras sempre centram suas análises em enunciados escritos ou multimodais.

Em virtude disso, nesta Tese, decidimos ajustar o termo para leitura/escuta exaustiva, pois, embora nos coadunemos com a perspectiva ampla de leitura apoiada nas reflexões advindas de Medviédev (2012) e de Paula e Luciano (2020a, 2020b), acreditamos que acrescentar o signo escuta demarca literalmente nossa axiologia quanto a essa compreensão, colocando leitura e escuta como gestos paralelos do processo de interpretação.

Outra justificativa para a existência da etapa de leitura/escuta exaustiva tanto em nosso plano quanto na própria proposta do PDG se enraíza no fato de que ela, como dizem Paula e Gonçalves (2020), promove a interação dos sujeitos com outras formas de significar o mundo e, portanto, de estilizar propósitos comunicativos em uma mesma configuração genérica. Assim, ao invés de padronizar modos de interagir, os sujeitos têm contato com outras maneiras de existir, tornando o ensino uma atividade ainda mais dialógica e alteritária, já que evocadora de outros modos de simbolizar e negociar os objetos de discurso a partir de um dado cronotopo existencial de consumo e de produção de enunciados.

A partir da orientação do plano de ensino de Andrade, Lima, Martins e Ribeiro (2023), selecionamos três podcasts cuja temática foi a literária para serem analisados pelos estudantes. A análise desses podcasts foi feita em duas aulas, de 50 minutos cada. Inicialmente, apresentamos a proposta aos discentes e, cientes disso, as turmas foram divididas em três células. Sob o enfoque da aprendizagem cooperativa, é sempre interessante mesclar os grupos quando possível. Como essa atividade objetivava a análise do gênero, não seria problema engajar os alunos com integrantes de outras equipes que não eram da mesma da elaboração do podcast.

Para que acontecesse essa divisão, preparamos papéis com o nome dos autores cujas

obram era analisadas nos podcasts que as células escutariam. A seleção dos podcasts, é bom ressaltar, foi um desafio para os docentes, pois, tendo em vista a limitação de tempo da aula e também o objetivo de manter a atenção dos estudantes na escuta do texto, definimos que os enunciados não poderiam ser muito longos, tendo até 15 minutos de duração. Porém, foi um trabalho hercúleo encontrar podcasts com essa duração e cuja linguagem fosse pertinente aos estudantes. Após a atividade de pesquisa, elegemos os seguintes textos:

Quadro 43 - Podcasts selecionados para escuta

<b>Episódio</b>	<b>Canal</b>	<b>Obra analisada</b>	<b>Hospedagem</b>	<b>Duração</b>
Sentimento do Mundo – Carlos Drummond de Andrade	Didosseia – Podcast de Literatura	<i>Sentimento do Mundo</i> , coletânea de poemas de Carlos Drummond de Andrade	<i>Spotify</i>	8 min. e 17 seg.
Prodicast: podcast sobre “A volta do marido pródigo”, de Guimarães Rosa	Ana e Anna: podcasts sobre literatura e língua	“A volta do marido pródigo”, conto de Guimarães Rosa	<i>Spotify</i>	12 min. e 26 seg.
Marcoscast: podcast sobre “São Marcos”, de Guimarães Rosa	Ana e Anna: podcasts sobre literatura e língua	“São Marcos”, conto de Guimarães Rosa	<i>Spotify</i>	9 min. e 51 seg.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Após terem sido divididos em células, cada um dos docentes ficou responsável por mediar a discussão. Os estudantes foram divididos assim: uma das células ficou presente na própria sala de aula; a segunda foi levada para a sala de informática; e a terceira fez a atividade na sala de estudos da escola.

É importante dizermos, inclusive porque estamos amparados no viés desvelador da LA (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003), a importância que foi ter o acompanhamento dos estagiários e promover essa experiência em uma escola que apresenta uma estrutura tão singular. Do contrário, a atividade poderia ser tolhida à escuta de somente um podcast ou, mesmo que mantivéssemos os três, teríamos que dedicar mais aulas à escuta, o que poderia tornar o projeto maçante e muito prolongado.

Já em suas células, os estudantes foram convidados a realizar o contrato cooperativo da atividade, que consistia, desta vez, na divisão de tarefas entre eles e na elaboração de cláusulas de cooperação para a realização das tarefas do dia.

A célula foi avisada de que deveria escutar um podcast literário e, após isso, cada integrante seria responsável por responder uma questão sobre o que escutou. Após todos terem feito isso, haveria uma discussão coletiva sobre as respostas. Ao retornar à sala, um estudante da célula ficaria responsável por apresentar uma síntese para as demais células. O modelo do contrato ficou assim:

Quadro 44 - Modelo do contrato cooperativo para a atividade de escuta de podcasts literários

<p><b>Nome da célula</b></p> <p>( ) Sentimento do Mundo ( ) A volta do Marido Pródigo ( ) São Marcos</p> <p><b>Funções</b></p> <p>Controlador do silêncio: _____</p> <p>Controlador do tempo: _____</p> <p>Orador: _____</p> <p>Secretário: _____</p> <p><b>Cláusulas contratuais</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As funções cooperativas são inspiradas nas orientações de Johnson, Johnson e Holubec (1999). O controlador do silêncio tem o papel de garantir que a discussão entre os integrantes da célula não atinja um tom alto de modo a prejudicar as reflexões dos demais, bem como o de garantir que as conversas entre os integrantes focalizem a atividade. O controlador do tempo tem a função de cronometrar as atividades, a fim de que ninguém perca tempo com aleatoriedades e, principalmente, que todos possam começar e concluir suas tarefas quase ao mesmo tempo, não ficando ninguém aquém dos demais. O orador, no caso da atividade, é aquele que teve a responsabilidade de apresentar a síntese da discussão de sua célula às demais. O secretário, por sua vez, teve a incumbência de preencher o contrato cooperativo, anotar

observações importantes feitas oralmente e dividir as questões aos integrantes de sua célula.

Essas tarefas, como se pode se ver, não têm a função de promover hierarquias entre os estudantes. Ao contrário disso, o objetivo delas, segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), é, a um só tempo, permitir que as cláusulas contratuais sejam cumpridas a partir do momento em que cada um busca salvaguardar uma delas; promover o protagonismo dos estudantes; incitar a percepção dos potenciais de cada um; e efetivar os princípios que regem propostas de ensino sob o viés cooperativo.

Obviamente, como sinalizam os autores mencionados, a depender da atividade outras funções podem surgir ou, mesmo, algumas podem não ser necessárias, portanto observa-se que a aprendizagem cooperativa em nada desloca o papel do professor a um mero espectador ou acompanhante dos estudantes: pelo contrário, ela dota o docente de agentividade por ser ele quem articula materiais, textos e funções necessárias aos objetivos de aprendizagem que busca atingir.

As cláusulas contratuais giraram em torno dos seguintes acordos:

Figura 38 - Cláusulas cooperativas referentes à escuta de podcasts

CONTRATO COOPERATIVO

NOME DOS INTEGRANTES:

PODCAST: A Volta do Marido Pródigo

CLÁUSULAS CONTRATUAIS:

- 1- Todos devem estar presentes.
- 2- Todos devem fazer silêncio quando o Podcast se iniciar.
- 3- Todos devem interagir ao menos uma vez com a atividade.
- 4- Não usar o celular quando o Podcast estiver sendo reproduzido.
- 5- Todos devem se comprometer com a má hora seguinte.

FUNÇÃO	ALUNO
CONTROLADOR DO TEMPO	
CONTROLADOR DO SILÊNCIO	

.. Contrato cooperativo ..

- ↳ Não mexer no celular
- ↳ Conversar somente se necessário
- ↳ Escutar atentamente
- ↳ Responder responsabilmente as questões
- ↳ Respeitar a resposta dos colegas
- ↳ Trabalhar seriamente

contrato cooperativo

nomes:

podcast escolhido: podcast: podcast sobre "A volta do marido pródigo" de Guimarães Rosa

funções:

controlador do tempo:

controlador do tempo:  
silêncio

cláusulas

Nº 1: cooperação

Nº 2: sem brincadeiras, brigas e respeito.

Nº 3: sem o uso de cel

**CONTRATO COOPERATIVO**

**NOME DOS INTEGRANTES:** [nome dos alunos]

**PODCAST:** A volta do marido pródigo.

**CLÁUSULAS CONTRATUAIS:**

- 1 – Todos devem estar presentes.
- 2 – Todos devem fazer silêncio quando o podcast se iniciar.
- 3 – Todos devem interagir ao menos uma vez com a atividade.

4 – Não usar o celular quando o podcast estiver sendo reproduzido.

5 – Todos devem se comprometer bem e não fazer bagunça.

FUNÇÃO	ALUNO
CONTROLADOR DO TEMPO	[nome do aluno]
CONTROLADOR DO SILÊNCIO	[nome do aluno]

Contrato cooperativo

- Não mexer no celular
- Conversar somente o necessário
- Escutar atentamente
- Responder responsabilmente as questões
- Respeitas as respostas dos colegas
- Trabalhar seriamente

Contrato Cooperativo

Nomes: [nome dos alunos]

Podcast ouvido: prodicast: podcast sobre “A volta do filho pródigo”, de Guimarães Rosa

Funções

Controlador do tempo: [nome do aluno]

Controlador do silêncio: [nome do aluno]

Cláusulas

Nº 1: cooperação

Nº 2: sem brincadeiras, brigas e respeito

Nº 3: sem o uso de cel

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como se pode ver, os estudantes deram foco, em seus acordos cooperativos, à escuta atenta dos podcasts e à resposta às atividades de interpretação, bem como ao compromisso ético de respeitar as respostas dos colegas e aos momentos pedagógicos demandados pela atividade. Nesse viés, sob o amparo da TDD, além da própria alteridade, imanente à proposta cooperativa, a ética, a responsabilidade e a responsividade se sobressaem salientemente quando visualizamos as cláusulas contratuais.

Com os contratos preenchidos, as células escutaram os textos os quais, embora sejam disponibilizados principalmente para serem ouvidos por meio de smartphones, em razão de ser para um grupo de pessoas, foram socializados através de caixas de som. Após a escuta, o docente orientador de cada célula apresentava um resumo sobre o texto escutado, falando um pouco sobre o enredo da obra analisada e sobre as considerações analíticas apresentadas nos podcasts. Ao fim disso, o secretário recebeu as questões e papéis em branco, os quais foram divididos entre os componentes de cada célula.

#### Quadro 45 - Questões analíticas dos podcasts escutados

- |  |
|--|
| <p>1. Que obra é analisada no <i>podcast</i>? Que avaliação é apresentada sobre a obra (positiva ou negativa)? Que argumentos/justificativas são apresentados para amparar essa análise?</p> |
|--|

Eles têm amparo subjetivo (impressões do leitor) ou objetivo (aspectos teóricos ou intrínsecos ao texto)?

2. Ao fazer a sua avaliação, o *podcaster* modaliza sua fala (ou seja, usa expressões como “talvez”, “pode ser”) ou é mais taxativo (ou seja, usa expressões como “com certeza”, “é sim”)? Justifique.
3. Com que intenção o *podcaster* apresentou a obra nessa edição de seu canal?
4. A que público, possivelmente, o *podcaster* se destina (jovens, adultos, pessoas especializadas)? Além disso, o *podcaster* utiliza uma linguagem mais acessível ou mais prolixa? Justifique com lembranças de trechos que demonstrem a variedade linguística utilizada no texto (formal, informal, gírias, termos técnicos etc.).
5. Qual a importância de haver *podcasts* literários como esse?
6. Que imagem (alguém especializado, um amante de literatura, um jovem leitor) o *podcaster* passa ao longo de sua análise? Como você chegou a essa conclusão?
7. Que pessoas poderiam se sentir interessadas por escutar esse *podcast*?
8. Há aspectos da edição do áudio (efeitos sonoros, sobreposições de vozes, trilhas sonoras etc.) no texto? Em que eles impactam no *podcast*?
9. Ao falar, a(s) pessoa(s) que apresenta(m) o *podcast* faz(em) algum tipo de performance com a voz (aumentam o tom, cantam, sussurram, usam uma voz um pouco diferente da sua normal etc.)? Em que isso impacta o texto?
10. Em algum momento, o *podcaster* faz alguma digressão? Por que ele faz isso?

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao observarmos as questões, lembramos da análise de Rojo e Barbosa (2015) quando afirmam que os elementos de reconhecimento dos gêneros a que se refere Bakhtin (2016), embora didaticamente separados, se imiscuem em sua análise em sala de aula. Exemplo disso é a questão 2, em que, a partir de elementos linguísticos de modalização, é possível perceber como o *podcaster* apresenta a avaliação sobre a obra analisada e qual direcionamento axiológico inscreve em seu enunciado.

Assim, ao elaborar essas questões, planejamos que os estudantes, além de se apropriar de um gênero que já consomem, pudessem perceber que, a depender do direcionamento, dos objetivos selecionados por eles, do tipo de *podcast* (mais voltado para pesquisadores ou mais voltado para amantes de literatura ou mais voltado para pessoas que gostam de debater sobre o assunto das relações conjugais), poderiam ser impressas as axiologias que projetassem em seu roteiro, já que o *podcast* – diferentemente do *fanzine*, por exemplo, que direciona para uma

avaliação positiva – tem uma arquitetura que permite diferentes modos de avaliar o conteúdo sobre o qual se discursiviza.

Outro fator importante é perceber que as questões não se amparam tão somente na análise dos materiais da fala. Os questionamentos 8 e 9, mais especificamente, solicitam que os estudantes se debrucem em aspectos paralinguísticos da voz, bem como a aspectos de masterização do áudio, os quais, se estamos nos valendo de uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, são primordiais para o processo de negociação de sentidos do texto, porque, como afirma Volóchinov (2018), organizam desde dentro o enunciado, tendo em vista que não são extratextuais, mas, pelo contrário, compõem o próprio texto. Ademais, a própria BNCC (Brasil, 2018) orienta essa análise, quando afirma que esses fatores devem ser contemplados nas aulas de compreensão auditiva, já que impactam sobejamente os sentidos dos textos.

Esses gestos didáticos têm amparo nos esforços que vêm sendo empreendidos por Seidel (2020a, 2020b) quando busca apresentar as contribuições do CB para os estudos da oralidade. Isso porque a autora critica o fato de que a maioria dos estudos em ADD se preocupam com gêneros escritos. Para ela, é necessário buscar categorias analíticas que amparem uma análise dialógica do discurso para os gêneros discursivos orais.

Buscamos guarida em Seidel (2020a, 2020b) porque a autora, ao encontro do que pensamos, entende que a escuta também é um processo de compreensão e, conseqüentemente, de leitura. Ora, se podemos dizer, com base em Mediviédev (2012), que não somente os signos verbais são lidos, mas também todos aqueles sinais que, quando tomados como signos, carregam simbologia ideológica, podemos estender esse entendimento para o processo de escuta, que também necessita de um escutante responsivo-ativo.

No processo de escuta, os estudantes apresentaram suas respostas, expressando compreensão responsivo-ativa.

Figura 39 - Respostas dadas às questões 1, 5 e 7 da atividade de compreensão auditiva de podcasts

1) Que obra é analisada no podcast?  
 Que avaliação é apresentada sobre a obra (POSITIVA OU NEGATIVA)?  
 Que argumentos são apresentados para amparar essa análise?  
 Eles têm amparo subjetivo (IMPRESSÕES DO LEITOR) ou objetivo (ASPECTOS TEÓRICOS OU INTRÍNECOS AO TEXTO)?

Obra analisada: "Sentimento do mundo", de Carlos Drummond de Andrade.

Avaliação: POSITIVA. Em momento nenhum ela critica de forma negativa, apenas fala sobre a realidade do texto.

Argumentos: Ela disse que o autor soube mesclar muito bem questões pessoais e questões sociais.

Amparo: um pouco de amparo subjetivo, mas principalmente objetivo.

Podcast / Carlos Drummond de Andrade 03 05 23

5- Qual a importância de haver podcast literários como esse?

Para poder ampliar mais a pessoa entender sobre o livro sobre o tema, sobre o autor, pra conhecer o livro ou sobre o autor, pra tentar conhecer mais sobre a vida do autor.

07- Que pessoas poderiam se sentir interessadas por escutar esse podcast?

x Pessoas que querem saber mais sobre Carlos Drummond de Andrade, e sobre a sua obra "Sentimento do Mundo", que tem um contexto social, que está em um momento de instabilidade e inquietação no tempo da Segunda Guerra Mundial.

1) Que obra é analisada no podcast? Que avaliação é apresentada sobre a obra (positiva ou negativa)? Que argumentos/justificativas são apresentados para amparar essa análise? Eles têm amparo subjetivo (impressões do leitor) ou objetivo (aspectos teóricos ou intrínsecos ao texto)?

Obra analisada: "Sentimento do Mundo", de Carlos Drummond de Andrade

Avaliação: POSITIVA. Em momento algum ela critica de forma negativa, apenas fala sobre a realidade do texto.

Argumentos: Ela disse que o autor soube mesclar muito bem questões pessoais e questões sociais.

Amparo: um pouco de amparo subjetivo, mas principalmente amparo objetivo.

Podcast/Carlos Drummond de Andrade

5 - Qual a importância de haver podcast literários como esse?

Pra poder ampliar mais a pessoa inteder sobre o livro sobre o tema, sobre o autor, pra conher [conhecer] o livro ou sobre o autor, pra tenta conhecer mais sobre a vida do autor.

07 – Que pessoas poderiam se sentir interessadas por escutar esse podcast?  
Pessoas que querem saber mais sobre Carlos Drummond de Andrade, e sobre a sua obra “Sentimento do Mundo”, que tem um cunho social, que está em um momento de instabilidade e inquietação no tempo da Segunda Guerra Mundial.

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Destacamos as respostas referentes à escuta do episódio *Sentimento do Mundo*, produzido pelo podcast *Didosseia*, que analisa o poema de Carlos Drummond de Andrade “Sentimento do Mundo”. A apresentadora sumariza o poema, dando ênfase a aspectos sociais que se imiscuem ao longo do enunciado. A podcaster, para isso, se apodera de uma linguagem mais formal e com traços de objetividade e de neutralidade. Também, a locutora se utiliza de alguns termos técnicos, o que passa a sensação de que se endereça a interlocutores mais especializados na área ou que apreciam textos literários. Além disso, essa performance linguística dá a entender que a enunciativa é profissional da área de estudos literários.

A figura em tela apresenta, respectivamente, as respostas às questões 1, 5 e 7. No caso da primeira questão, a estudante evidencia compreensão do texto escutado quando apresenta o nome do poema analisado e como ele é avaliado no episódio. De fato, a avaliação realizada pela autora do podcast é positiva e, para isso, ela se utiliza de argumentos que aprofundam questões mais imanentes ao poema, como o fato de que o autor soube, segundo a apresentadora, amalgamar aspectos sociais e sentimentais em relação ao momento que vivia.

Ao perceber isso, a aluna evidencia capacidades de compreensão de textos orais. Para além disso, ao responder que a podcaster se ampara argumentativamente em percepções subjetivas, mas, principalmente, objetivas, a estudante demonstra que o uso de uma linguagem mais formal e com traços de neutralidade, como é de se esperar, dá a sensação de objetividade ao texto. Tal ótica, no momento de discussão coletiva, foi problematizada no sentido de fazer com que a equipe percebesse que, em linguagem, há sempre traços autorais e subjetivos travestindo o que se imagina objetivo e destituído de ideologia. Essa problematização tem base no viés ideológico de ensino dos letramentos, como discute Street (2014).

Na resposta à questão 5, a estudante demonstra perceber que a arquitetura do gênero podcast serve a diversos propósitos comunicativos, como o de popularizar obras literárias, autores e, para além disso, o de permitir diálogos sobre as percepções dos leitores sobre os textos lidos. Nesse sentido, vemos que, numa proposta dialógica de leitura, para além da percepção dos aspectos axiológicos inscritos a partir da arquitetura do gênero discursivo em apreço, também é necessário promover a análise dos mecanismos que permitem perceber o

funcionamento desses gêneros e os jogos de interesse que atravessam sua circulação.

Isso se ratifica quando lemos a resposta ao item 7, que tem a ver com o endereçamento. Obviamente, a depender dos temas privilegiados por cada podcast, diferentes públicos são alvos desses episódios. A estudante entende que, nesse tipo específico de podcast, os ouvintes privilegiados são os que gostam de literatura, os que estudam obras literárias ou pessoas que necessitam fazer análise do poema em apreço. Assim, fica claro que, para além de perceber os fins próprios do gênero, a aluna cujo enunciado-resposta analisamos demonstra saber por que outros enunciados ela deve procurar caso deseje atingir os objetivos abarcados pela arquitetura do podcast.

Nesse viés, o que fica claro, com Paula e Gonçalves (2020), é que, em atividades dialógicas de leitura para as quais há ciência de que o gênero discursivo é capital para a alteração de condições de multiletramentos, deve-se salientar como o gênero penetra na vida e esta incide naquele.

Ao se fazer isso, para além de perceber os aspectos mais imanentes e que permitem a continuidade de dada forma genérica, possibilita-se o contato do estudante com outros modos de existir e, conseqüentemente, como outras opiniões, experiências, vivências, o que democratiza as práticas pedagógicas de ensino de leitura, porque, ao passo que as ideologiza, também permite o confronto de percepções na arena discursiva instaurada na aula.

Após respondidas as questões e debatidas as respostas, os grupos foram levados de volta à sua sala de aula, a fim de que compartilhassem suas opiniões sobre os textos escutados e, com isso, desenvolvessem coletivamente conhecimentos sobre o gênero estudado. Por fim, na lousa, colocamos algumas caracterizações percebidas pelos estudantes sobre o podcast como enunciado genérico.

Com a conclusão dessa etapa, iniciamos as diversas atividades que culminaram na produção dos podcasts dos estudantes. Para isso, a primeira atividade, conforme o plano proposto por Andrade, Lima, Martins e Ribeiro (2023), é a de discussão sobre o conteúdo da obra escolhida por cada equipe. Na aula, sob o amparo do contrato cooperativo elaborado no primeiro encontro, os estudantes discutiram sobre a obra que leram/estavam lendo. Inicialmente, ainda fora dos grupos, as turmas foram incitadas a falar sobre como foi/ia o andamento da leitura do livro que escolheram e sobre suas primeiras impressões sobre o tema transversal da atividade – relações conjugais – no texto que leram/estavam lendo.

Para a discussão da equipe, colocamos na lousa, algumas questões que tinham o objetivo de direcionar o diálogo dos estudantes, estabelecendo uma espécie de roteiro para a conversa ali travada, a fim de que não houvesse dispersão.

Quadro 46 - Questões de orientação para o diálogo sobre as obras literárias

1. Quem poderia se interessar pela leitura da obra?
2. Que tema(s) é/são abordados na obra?
3. No caso de textos narrativos, quem é/são o(s) personagem(ns) da história?
4. No caso de textos narrativos, qual é a história?
5. No caso de poemas, sobre o que eles falam e como falam?
6. No caso de textos narrativos, a narração ocorre em primeira ou em terceira pessoa? Em que isso influencia no texto?
7. Quais são os pontos positivos e/ou negativos da obra que poderiam ser ressaltados?
8. Existem comportamentos/falas/trechos incoerentes com o resto da obra? Comente-os.
9. O texto apresenta algum tipo de “ensinamento”/”lição”/”moral” para o leitor? Qual(is) seria(m)?
10. Como você articularia o contexto sócio-histórico (isto é, a época em que o texto foi publicado, o momento histórico-político que o mundo vivia) com o que é apresentado no texto?
11. Há traços estilísticos ou biográficos do autor que poderiam explicar a obra?
12. Que trechos poderiam ser colocados como pontos altos da obra?
13. Que relações amorosas acontecem na narrativa?
14. Há alguma atitude ou acontecimento que você considera positivo ou negativo na relação amorosa? Comente.
15. O que seria interessante ressaltar sobre a relação amorosa existente no texto?
16. Por que esses aspectos chamaram a sua atenção?

Fonte: Andrade, Lima, Martins e Ribeiro (2023, p. 309).

Ao passo que as equipes discutiam sobre os textos literários, numa espécie de círculo de leitura aos moldes de Cosson (2021), os professores passeavam pelas equipes tanto para tirar-lhes dúvidas quanto para ajudá-los a aprofundar algumas percepções que apresentavam. Como se pode ver, as questões se debruçavam tanto nos aspectos mais imanentes aos temas das obras lidas e ao modo como esses temas eram simbolicamente construídos nos enunciados quanto na reflexão sobre como a questão das relações conjugais se transversaliza nos textos lidos.

Buscava-se, com isso, permitir a reflexão coletiva ao mesmo tempo que fazer com que as diversas percepções e sensações despertadas pelas obras em cada componente das equipes

fosse ali discutida e enxertada de outras e novas percepções e sensações. É isso o que faz com que a proposta de círculo de leitura de Cosson (2021) se singularize entre outras tantas de leitura literária e, ao mesmo tempo, se coadunar com os pressupostos da TDD, já que destaca a alteridade, a escuta do outro, as valorações, o diálogo, a questão cronotópica.

Após essa etapa, partimos para o processo de elaboração dos podcasts, iniciando pela criação do roteiro. Embora já estivessem ávidos pela gravação, obviamente os estudantes se sentiam inseguros, certamente porque, além de ser a primeira experiência com uma atividade dessa natureza, ainda não sabiam como organizar seus textos. Acreditamos que isso muito se deve ao fato de nossa cultura ser ortográfica e grafocêntrica. Isso significa dizer que damos primazia ao formal e ao que se concebe como perfeitamente correto sob a ótica da gramática tradicional, bem como à escrita.

O momento, em contraposição a essa cultura, era o de fazer com que os estudantes entendessem que o oral também se ensina e se aprende (Dolz, Schneuwly, Pietro, 2004) e, por isso, a produção de gêneros orais deve acontecer com planejamento. Por termos esse entendimento, levamos a apresentação de slides elaborada no plano de Andrade, Lima, Martins e Ribeiro (2023) cujas lâminas mais importantes apresentamos a seguir.

Figura 40 - Lâminas da apresentação de slides para produção dos roteiros de gravação

## Como escolher a abordagem do podcast?

Seu podcast não precisa falar sobre toda a obra, já que a intenção da atividade é falar sobre relações amorosas a partir da obra.



### Algumas dicas

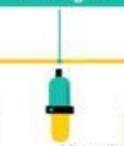
10 frases da obra *Senhora* para colocar no cartão do dia dos namorados

Recording 01



Recording 02  
*Iracema* ou como não deve ser uma relação conjugal

Namore alguém como o Romeu



Recording 03  
10 motivos para presentear o cônjuge com *Antologia Poética* de Vinícius de Moraes

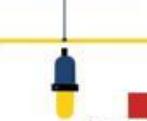


Recording 04

### Algumas dicas

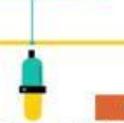
10 poemas de Florbela Espanca para colocar na postagem das fotos com seu cônjuge

Recording 01



Recording 02  
Ninguém te contou, mas *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é uma obra sobre relação amorosa

*Morangos Mofados*: um guia contemporâneo de como construir uma relação amorosa

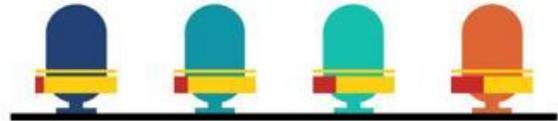


Recording 03  
*Triste fim de Policarpo Quaresma*: um guia para perceber a hora certa de terminar



Recording 04

### Na hora de gravar



Escolham um lugar onde haja o menor número de interrupções, mas, se elas houverem, é só cortar depois.

Evitem ficar começando várias vezes. Gravem de uma vez e depois editem as partes regravadas.

Sejam espontâneos. Ninguém vai prestar atenção num áudio em que as pessoas parecem robôs.

Hajam como se tivessem conversando naturalmente.

### Na hora de gravar



Evitem falar palavras ou gírias em excesso. Pode dar a ideia de que vocês querem ser espontâneos demais.

Não há problema em fazer digressões, desde que elas estejam a serviço do roteiro de vocês.

Podem rir, chorar, brincar, interromper o outro etc. É uma conversa normal. Mas lembrem-se de cumprir todo o roteiro que elaborei.

Aprofundem as discussões. Ninguém quer escutar um áudio que faz análises superficiais.

### Estrutura do podcast

▶	<b>Episódio 1</b> Identidade oral do podcast	🎯	📺	<b>Episódio 4</b> Aprofunda-se para a abordagem do podcast	▶
▶	<b>Episódio 2</b> Apresentação	📊	👤	<b>Episódio 5</b> Conversa entre os integrantes da equipe	▶
▶	<b>Episódio 3</b> Início de conversa – apresenta-se o livro, fala-se sobre a história	💬	💰	<b>Episódio 6</b> Despedida	▶

Fonte: Andrade, Lima, Martins e Ribeiro (2023).

A primeira lâmina buscava ajudar os estudantes a escolher uma abordagem, reafirmando para eles que o objetivo do podcast não era o de analisar toda a obra, à moda dos podcasts anteriormente escutados, mas o de tecer considerações sobre como a temática das relações conjugais era axiologizada no texto lido e, em cima disso, como eles apreciavam esse modo de simbolizar o amor.

Para isso, demos dicas a eles de alguns possíveis títulos para os episódios que eles gravariam, os quais já apresentam uma direção avaliativa sobre as obras. Esses exemplos, na discussão travada em sala, ajudaram muito as equipes a entenderem qual era a direção da atividade. Inclusive, os dois últimos exemplos tratavam de obras nas quais a temática das relações conjugais não era aparente ou sequer tratada, embora houvesse algum tipo de amor tratado, mesmo que não fosse o conjugal.

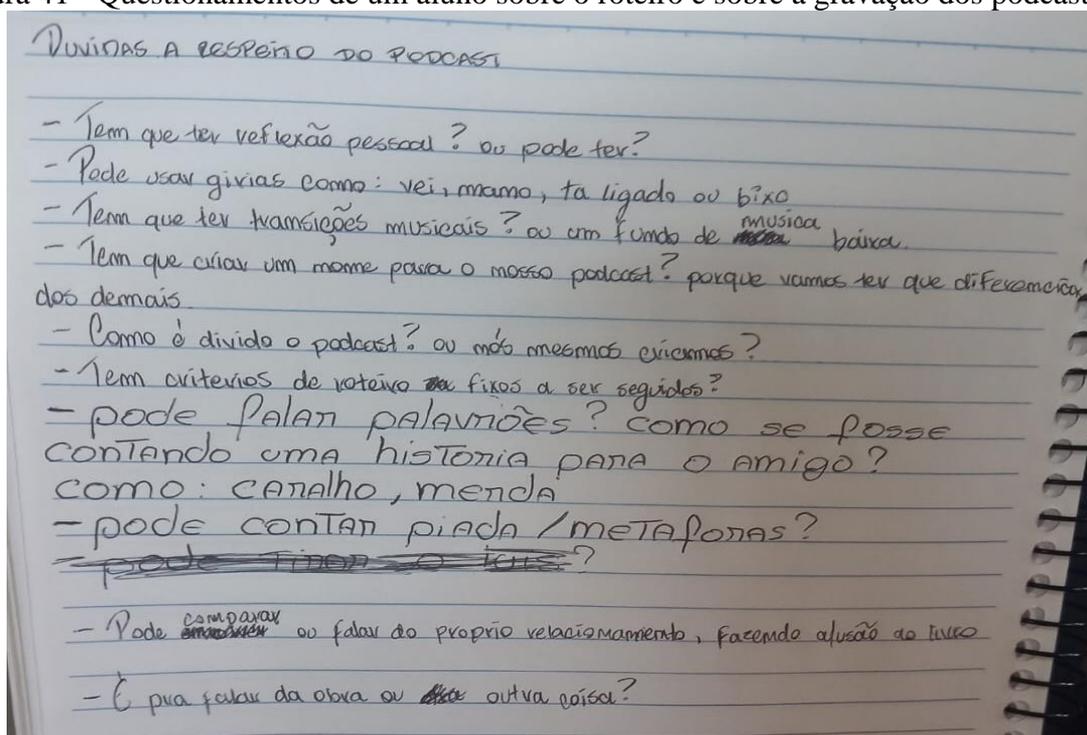
Esses exemplos foram apresentados porque algumas equipes escolheram obras dessa natureza, como a peça teatral *O auto da compadecida*, e afirmavam sentir muita dificuldade em

tratar dela a partir da temática. Para ajudar os grupos a driblar essa dificuldade, dissemos que o modo como o amor, mesmo não sendo o conjugal, era tratado no texto poderia ser abordado por eles de maneira metafórica, promovendo uma reflexão que estendesse aquela maneira de amar às relações conjugais.

Depois das dicas de como abordar os textos a partir da temática, apresentamos alguns conselhos referentes à gravação. Como essa etapa era a única que não aconteceria sob nossa supervisão e, obviamente, isso os deixava apreensivos, apontamos diversas orientações na tentativa de tranquilizá-los e, ao mesmo tempo, de empoderá-los na produção de seus roteiros.

Inclusive, enquanto os professores expunham os slides, um dos estudantes elaborou uma lista de perguntas sobre o comportamento que eles deviam ter no roteiro e na gravação dos podcasts.

Figura 41 - Questionamentos de um aluno sobre o roteiro e sobre a gravação dos podcasts



Duvidas a respeito do podcast

- Tem que ter reflexão pessoal? Ou pode ter?
- Pode usar gírias como: vei, mano, ta ligado ou bixo
- Tem que ter transições musicais? ou um fundo de musica baixa
- Tem que criar um nome para nosso podcast? porque vamos ter que diferenciar dos demais
- Como é dividido [dividido] o podcast? Ou nós mesmos que criamos?
- Tem criterio de roteiro fixos a ser seguidos?
- Pode falar palavrões? Como se fosse contando uma história para o amigo? como: caralho, merda
- Pode contar piada/metaforas?
- Pode comparar ou falar do proprio relacionamento, fazendo alusão ao livro
- É pra falar da obra ou outra coisa?

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Foi uma grata satisfação ver que um dos estudantes, enquanto expúnhamos os slides, elaborou tantas reflexões sobre sua agência no podcast que pretendia elaborar. Todas as perguntas foram respondidas pelos professores, a fim de empoderar ainda mais a turma. Sobre as gírias e os palavrões, avisamos que aquelas, se tivessem a ver com o projeto enunciativo da equipe, poderiam ser usadas sem problemas, enquanto aqueles, por estarmos numa situação de comunicação escolar cujos ouvintes são pessoas que não esperam esse tipo de uso linguístico, deveriam ser evitados, ainda mais quando fizessem referência à obra em apreço, uma vez que, por mais que não tivesse gostado da obra, havia uma compromisso ético dos podcasters com os textos analisados no sentido de respeitar o autor e sua herança artística.

Após as discussões, demos tempo para que as equipes formulassem seus roteiros de gravação dos podcasts, decidindo quais seriam os tópicos discursivos dos textos, a ordem de fala, os tempos de cada um, os possíveis trechos que iriam citar. Também, orientamos que decidissem o lugar onde gravariam e os horários – inclusive, para as equipes cujos integrantes moravam muito longe uns dos outros, demos a ideia de gravarem por aplicativos de áudio e depois montarem o texto por completo.

Na semana seguinte, com os áudios gravados, foi o momento de elaborar um novo roteiro: o de edição. Os estudantes, a propósito, ficaram relativamente impressionados que, além de haver um roteiro de gravação, também existe o de edição – os quais se complementam, obviamente.

Inicialmente, decidimos com cada turma qual seria o nome do canal de podcasts. Para isso, além de termos apresentado algumas ideias, também solicitamos que eles dessem sugestões de títulos que achassem que dialogavam tanto com a proposta quanto com a turma. Essa ação tem o fito de manter o protagonismo dos estudantes, já que eles vivenciam todas as etapas experienciadas por um podcaster profissional. Democraticamente, os nomes de cada podcast foram eleitos e, a seguir, são apresentados.

Quadro 47 - Nomes dos canais de podcasts de cada turma

<b>Título do canal</b>	<b>Turma</b>	<b>Turno</b>
PodAmor	1ª A	Manhã
PodBooks	1ª B	Manhã
LoveCast	1ª D	Tarde

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A eleição dos nomes dos canais, como era de se esperar, gerou muita polêmica entre

alguns estudantes que não aceitavam o título eleito, em função de não acharem devidamente criativo. Essa ação foi boa para dizermos para eles que a democracia é um desafio, justamente por nem sempre concordarmos com a vontade da maioria, mas que, independentemente disso, ela deveria ser respeitada.

Com os nomes eleitos, apresentamos às turmas algumas plataformas de edição de áudio gratuitas nas quais poderiam montar os textos completos de seus podcasts, editá-los, colocar efeitos sonoros, incluir trilhar sonoras, mixar e perfomar vozes etc. A propósito, é importante pontuar que essa pesquisa de plataformas e das possibilidades que apresentam foi um desafio, já que, mesmo as gratuitas, algumas delas disponibilizam todas as suas vantagens somente na versão paga.

Claro que isso não é um defeito das empresas em si, mas, se a BNCC (Brasil, 2018) orienta o trabalho com os textos multissemióticos, inclusive com aqueles que circulam no universo digital, as secretarias de educação já deveriam ter licenciado algumas plataformas para que esses diversos modos semióticos de significação possam ser verdadeiramente contemplados nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, profissionais da área de tecnologia devem ser contratados a fim de auxiliar os docentes e os discentes nesse trabalho. Em nosso caso, um dos professores que estagiava conosco ajudou nesse processo, por ter conhecimentos nessa seara.

Ao fim, assim como orientam as propositoras do PDG, construímos com a turma um crivo autoavaliativo, a fim de que os estudantes, antes de entregar a versão final dos seus textos pudessem avaliar se cumpriam com o que se esperava para a atividade e, principalmente, com sua vontade discursiva.

Figura 42 - Crivo autoavaliativo dos podcasts

## Autoavaliando o podcast antes de entregar

	Sim	Não
O podcast apresenta, no mínimo, 10 min. e, no máximo, 50 min.?		
A linguagem utilizada no podcast é adequada para esse tipo de interação?		
Conseguimos contemplar a temática ao longo da discussão conforme os objetivos que elencamos?		
Conseguimos despertar o interesse dos espectadores pela leitura da obra?		
Fizemos uma análise aprofundada da obra conforme os objetivos que elencamos?		
Nosso podcast tem início, meio e fim?		
Todos os integrantes contribuíram oralmente na discussão travada no podcast?		
A interação existente entre os integrantes é espontânea e desperta o interesse de quem a escuta?		
A entonação, a dicção e a velocidade da fala dos apresentadores são claras para quem está escutando e promovem a tomada de atenção dos espectadores?		
As digressões feitas, caso existam, são apoiadas na análise da obra ou mudamos totalmente o foco do assunto?		
Os efeitos sonoros utilizados, caso existam, têm sentido para o podcast?		

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A autoavaliação dos próprios podcasts confere à atividade o protagonismo dos produtores em cima de seus textos. Esse gesto promove o disparar da exotopia. Assim, os autores se tornam outros de si mesmos e avaliam em que medida o que escutam realmente propicia o que se propuseram em seus roteiros. Isso porque, antes da entrega, ainda é possível fazer alterações no arquivo.

Ademais, a alteridade é outra característica disso, já que os estudantes, ao escutarem os colegas, podem colaborar com possíveis mudanças, considerando para isso o produto com que tiveram contato, e não questões subjetivas. Essa ação lhes faz poder diferenciar criticar textos/discursos de criticar pessoas.

Na semana seguinte à aula de elaboração dos roteiros de edição, os estudantes entregaram seus podcasts via e-mail, os quais foram postados em três diferentes sítios de internet. As turmas escolheram junto com os professores o texto de apresentação dos canais, os layouts e a ordem de publicação de cada um dos episódios. O docente titular, por sua vez, enviava sempre um texto para ser publicizado no perfil do *Instagram* da escola, bem como em outras redes sociais, a fim de que os podcasts pudessem ser escutados por muitas pessoas (assim como ocorreu na experiência com a produção de charges antirracistas na EJA).

### 7.1 As réplicas produzidas

Aqui, pomos em destaque alguns dos podcasts produzidos. O primeiro deles é de uma

estudante que, por não ter recebido ajuda efetiva de seus colegas de equipe, preferiu fazer sozinha seu trabalho. A escolha do grupo, na época, foi ler o romance *A escrava Isaura*, romance clássico da literatura brasileira, de autoria de Bernardo Guimarães.

Figura 43 - Apresentação do episódio *Não namore alguém como o Leôncio*

### **Não namore alguém como o Leôncio**

junho 18, 2023



O Brasil ama *A Escrava Isaura*, né? Por isso, decidimos ter dois episódios sobre o romance de Bernardo Guimarães. Neste episódio, focamos no complexo personagem vilão Leôncio. Quando o amor passa a ser possessividade e tóxico? Para refletir sobre isso, é só clicar nos links disponíveis a seguir.

[Não namore alguém como o Leôncio - Parte 1](#)

[Não namore alguém como o Leôncio - Parte 2](#)

Curte, comenta e compartilha nosso podcast e discute com a gente o que você acha sobre o Leôncio.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A estudante, como vemos na figura acima, selecionou uma imagem da novela homônima produzida pela emissora de televisão TV Record no início deste século para ilustrar a postagem de seu áudio. Na cena, vemos o personagem Leôncio abusivamente segurando Isaura, aparentemente tentando algum tipo de aproximação amorosa, à qual a escrava branca resistia. A seleção da imagem muito dialoga com o título dado ao episódio, que coloca o antagonista Leôncio como um homem abusivo e incapaz de conhecer o sentido verdadeiro do amor.

Embora seja o vilão do enredo, é importante pontuar a forma como o tema é construído pela enunciativa em seu texto. Isso porque, cronotopicamente, estão muito avivadas as discussões sobre abusividade e relacionamento tóxico. Essas coerções discursivas se instauram no podcast em tela quando a estudante afirma que, embora o narrador do texto retrate o que Leôncio sente por Isaura como uma paixão, como leitora, ela não vê assim.

Segundo ela, “Leôncio sempre tem o desejo de posse, de possuir ela [Isaura]. Na minha

visão, ele não tá apaixonado pela Isaura, ele só tem o desejo de possuir ela.” (Dados da pesquisa, 2023). Tal percepção, ao longo do enunciado, vai demarcando o olhar da aluna-podcaster sobre o antagonista do romance como um homem machista, abusivo e extremamente tóxico, o qual, inclusive, é capaz de casar com outra mulher não por amor, mas para tentar chamar atenção de Isaura e, até mesmo, de humilhar sua esposa ao deixar claro seu desejo de posse pela escrava branca. A interpretação da aluna de que isso é o que marca a relação se ratifica pelo fato de Leôncio sempre manter Isaura como escrava e, ao casar, querer tê-la como amante.

Nesse sentido, ao intitular seu episódio como *Não namore alguém como o Leôncio* e ao tematizar o personagem dessa maneira em seu enunciado, a aluna-podcaster demonstra atualizar o discurso presente no romance lido para o cronotopo de sua leitura. Desse modo, recuperando as discussões apresentadas em nosso capítulo teórico sobre o assunto, vemos que a leitura, por ser um ato de produção de sentidos (Koch e Elias, 2012) e, portanto, acontecer sempre em um cronotopo único e irrepitível, atualiza os modos de compreender o texto original conforme o olhar de quem lê – o que tem a ver com a evidência de capacidades de leitura voltadas à interpretação e réplica.

A leitura apresentada pela aluna-podcaster demonstra, nesse sentido, um afastamento de concepções redutoras do ato de ler, já que ela não se limita às interpretações discursivizadas socialmente, inclusive pela própria novela, de que Leôncio é tão somente um vilão apaixonado. A estudante chega a se contrapor a essa percepção, replicando não somente à história que leu, mas também aos diversos modos de conceber o enredo do romance, dando voz a um modo de interpretar o texto à luz de seu espaço-tempo.

Outra percepção muito astuciosa revelada pela aluna-podcaster em seu enunciado é a forma como a beleza da personagem Isaura é discursivizada no romance: “Eu duvido muito que muitos homens ainda se apaixonariam pela Isaura se ela tivesse nascido uma escrava negra. Em todo o momento da narrativa, a gente vê que vários homens declaram amor pela Isaura porque ela é simplesmente bonita.” (Dados da pesquisa, 2023).

Ao colocar sua interpretação nesses termos, percebemos que a estudante compreende que o romance, como típico dos textos do Romantismo, constrói os personagens femininos à moda europeia, com traços fenotipicamente brancos, ideologicamente incorruptíveis e culturalmente educados e domésticos (Isaura, além de ter aprendido francês e estudado com professor contratado pela mãe de Leôncio, tocava piano – instrumento marcadamente de música europeia –, trajava vestidos longos e volumosos de anáguas – que não tem relação com o clima nem com a cultura brasileira – e dominava as atividades domésticas do lar). Ao perceber isso, a enunciativa revela que os homens se encantavam mais pelos traços estereotipados de mulher

recatada e educada à moda europeia da personagem do que propriamente pelo seu ser. Se ela tivesse traços negros como as outras escravizadas, a protagonista não seria alvo de paixão, mas sim de desejo sexual.

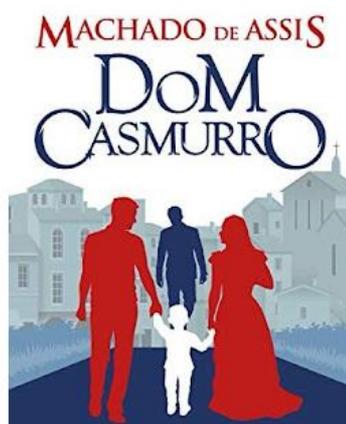
Embora pontue essa questão em seu podcast, em momento algum, a aluna-podcaster contextualiza cronotopicamente o assunto. Como sabemos, fazia parte do projeto romântico da terceira geração criticar as mazelas do regime escravocrata por influência dos ideais de liberdade da Revolução Francesa, embora ainda fosse devoto de um discurso europeizante de construção da cultura e, conseqüentemente, dos costumes, o que fica latente no modo como Isaura, a escrava branca, é discursivamente construída no romance. Essa análise não é vozeada pela enunciativa em seu podcast.

É importante pontuar, além do tema do enunciado, que a estudante revela algo digno de nota no início do episódio que apresenta: ela não conhecia o romance, pois acreditava existir somente a novela. Isso significa dizer que trabalhar a leitura literária na escolarização básica lança luzes para a construção do letramento literário, mas também dá notícias sobre a fortuna literária brasileira e mundial, fazendo com que os estudantes conheçam o patrimônio cultural imaterial ao qual têm direito, o que também é muito importante para o ensino de leitura e, nesse caso, para a edificação do letramento literário (Candido, 2012).

No que se refere aos aspectos multissemióticos do texto em tela, o principal equívoco em sua elaboração foi a escolha de uma música, somente instrumental, que serve como fundo para a voz da aluna-podcaster. O problema é que, talvez por problemas nas possibilidades de masterização do som na plataforma que elegeu para editar seu áudio, o som se sobrepôs à voz da enunciativa, fazendo parecer que, na verdade, a parte verbal do enunciado era o pano de fundo para o instrumental. Tal problema foi comentado na avaliação do podcast enviada à aluna.

Outro podcast que destacamos aqui e que vai na mesma direção argumentativa do anterior é o que versa sobre o romance realista *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

Figura 44 - Apresentação do episódio *Não se apaixone por um Dom Casmurro*



*Dom Casmurro*, do exponencial escritor brasileiro Machado de Assis, é um dos livros mais marcantes da obra machadiana. Neste episódio, vamos falar que ninguém merece se apaixonar por alguém como o Bentinho. Escuta só.

[Não se apaixone por um Dom Casmurro](#)

Você já se apaixonou por um Dom Casmurro? Conta pra gente nos comentários como foi.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Já no título, a equipe demonstra sua antipatia pelo personagem-narrador do romance Bentinho. A descrição do episódio, como vemos, destaca a obra de Machado de Assis e, ao mesmo tempo, afirma que o protagonista do romance não é o par merecido por ninguém. A imagem selecionada é a capa de uma das edições da obra, que coloca em centro o triângulo amoroso e as dúvidas erigidas pelo narrador-protagonista. O texto do podcast acontece em tom de conversa, em que os participantes vozeiam suas opiniões sobre Bentinho.

A mediadora do episódio inicia perguntando o que os companheiros acham do personagem. Ela é respondida pelas seguintes informações:

- Eu acho o Dom Casmurro muito ciumento, tá ligado?
- Sim, ele era alguém extremamente abusivo...
- Até pela criação dele, porque ele foi criado mimado, tipo... A família, o pessoal da casa dele fazia tudo que ele queria. Aí chegou no momento adulto, adolescente... Aí ele se frustrou, ficou cheio de inseguranças e foi nisso, descontando...
- Realmente. Ele realmente foi mimado, e dá pra ver no início da história, e ainda sempre foi de classe alta. (Dados da pesquisa, 2023).

O diálogo entre os participantes, já em seu início, revela que eles parecem ter criado um roteiro em que, simulando um diálogo entre jovens adolescentes sobre o romance, eles defendem a ideia de que o personagem Bentinho é alguém com características psicológicas que tendem ao narcisismo e à abusividade relacional. Uma das participantes, inclusive, afirma que isso está explicitamente exposto no enunciado verbal do início do romance, sob a justificativa,

dada anteriormente por uma das colegas, de que o protagonista-narrador é de família abastada e foi criado com mimos.

Ainda na intenção de construir Bentinho como alguém que não aceita frustrações, na continuidade do diálogo, um dos estudantes-podcasters questiona:

- Vocês já pararam pra pensar no fato do Bentinho, tipo, ele pode não amar a Capitu? Porque o fato dele só começar a achar que gosta dela por causa dos comentários dos familiares dele e também outras coisas, tipo os familiares dele falaram que ele quer e botam na cabeça dele que ele quer.
- É. Realmente. E isso explica muito as frustrações dele no futuro de, tipo, “Ai, nossa, não tá saindo como eu imaginei, então eu vou descontar em todo mundo, tá ligado?” Dom Casmurro é um livro sobre um amor abusivo, basicamente, só que não do tipo “Ai, vou bater na minha mulher”. Não. É do tipo mais...
- De imaginar o pior da minha mulher.
- E sempre tá inseguro com tudo.
- Mesmo não tendo motivo de ele ficar inseguro. (Dados da pesquisa, 2023).

Com esse e outros momentos do podcast, a equipe busca afirmar e dar espécies de conselhos aos ouvintes para identificarem perfis comportamentais de homens com os quais não se deve se relacionar. Utilizando esses recortes para análise, vemos que os estudantes-podcasters, a uma só vez, tomam parte de dois diálogos ideológico-discursivos por meio de seu enunciado: 1) a histórica polêmica sobre Capitu ter mesmo realizado a traição hipotetizada por Bentinho, o que, para a equipe, parece ser apenas uma criação fantasiosa e paranoica do personagem-narrador em decorrência de sua personalidade narcísica e de sua incapacidade de aceitar frustrações; e 2) o autocuidado que as pessoas devem ter ao identificarem perfis comportamentais tóxicos em seus cônjuges.

Como sinaliza Zilberman (2008), a obra literária, além de permitir que o estudante se engaje em práticas de letramento e desenvolva sua capacidade de ler criticamente, também permite que o leitor, por meio da natural ambivalência da linguagem literária, reflita sobre questões sociais impregnadas na realidade, as quais talvez não fossem refletidas pela trivial linguagem do mundo da vida. Considerando isso como premissa, observamos, nos dois podcasts analisados, esse disparo que o texto literário promoveu nos estudantes-podcasters para que refletissem sobre questões sociais relevantes de seu cronotopo.

A propósito da questão cronotópica, é interessante também observar que, em seu espaço-tempo, já existem vários outros enunciados, confirmados pelos estudantes, que refutam a hipótese de que Capitu era uma mulher dissimulada e que destruiu a autoestima de Bentinho com sua traição. Esta última interpretação, muito validada durante anos, é hoje questionada por muitos em função de ser o romance narrado em primeira pessoa, sem provas cabais sobre o suposto adultério. Normalmente, aqueles que coadunam com essa perspectiva são taxados

como machistas.

O podcast dos estudantes, ao contrário disso, se filia a uma interpretação mais feminista, validando a hipótese de que os pensamentos de Bentinho nada passavam de pura imaginação e insegurança de um homem que nunca foi criado para intempéries que a relação conjugal exige. Isso porque, em nosso cronotopo, a validação desse modo de pensar o romance machadiano vem sendo discursivamente propagada.

No que se refere ao gênero, consideramos que a equipe que toma como ponto de partida *Dom Casmurro* para pensar sobre relações conjugais foi a que melhor se apropriou de sua arquitetônica para realizar sua axiologia sobre abusividade. Em seu roteiro, eles planejaram simular uma espécie de conversa entre jovens adolescentes sobre a obra.

Para isso, além das muitas alternâncias de turnos, bem como das complementações de ideias uns dos outros, características típicas de situações espontâneas de conversação, a equipe se utilizou de expressões fáticas mais informais e comuns aos perfis juvenis, como “tá ligado”, “tipo”, “tals”. O uso dessa linguagem, além de evidenciar adequação linguística à situação enunciativa, demarca o endereçamento principal ao qual os estudantes-podcasters se destinam: jovens. Assim, a equipe, ao que parece, procura auxiliar outras pessoas de sua idade a não se introduzirem em relações conjugais que possam lhes ferir.

Desse modo, é perceptível que, para expressar sua axiologia sobre relações conjugais a partir do disparo leitor de *Dom Casmurro*, a equipe se vale da arquitetônica do gênero a fim de defender sua tese de que Bentinho representa uma coletividade de pessoas com as quais não se deve construir uma relação conjugal. Ao longo dos diálogos apresentados, a partir dos comportamentos do personagem do romance machadiano, os estudantes-podcasters lançam características a partir das quais os espectadores podem identificar esses perfis.

Sobre os aspectos multissemióticos do podcast *Não se apaixone por um Dom Casmurro*, diferentemente do enunciado que analisa *A Escrava Isaura*, os estudantes utilizam uma música de fundo instrumental que parece ser do estilo pop. O som não se sobressai às falas dos apresentadores, assumindo, portanto, sua função, que parece ser a de dar maior dinamismo à conversa travada no enunciado verbal, além de, assim como a linguagem verbal predominante, tentar chamar atenção de um público mais jovem. Isso evidencia que alguém da equipe conseguiu encontrar um programa que possibilitasse o uso desse recurso.

Ao percebermos que os estudantes se apoderaram desses *designs* disponíveis para produzir significados, lembramos a própria Pedagogia dos Multiletramentos. Segundo o GNL ([1996] 2021), Rojo (2012) e Rojo e Moura (2019), práticas de ensino baseadas nessa perspectiva pedagógica, analisam os modos como os textos da ambiência multicultural dispõem

suas semioses na elaboração de sentidos, o que foi realizado, em nossa experiência, nas etapas de escuta e de análise de outros podcasts.

Isso fez com que a equipe produtora do podcast em tela procurasse aplicativos a partir dos quais pudessem realizar o *designing*, isto é, trabalhar com a tecnologia de que dispunha para conferir sentidos objetivados em seu roteiro. Esse processo gera o *redesigned*, que é a apropriação autoral desses recursos no texto final. No trabalho com gêneros da cultura de massas e circulantes no contexto dos MDT, esse processo de apropriação deve acontecer caso se objetive construir multiletramentos dos estudantes para as práticas de linguagem de nosso cronotopo.

Um terceiro podcast que colocamos em destaque é o que analisa a obra *Um milhão de finais felizes*. O romance é um dos que foi disponibilizado em versão digital para as turmas em razão de não haver exemplares, na biblioteca da escola, de narrativas que tematizassem relações homoafetivas.

A apresentação do podcast coloca em relevo a capa da obra e convida o leitor tanto para escutar o texto quanto para ler o livro.

Figura 45 - Apresentação do episódio *Um milhão de finais felizes*

### **Um milhão de finais felizes**

junho 22, 2023



Neste episódio, a gente vai falar sobre a belíssima obra *Um milhão de finais felizes*, que versa sobre o romance entre dois garotos. E o livro fala sobre vários temas da adolescência. Vem se apaixonar com a gente por esse romance!

[Um milhão de finais felizes](#)

Ficaram curiosos para ler o livro? Quem já leu concorda com a gente?

Conversa com a gente nos comentários!

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

É fato que os estudantes-podcasters do episódio em tela foram menos criativos com o título dado ao episódio ao compararmos com os nomes dos podcasts analisados anteriormente – ou, pelo menos, não deixaram clara sua avaliação social desde o título. A equipe se deteve

por nomear o texto com o título do romance. Sem dúvidas, isso gera uma quebra de expectativa no espectador, já que, embora o disparador reflexivo seja o texto literário, os podcasts tematizam as relações conjugais, não a obra em si.

Apesar disso, os estudantes-podcasters se utilizam de uma apresentação mais chamativa, ao adjetivarem a obra como belíssima e dizer que o enredo trata sobre homossexualidade e adolescência. Após o *link* que direciona para a escuta do podcast, incitam-se os interlocutores a comentar e discutir a obra com os produtores.

A equipe adota um tom mais formal da linguagem ao longo do podcast. No início, expõe-se o resumo da obra: Jonas, homem homossexual, cuja mãe é religiosa e cujo pai, segundo os produtores, é tóxico, faz tudo para agradar aqueles que estão à sua volta, mesmo que isso signifique renunciar a si mesmo.

O garoto trabalha em uma cafeteria e tem um forte laço de amizade com Karina, que o chama de pequeno príncipe (apelido que ele odeia, a propósito). Certo dia, o jovem atende um cliente de cabelos e barba ruivos, por quem passa a nutrir interesse amoroso, embora não saiba seu nome. Em uma balada, eles se reencontram, oportunidade em que Jonas descobre o nome de seu afeto: Arthur. Ao longo do enredo do romance, o casal passa por um processo de autoaceitação e de ativismo em prol de uma agenda LGBTQIAPN+.

Ao longo do episódio, salienta-se a questão do tom emotivo-volitivo na impressão de axiologia ao enunciado. Ao invés de estabelecer uma autoria mais ativista, como fizeram as equipes produtoras dos podcasts analisados antes, a equipe coloca em questão o que os fez se sentir aficionados pela leitura e que, portanto, pode fazer o leitor se apegar à obra.

Hipotetizamos que isso advém do fato de que, diferentemente daqueles, cujas equipes eram eminentemente formadas por mulheres, no caso do podcast ora em tela, somente um estudante se identificava como homem gay. Assim, talvez para as demais integrantes a pauta LGBTQIAPN+ não seja uma questão de sua agenda, o que dá vez para uma marcação mais emotivo-volitiva no podcast.

Vemos isso num dos primeiros motes do podcast, quando, após apresentar um resumo do enredo, os participantes apresentam quem foram seus personagens prediletos.

- Gente, qual foi o personagem que vocês mais gostaram?
- Ah, eu gostei mais da Karina, porque ela se tornou bastante amiga do Jonas. Ela influencia a descoberta do Jonas e que promove o encontro dele com o Arthur.
- Eu amei a Isa. Ela tem personalidade forte e sensível que nem eu.
- Já eu gostei mais do Arthur. Ele é extrovertido e gosta de desenhos. Eu também amo desenhar.
- Eu prefiro o Jonas. Ele é mais introvertido, mas, quando ele pega intimidade, ele faz amizades. Eu sou do mesmo jeito. (Dados da pesquisa, 2023).

Ao longo do diálogo, os estudantes-podcasters ressaltam características psicológico-comportamentais dos personagens com os quais mais se identificaram. Em algumas falas, deixa-se claro que essa predileção decorre do fato de os apresentadores terem conseguido se ver, exotopicamente, nos personagens em questão, já que apresentavam traços comuns.

Outra marca do tom emotivo-volitivo evidenciada no enunciado da equipe ocorre quando os participantes apresentam os episódios do enredo de que mais gostaram.

- Agora vamo falar sobre as partes do livro. Quais foram as prediletas de vocês?
- Eu amei o primeiro encontro, digamos assim. O da balada. Por conta dos diversos desencontros até que eles conseguissem ter essa intimidade, esse primeiro momento juntos. Acontece o primeiro beijo... A comida se torna a mediadora do encontro. Eu amo que comida tá em tudo.
- Eu gostei mais da primeira relação sexual deles. O Jonas, acho que por causa da mãe e do pai, se aceita, por não se sentir só como gay, porque ama o Arthur.
- Eu gostei mais quando eles jantaram e puderam conversar sobre seus sentimentos e sobre seus anseios sobre homossexualidade. A importância do diálogo na relação, né? Eles vão dizendo seus traumas e vão se ajudando e se curando. Muito massa! Como hétero, fiquei bem impressionado de ver o tanto de gatilhos que os gays têm. (Dados da pesquisa, 2023).

Nesse momento do podcast, além de evidenciar os momentos narrativos que mais despertaram sua vontade de ler, vemos que os estudantes-podcasters colocam-se mais coadunados em relação à agenda anti-homofóbica. Isso fica saliente quando uma das produtoras fala o quão interessante foi a narração da primeira relação sexual do casal, em virtude de, por meio desse ato, Jonas, o protagonista, ter se permitido viver o amor homoafetivo, apesar de todas as coerções de sua educação familiar.

Semelhante axiologia ocorre na última fala em tela, quando o participante demonstra ter achado interessante a conversa entre os personagens sobre seus anseios quanto à relação homossexual. O estudante-podcaster afirma se impressionar que os homens gays, certamente em razão da cultural patriarcal e homofóbica que marca nosso cronotopo, experienciem tantas privações para viver sua maneira de amar.

No que se refere à essa última fala, fica visível, conforme sinaliza Zilberman (2008), o caráter humanamente formador da leitura, já que o estudante revela ter a obra literária revelado para ele como as relações homoafetivas, em uma sociedade que marginaliza e, muitas vezes, invisibiliza e adjetiva como pecaminosos esses relacionamentos, podem ser mais complexas, em virtude de os pares terem vivido tantas coerções e preconceitos.

Em concordância com a percepção de Zilberman (2008), Paula e Gonçalves (2020) expõem que, na atividade de leitura, o leitor é apresentado a realidades outras, o que, em maior

ou menor medida, reverbera na (des)construção de preconceitos e na visualização de questões que podem estar para além da sua realidade, para além da sua percepção. É por isso que, para as autoras, nada colabora mais para a vivência da democracia e da emancipação do ser do que o ensino de leitura.

É importante salientar, a despeito disso, que a própria escolha de uma obra que tematiza uma relação homoafetiva evidencia certo ativismo da equipe, já que somente duas equipes, entre todas as existentes, escolheram obras com essa característica. Ambos os grupos, a propósito, fazem parte de uma mesma turma, o que significa dizer que duas das três turmas que viveram o projeto somente leram narrativas sobre relações heterossexuais.

### **7.3 A finalização da experiência**

Os podcasts foram avaliados pelos três professores em conjunto a partir de boletins nos quais eram expostos os critérios de avaliação, as notas e alguns comentários qualitativos sobre o texto apresentado.

Figura 46 - Avaliação dos podcasts

## Aspectos avaliados

Critério	Margem de pontuação	Pontuação obtida
Obediência às regras da atividade	0-5	3
Organização do texto conforme as especificidades do gênero	0-30	25
Adequação da linguagem à situação de interlocução	0-10	10
Utilização adequada de mecanismos multissemióticos no texto	0-5	4
Aprofundamento reflexivo sobre a temática a partir da análise da obra literária	0-40	40
Empostamento da voz e utilização de recursos entonacionais adequados	0-10	10
<b>Pontuação final</b>		<b>92</b>

**Comentários:** Muito legal a análise! Foi bem detalhada e natural. Você também aprofundou bem a temática proposta e foi interessante ver seu ponto de vista sobre a narrativa. Senti falta da vinheta e da apresentação inicial. O som estava muito baixo e a música se sobressaiu sobre sua voz.

## Aspectos avaliados

Critério	Margem de pontuação	Pontuação obtida
Obediência às regras da atividade	0-5	5
Organização do texto conforme as especificidades do gênero	0-30	30
Adequação da linguagem à situação de interlocução	0-10	10
Utilização adequada de mecanismos multissemióticos no texto	0-5	5
Aprofundamento reflexivo sobre a temática a partir da análise da obra literária	0-40	40
Empostamento da voz e utilização de recursos entonacionais adequados	0-10	10
<b>Pontuação final</b>		

**Comentários:** Fizeram uma boa análise dos personagens e do relacionamento dos protagonistas, observando o período em que o livro foi escrito e as questões que envolvem esse romance. Tiveram uma boa dinâmica, a conversa lembrou um podcast.

## Aspectos avaliados

Critério	Margem de pontuação	Pontuação obtida
Obediência às regras da atividade	0-5	5
Organização do texto conforme as especificidades do gênero	0-30	30
Adequação da linguagem à situação de interlocução	0-10	10
Utilização adequada de mecanismos multissemióticos no texto	0-5	5
Aprofundamento reflexivo sobre a temática a partir da análise da obra literária	0-40	40
Empostamento da voz e utilização de recursos entonacionais adequados	0-10	10
<b>Pontuação final</b>		<b>100</b>

**Comentários:** Fizeram uma dinâmica interessante de entrevista com convidados, trouxeram o contexto do livro e detalhes do romance relacionando com temas importantes abordados na narrativa. Fizeram comentários sobre a forma como se conectaram com os personagens e trouxeram muitos detalhes interessantes do livro que incentivam o ouvinte a conhecer a história.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A avaliação apresentava os critérios de avaliação dos podcasts, considerando os aspectos da atividade, o domínio da arquitetura do gênero, as especificidades da superfície textual e a reflexão travada na discussão. Entendemos que, no trabalho com oralidade, é fulcral haver esse cuidado avaliativo, já que, por ser muitas vezes relegada à marginalidade na educação básica, muitos estudantes se sentem inibidos a produzir textos orais.

Ademais, os critérios deixam claro aos estudantes que, assim como no caso dos textos escritos, também os orais são avaliados a partir de um crivo avaliativo personalizado à proposta de produção realizada. Após à nota, também são apresentados comentários, que inicialmente destacam os aspectos positivos do texto apresentado, somente no final evidenciando o que pode ser melhorado em outras oportunidades.

No mesmo dia em que receberam impressos os seus boletins com as notas da atividade, foi realizada a última etapa da proposta, que cumpre o ciclo da aprendizagem cooperativa: o processamento de grupo e a celebração do sucesso. Segundo a proposta de Johnson, Johnson e Holubec (1999), esses momentos são importantes por permitirem que os estudantes autoavaliem sua conduta e sua própria aprendizagem ao longo das atividades e, ao mesmo tempo, sua maneira de agir entre os colegas daquela equipe.

Para realizar essa etapa, além da entrega do boletim, levamos para as salas os contratos cooperativos produzidos no primeiro dia de realização da atividade. Solicitamos que eles observassem como se deu o cumprimento das cláusulas inicialmente combinadas, quais dificuldades tiveram e como as superaram e, por fim, as aprendizagens que construíram.

Figura 47 - Processamento de grupo e celebração do sucesso de uma das equipes

Cláusulas contratuais: usar o celular no momento certo,  
se comprometer com o livro e o trabalho,  
fazer suas funções, falar somente sobre o  
livro durante a discussão.

Obs.: Todos cumpriram com os papéis prometido,  
houve algumas coisas para atrapalhar, porém  
deu tudo certo e alcançamos o objetivo.

Dificuldades que tivemos:

Para começar a gravar, pois era a primeira vez  
que gravaríamos um podcast, alguns erros de fala,  
observações erradas.

Como superamos:

Trabalhando juntos, deixando de lado as  
brincadeiras e focando.

O que poderíamos ter feito melhor:

Organizar melhor cada fala para não parecer algo  
ensaiado.

O que aprendemos: aprendemos a trabalhar em equipe,  
uma experiência nova.

O que fizemos bem:

Gravar, as brincadeiras e discutir as ideias

O que achamos de avaliação:

melhor que o esperado.

Cláusulas contratuais: usar o celular no momento certo,  
se comprometer com o livro e o trabalho,  
Fazer suas funções, falar somente sobre o  
livro durante a discussão.

Obs.: todos cumpriram com os papéis prometido, houve algumas coisas para  
atrapalhar, porém deu tudo certo e alcançamos o objetivo.

Dificuldades que tivemos:

Para começar a gravar, pois era a primeira que gravaríamos um podcast, alguns erros  
de fala, observações erradas.

Como superamos:

Trabalhando juntos, deixando de lado as brincadeiras e focando.

O que poderíamos ter feito melhor:

Organizar melhor cada fala para não parecer algo ensaiado.

O que aprendemos: aprendemos a trabalhar em equipe, uma experiência nova.

O que foi bom:

Gravar, as brincadeiras e discutir as ideias.

O que achamos da avaliação:

Melhor que o esperado.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ilustrativamente, elegemos o processamento de grupo da equipe que analisou a obra *A Escrava Isaura*, da 1ªD, turno tarde. Eles disseram que tiveram dificuldade para gravar em virtude de ser a primeira vez que estavam passando por essa experiência. Outras equipes expuseram a mesma situação, mas ressaltando que o problema decorreu do fato de encontrar um lugar onde não houvesse barulhos externos e/ou de terem dificuldade para encontrar um horário comum a todos. Os estudantes afirmaram, na autoavaliação em apreço, que o trabalho em equipe foi o que ajudou na superação dessa dificuldade.

No que se refere às aprendizagens, o grupo destaca, como antes sinalizado, o trabalho em equipe e a oportunidade de viver uma experiência nova. Por afirmarem ter sido uma atividade positiva, eles falam que os momentos pedagógicos incitados pelo PDG de que mais gostaram foram os de gravação do podcast, de descontração entre si e de discussão das ideias sobre a obra com os pares.

Nesse sentido, vemos que, para além da questão da alteridade, a aprendizagem cooperativa, ao direcionar os estudantes a se comprometerem a fechar um contrato com seus pares quanto à participação e ao engajamento em atividades, edifica e empodera o compromisso ético deles com a própria aprendizagem e com a dos pares, o que, a nosso ver, numa perspectiva sociointeracional, só acontece na própria interação.

Com isso, os estudantes puderam comemorar suas notas, suas aprendizagens e os vínculos construídos com os colegas ao longo da atividade. Assim, o processamento de grupo e a celebração do sucesso funcionam também como um momento de confraternização e culminância das atividades, dando vez para que os participantes, a partir de um posicionamento exotópico, possam se perceber como uma parte importante na composição de um todo, sem a qual os resultados celebrados poderiam não estar sendo tão positivos. Assim percebida, a aprendizagem cooperativa também solidifica algumas competências socioemocionais, tais como o equilíbrio, a autoestima, a capacidade de resolver conflitos, a cooperação, o diálogo.

Quanto aos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos abarcados pela proposta, apresentamo-los a seguir.

Figura 48 - Pilares da Pedagogia dos Multiletramentos contemplados na experiência com as turmas do Ensino Médio

Prática situada	Mobilizamos práticas sociais de leitura recorrentes na vida prática, tais como a de visitas à biblioteca, a de empréstimo e devolução de livros e a de produção de podcasts literários, considerando seus roteiros de elaboração.
Instrução explícita	Os estudantes vivenciaram atividades de escuta de podcasts, para conhecer os modos de organização do gênero, em seus aspectos de produção, circulação, réplica e arquitetônica. Além disso, os participantes leram obras literárias, a fim de pensar sobre como a temática transversal é ali discursivizada. Por fim, eles foram orientados a escolher uma abordagem para seus podcasts e elaborar roteiros para suas gravações e edições, considerando os aspectos multissemióticos desse gênero oral.
Enquadramento crítico	Engajamos os estudantes em práticas de leitura e de produção de réplicas leitoras a fim de que vivenciassem a experiência de leitura literária e de produção de podcasts como podcasters profissionais.
Prática transformada	Os estudantes compreenderam os designs disponíveis e os ressignificaram na produção de sentidos em suas réplicas enunciativas. Para isso, mobilizaram principalmente o ativismo feminista quanto à questão da abusividade relacional, bem como a agenda anti-homofobia. Ademais, o tom emotivo-volitivo marca seus podcasts, revelando o incremento de capacidades de leitura desenvolvidas em função da exotopia e da alteridade que marcam o ato de ler textos literários.

Fonte: Elaboração do autor.

Visualizamos, nesse contexto, que os pilares da Pedagogia dos Multiletramentos, quando coadunados à ensino de leitura no viés dialógico, empodera as capacidades de leitura dos estudantes, que, ao replicarem os textos literários lidos, enxertam de ideologia e de agendas sociais progressistas seus posicionamentos discursivos.

#### 7.4 Síntese do capítulo

Neste capítulo, foram postos em destaque os gestos pedagógicos que permitiram a elaboração da experiência de ensino dialógico de leitura no âmbito da 1ª série do Ensino Médio.

Para sua realização, foram mobilizados alguns arcabouços, afora aqueles que já penetram todas as propostas aqui apresentadas: 1) a metodologia aprendizagem cooperativa, entendida como método capaz de tornar a interação entre os alunos mais alteritária e mais responsivo-ativa, já que elabora uma ética sobre o ser estudante; 2) o círculo de leitura literária, o qual, assim como na experiência dos anos finais do Ensino Fundamental, se articula como viés que constrói um lócus no e pelo qual o texto literário se torna palco de discussão; 3) o PDG, que, assim como na experiência da EJA, centraliza os processos de consumo, circulação e produção de gêneros discursivos; e 4) o trabalho com oralidade num viés dialógico, entendendo as práticas orais como objeto de ensino e, por isso, marcadas de responsividade e de autoria.

Com esses pressupostos em conta, vimos que os podcasts produzidos dão destaque para uma agência social dos estudantes em torno do tema transversal que iluminou a lente a partir da qual os leitores em formação se debruçaram sobre os textos literários. Ao fazerem isso, a questão cronotópica se mostra como coação que permite o encontro singular do leitor com a obra literária, fazendo com que o sujeito produza sentidos a partir dos quais tomam responsividade enunciativa não somente sobre as diversas interpretações circulantes sobre o texto que leram, mas também sobre pautas sociais que movimentam a arena discursiva de seu espaço-tempo.

Além disso, o tom emotivo-volitivo é outra saliência que demarca os enunciados produzidos. Por meio dele, não somente os estudantes amplificam seu conhecimento sobre a fortuna literária brasileira, mas, principalmente, se veem no enredo exotopicamente e, por isso, são levados a refletir sobre seu estar no mundo e suas agências sociais.

Assim, vemos que o trabalho dialógico com leitura conjugado com o ensino de oralidade evidencia aos estudantes que a literatura, no Ensino Médio, não é uma disciplina ensimesmada. O ensino de leitura literária tem um objeto de ensino: o próprio texto literário. A produção de podcasts, desta feita, se mostra como relevante por colocar no centro das atividades o encontro interativo do leitor com o objeto literário, o que o faz não somente desenvolver suas capacidades de multiletramentos, mas também sua compreensão ética do mundo a partir da leitura da palavra.

## 8 ACABANDO O ENUNCIADO, INACABANDO O DIÁLOGO

Lendo, fica-se a saber quase tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar. (Saramago, 2000, p. 77).

Nesta Tese, tomamos parte do diálogo sobre leitura e ensino de leitura, assumindo como objetivo central apresentar direções metodológicas para o ensino dialógico de leitura, com base na filosofia da linguagem proposta pelo CB e à luz dos pressupostos decoloniais e indisciplinados da LA.

Para concretização desse intento, transversalizamos dois pilares teóricos importantes para formar a espinha dorsal de uma pesquisa sobre leitura e seu ensino. O primeiro deles apresenta os principais marcos acerca do temário desta Tese. Assim, inicialmente, historicizamos sobre as abordagens sob as quais a leitura, ao longo da História de nosso pensamento, foi tomada. Com isso, assumimos lugar a partir de um enfoque sociointeracional de leitura, entendendo-a como uma interação única e irrepitível na qual o texto é o lugar onde produtor e leitor negociam sentidos e responsabilizam-se eticamente pela construção de objetos de discursos.

Assumindo a perspectiva sociointeracional do ato de ler, concordamos com Solé (1998) e com Rojo (2004) que o ensino de leitura deve focalizar, a partir do trabalho com textos autênticos circulantes na vida social do alunado, a formação de um leitor estratégico, isto é, que, a partir da mobilização de conhecimentos enciclopédicos, interacionais e linguísticos, se vale de uma gama de procedimentos para efetivar a produção de sentidos que objetiva desde que seleciona um exemplar textual para ler. Embora Solé (1998) inaugure o tema, locamos lugar na discussão empreendida por Rojo (2004), em função de esta autora assumir a TDD como arcabouço teórico de sua proposta e, em consequência disso, apresentar três tipos de capacidades de leitura: as de decodificação, as de compreensão e as de interpretação e réplica. Com essa bagagem, compreendemos que ler é uma interação na qual o leitor necessita de procedimentos mais mecânicos, que têm a ver com o conhecimento do alfabeto de sua língua, por exemplo; procedimentos de ordem elevada, como aqueles referentes à constatação de hipóteses e à produção de inferências; e, a partir disso, procedimentos que dizem respeito à sua réplica sobre os objetos de discurso construídos no e pelo texto.

Em corroboração a essa perspectiva, entendemos que o ensino de leitura não pode se

eximir de trabalhar no viés ideológico de letramento, motivo pelo qual elencamos a Pedagogia dos Multiletramentos a partir dos pressupostos dos MDT como orientação que dialoga com a formação de leitores estratégicos os quais interagem com textos circulantes na ambiência das TDIC com vistas ao processo de digladição de sentidos, isto é, promovendo réplicas que sempre ampliam os sentidos do texto, realizam alargamentos de visão e efetivam modos de ser e de agir no mundo.

Por fim, ainda nesse mesmo alicerce teórico, percebemos como essas bagagens que fomos construindo argumentativamente se percebem nos documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o de leitura no contexto nacional e estadual. Vimos que, embora com uma miscelânea teórica que muitas vezes confunde o professor consoante as direções que deve dar à sua práxis, os textos oficiais orientam para o tratamento enunciativo-discursivo de leitura e para a formação de um leitor estratégico ao lidar com os textos do cotidiano, o que vai ao encontro da visada que baseia esta pesquisa.

O segundo pilar teórico que assumimos e que pomos em diálogo com o primeiro trata-se dos pressupostos da TDD. Sob o amparo da filosofia sobre linguagem elaborada pelo CB, concebemos que ela não somente orienta o tratamento analítico de textos a partir da ADD, mas também direciona gestos didáticos que ensejam cenas pedagógicas mais dialógicas no cenário educacional, ao encontro de uma proposta freireana e histórico-crítica de ensino.

Quanto aos conceitos da TDD, elegemos alguns importantes que serviram como espinha dorsal para a concretização das experiências agenciadas nesta pesquisa: dialogismo, entendido como o princípio fiador da linguagem, sob o qual, ao ler, o leitor inscreve sua posição responsivo-ativa na engrenagem do funcionamento discursivo; cronotopo, compreendido como as coações ideológico-discursivas que se erigem nas interlocuções e que revelam concepções de mundo e de homem possibilitadas em dada sócio-história da linguagem; enunciado concreto, definido como elo da cadeia de relações dialógicas pelo qual podemos pinçar os posicionamentos axiológicos (re)velados no evento único e irrepitível que é a interação; e gênero discursivo, referente aos modos de organização dos enunciados, que permitem continuidade e mudança das maneiras de ser e existir na e pela linguagem, portanto de evidenciar responsividade leitora.

Metodologicamente, fincamos lugar teórico-epistemológico na LA indisciplinar e decolonial, como campo das CHS ideologicamente orientado à esquerda do espectro político e que, em vista disso, busca problematizar questões socialmente relevantes por meio de desvelamentos de linguagem que as impactam.

Elegemos como temática transversal relevante para tratamento nesta pesquisa o ensino

de leitura, buscando realizar agências que (pro)(co)movam alargamentos de visão sob o intento de realizar cenas pedagógicas mais produtivas quanto ao trabalho com o ato de ler na educação básica. Em função disso, selecionamos como técnica científica a pesquisa-ação, perspectiva a partir da qual, em LA, um professor-pesquisador intervém em sua realidade com vistas a refletir praxiologicamente acerca do problema de pesquisa tratado.

A partir disso, realizamos três planos de ensino de leitura em grupos da educação básica nos quais estávamos lotados: uma turma de EJA IV, onde, durante o período de aulas remotas em decorrência da pandemia de Covid-19, os estudantes leram notícias que veiculavam episódios de racismo e puderam respondê-las enunciativamente por meio de charges antirracistas; três turmas de sexto ano, nas quais, no ano letivo de 2023, os estudantes, exercendo o papel social de fã, leram textos literários por eles escolhidos na biblioteca da escola e evidenciaram sua aficionalidade pela obra lida a partir de fanzines literários; e três turmas de primeira série do Ensino Médio, onde, também em 2023, os estudantes leram enunciados literários que tematizavam alguma relação conjugal e foram convidados a refletir sobre esse temário por meio do gênero podcast literário.

No que se refere ao cumprimento dos objetivos específicos, pensamos ser relevante dar destaque a algumas questões. O primeiro deles tinha como mote demonstrar a relevância da análise do gênero do discurso no processo de compreensão leitora. Vimos que, na filosofia do CB, o conceito é capital para a compreensão do arcabouço teórico bakhtiniano. Em vista disso, percebemos que, numa proposta dialógica de ensino de leitura, a eleição do gênero do discurso como um dos pressupostos das agências pedagógicas ensejadas evidencia-se como determinante para os objetivos que se cumprem.

No que se refere à experiência da EJA, vimos que o elenco do gênero charge para (pro)(co)mover o debate previsto deflagou importantes instantes de responsividade-ativa antirracista dos estudantes-chargistas. Eles leram notícias, exemplares enunciativos com maior índices de neutralidade linguística. Em função dessa pouca carga emotiva, os debates travados nas aulas evidenciam, na e pela linguagem, revoltas sociais as quais foram vozeadas a partir de um gênero no qual essa impressão mais engajada é encorpada ao enunciado. As charges, que também fazem parte do campo jornalístico-midiático, são enunciados genéricos nos quais o autor, a partir de sua assinatura como pessoa física, evidencia sua opinião autoral acerca dos fatos que demarcam seu cronotopo. Assim, a eleição da charge nessa experiência favoreceu a demarcação de uma performance social antirracista, na qual os produtores revelaram sua tomada de posição axiológica frente à cadeia enunciativa em torno dessa agenda social.

Nas agências ensejadas nas turmas de 6º ano, o trabalho com obras literárias foi

importante para que os estudantes melhor concretizassem sua alfabetização leitora e, portanto, superassem algumas defasagens referentes aos momentos letivos remotos. A eleição por gêneros do mundo da arte também induziu à frequência à biblioteca da escola e ao conhecimento, por parte dos estudantes, de como esse lugar pode ser uma possibilidade de aprendizagem e de entretenimento. No que se refere ao gênero que produziram como réplica leitora, os fanzines, vimos que sua escolha teve como consequência algumas questões importantes: 1) a performance de um sujeito que se põe enunciativamente via linguagem como fã da obra que leu; e 2) por incitar a construção dessa identidade enunciativa, a indução dos estudantes que queriam agir por meio do gênero a concluir a leitura da obra que escolheram na biblioteca escolar.

Por fim, na experiência nas turmas de 1ª série, que, embora pudessem escolher outros gêneros literários, selecionaram somente aqueles de tipologia narrativa, tais como romances e peças teatrais, o podcast, como gênero de réplica, induziu-lhes a se colocarem como críticos literários que pensam sobre temáticas socialmente relevantes, principalmente a das relações abusivas e da agenda LGBTQIAPN+, a partir da leitura que fizeram.

Assim, a algumas conclusões podemos chegar no que se refere à centralidade do gênero do discurso em propostas dialógicas de ensino de leitura, a saber: 1) os gêneros induzem os sujeitos a performar papéis sociais; 2) os gêneros indicam modos de construir e de valorar objetos de discurso, portanto de (re)velar responsividade leitora; e 3) os gêneros são e devem ser estilizados responsivamente pelos estudantes ao replicarem os enunciados que leram. Ademais, ao lerem os textos, os alunos percebem como os objetos de discurso são ali construídos, modos de valoração que despertam (re)atividades que se inscrevem axiologicamente em suas réplicas.

No que se refere ao segundo objetivo específico, salientar como o embate das relações cronotópicas influencia no processo de compreensão de enunciados multissemióticos, destacamos alguns pontos: 1) na experiência da EJA, vimos que, em uma das atividades de leitura/escuta extensiva, uma das estudantes compreendeu a figura da Bandeira do Brasil e suas cores na camisa do personagem de uma charge como evidência de patriotismo, o que, embora seja, para o enunciado em questão, um equívoco interpretativo, revela muito sobre o cronotopo discursivo de direita e neoliberal que a aluna vivenciava; 2) ainda na mesma experiência, os estudantes, por meio da arquitetura cronotópica promovida pela charge, performaram o papel social de ativistas em prol da agenda antirracista; 3) no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, o cronotopo arquitetônico erigido por fanzines literários lhes fez performar a identidade de fãs, o que lhes incitou a destacar momentos narrativos das obras lidas que se

mostram como cruciais para o clímax das histórias e/ou partes dos textos que os fizeram lembrar de atividades do mundo da vida que lhes divertem, como curtir as férias, passear, brincar com bonecas etc.; e 4) no contexto do Ensino Médio, o embate cronotópico entre as concepções de mundo e de homem enunciadas nas obras literárias lidas com as reveladas nos podcasts demonstram que os estudantes-podcasters atualizaram sentidos das narrativas lidas para o seu contexto discursivo, localizando o debate travado em seus enunciados em prol de parcelas minorizadas da sociedade e (pro)(co)movendo interpretações mais decoloniais e histórico-críticas das obras.

Quanto às apreciações valorativas apresentadas pelos estudantes, análise prevista pelo terceiro objetivo específico, vemos que cada cronotopo pedagógico ativa, a seu modo, diferentes espécies de avaliação social de objetos de discurso. Podemos dizer que duas axiologias, principalmente, se revelam nos enunciados produzidos: 1) (re)atividades sociais coadunadas aos temas transversais que se colocam como pauta, pondo destaque às opiniões e aos engajamentos dos estudantes em prol de (escre)vivências por eles experienciadas; e 2) tons emotivo-volitivos, que demonstram a posição exotópico-alteritária gestada pelos enunciados lidos pelos alunos-leitores.

A consecução desses objetivos revela que as atividades realizadas ao longo das agências concretizadas em cada cronotopo pedagógico desenvolveram/refinaram capacidades de leitura dos estudantes, objetivo específico derradeiro desta pesquisa. Nessa medida, percebemos, com amparo em Rojo (2004), que a responsividade-ativa, embora sempre se revele em alguns níveis (Bakhtin, 2016; Angelo e Menegassi, 2011), é aprimorada quando o ensino de leitura focaliza, tal como orientam os documentos norteadores do trabalho pedagógico em nosso país e estado, a ativação de procedimentos de ordem mecânica, que visam à alfabetização e/ou à sua consolidação (como no caso da experiência nos 6º anos), de ordem da compreensão, que centralizam o contato com os textos circulantes socialmente, e de interpretação/réplica, que objetivam a apreciação do leitor acerca do que leu com base em critérios éticos, estéticos e políticos vigentes e circulantes em sua sócio-história.

Ainda no que se refere ao último objetivo específico desta Tese, pudemos perceber que o trabalho com capacidades de leitura não deve ser dividido em momentos, como sugere a teorização de Solé (1998) sobre as estratégias de leitura, uma vez que, como bem apresenta Rojo (2004), esses procedimentos se transversalizam ao longo das atividades, o que tem como consequência a construção de uma metodologia que visa à formação de um leitor estratégico para os diversos momentos de sua interação leitora.

Para além do cumprimento dos objetivos demarcados, outros resultados se mostraram

salientes com a concretização do intento objetivado para esta Tese. Um primeiro deles é que a proposta aqui apresentada, como o arcabouço filosófico do CB e, portanto, como tudo aquilo que se quer dialógico, não silencia outras metodologias pedagógicas para o trabalho com linguagens na Educação Básica. Desse modo, para realizar a proposição aqui sustentada, convocamos outras propostas, oportunizando-nos de seus vazamentos para incluir-nos em sua cadeia enunciativa e promover alargamentos em seus arcabouços:

- 1) Utilizamos os círculos de leitura literária, de Cosson (2021), como metodologia privilegiada para o trabalho alteritário com textos literários, já que promove a socialização de experiências estéticas e de réplicas entre os leitores. Como dissemos, Cosson (2021) afirma que diversos gêneros podem ser utilizados para o processo e/ou para a produção de réplicas em círculos de leitura. Na experiência com os sextos anos e com as primeiras séries, elencamos os fanzines literários e os podcasts literários respectivamente, gêneros discursivos da ambiência dos MDT, não pensados entre os privilegiados por Cosson (2021). Entendemos que isso repercute numa percepção importante, em função de ampliar e atualizar as possibilidades de gêneros para a consecução de círculos de leitura literária.
- 2) Para produção das charges e dos podcasts, utilizamo-nos da proposta PDG, de Guimarães e Kersch (2012, 2014, 2015). A realização das atividades ampliou a metodologia das autoras, em função de, na EJA, termos utilizado textos audiovisuais no momento de leitura extensiva, definido pelas autoras como as etapas em que os estudantes têm contato com outros exemplares textuais de um mesmo gênero e, também, com outros enunciados que versam sobre a mesma temática transversal. Em função disso, na experiência com a produção dos podcasts, vimos que os termos do PDG são grafocêntricos, já que as experiências existentes com a proposta centralizam textos escritos, principalmente. Com essa percepção, entendemos que havia necessidade de alterar a nomenclatura para leitura/escuta extensiva a fim de contemplar a multiplicidade de modos semióticos dos textos circulantes na ambiência dos MDT.
- 3) A Pedagogia dos Multiletramentos, privilegiada pelas premissas dos MDT, foi amparo importante para todas as práticas, uma vez que seus pilares balizam um olhar pedagógico para os diversos modos semióticos que se inscrevem nos textos da sociedade multicultural, assim como permitem a consecução analítica dos processos de consumo, produção e circulação dos enunciados, portanto das

práticas sociais de uso da linguagem.

- 4) A aprendizagem cooperativa, por fim, foi outra proposta que balizou as praxiologias aqui cotejadas, principalmente a do Ensino Médio. Por meio de sua vazão, pudemos tanto incitar o compromisso ético dos estudantes com seus pares, com as atividades e com sua própria aprendizagem quanto fazer a eclosão da alteridade ao longo das cenas pedagógicas ensejadas em nossas experiências.

O vozeamento de diversos outros amparos metodológicos e a articulação deles com o nosso têm respaldo na discussão que fizemos no capítulo introdutório desta Tese de (pro)mover esforços em prol da construção de uma metodologia que se quer dialógica, inclusive na convocatória de outros arcabouços que só lhe engrandecem e lhe tornam mais produtiva, ao invés de silenciá-los.

Além do mais, essa transversalização advoga em torno do vazamento da proposta aqui construída, porque se percebe que, desta feita, as ações pedagógicas sempre devem ter como medida seu contexto cronotópico de interação. Compreendemos, com Amorim (2018), que, ao articular nossa proposta com outras já existentes não estamos, portanto, repetindo ideias, mas promovendo entendimentos, encontros – entendimentos e encontros que alteram.

Queremos dizer com isso que a TDD, quando dimensionada na pedagogia da leitura, não apresenta tão somente conceitos pelos quais podemos visualizar as aprendizagens dos estudantes ao longo dos processos, mas mais que isso: como uma filosofia que carrega consigo modos de ser, estar e agir no mundo na e pela linguagem, a TDD inspira a construção de gestos didáticos agenciados pelo docente em sua própria praxiologia, o que enseja cenas pedagógicas mais éticas com o próprio agir do professor e com a audiência para quem ele se endereça.

Isso significa dizer que um ensino dialógico de leitura prioriza as necessidades/direitos de aprendizagem do estudante. Focaliza, também, suas preferências: se vai trabalhar com um universo mais afastado do dos estudantes, como a de textos literários organizados em uma biblioteca a qual, embora presente na escola, parece longínqua da turma, é necessário selecionar um gênero de réplica leitora que materialize modos de ser e de agir mais próximos do aluno, como os fanzines, cuja arquitetura permite a realização de desenhos e de pinturas.

Nesse processo de costura entre o conhecido e o novo, entre o que já se vive e o que ainda não se sabe que vai viver, entre o que já é garantido e o que é necessário garantir como direito se constroem aprendizagens, não só referentes ao ato de ler, mas também e principalmente referentes ao poder que a leitura confere a nosso entrelaçamento socioideológico nas ambiências discursivas onde queremos estar, onde podemos estar e onde

devemos estar.

Com isso, é possível caminhar ao lado do que propõe a BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de língua materna, já que este documento concorda com as considerações do GNL ([1996] 2021) no que se refere ao tratamento dos modos linguísticos de interagir das culturas juvenis, de massa e minorizadas, o que dá vazão, ao lado do que propugna os pilares dos MDT para o ensino de leitura apresentados por Andrade (2022), a análise das diversas linguagens pelas quais os sujeitos produzem sentidos no atual cronotopo, uma vez que estes acionam, em função da ubiquidade da translinguagem, diversos sistemas de linguagem para se comunicar.

A aprendizagem, portanto, não está somente no centrípeto, que tende para manutenção do que já se sabe e pode não (co)mover, nem totalmente no centrífugo, que tende ao novo e ao desconhecido e também pode não (co)mover; ela está justamente na tensão entre os dois, isto é, no modo como o novo alarga, amplia, substitui visões sobre o dado. Isso porque, como já dizia Freire (2003b), ler não tem a ver só com palavras; ler tem a ver com o mundo; com a conquista do mundo por meio da palavra – ou seja, a linguagem empodera, portanto a leitura empodera.

Outro resultado obtido é que a dimensão ideológica de trabalho com os multiletramentos, em consonância com os postulados dos MDT para o trabalho com leitura, como salientamos oportunamente, realiza esse empoderamento do leitor ao permitir a efetivação das análises discursiva, enunciativa e linguística das interações: além dos próprios textos/enunciados, interessam os processos de circulação, produção e consumo desses textos, a consideração das esferas de circulação e dos discursos/ideologias nelas defendidos, os sujeitos e o exercício de papéis sociais hierarquicamente elaborados, os gêneros discursivos e a materialidade que singulariza seu acontecimento, as valorações ideológicas pelos sujeitos enunciadas e a maneira como eles organizam isso, as performances identitárias e seus amálgamas multiculturais, as diferentes semioses e seus efeitos de sentido na produção dos discursos.

No desenvolvimento das atividades, fomos contemplando essas dimensões, uma vez que principalmente os conceitos de cronotopo e de enunciado concreto dão vazão para que isso ocorra. Por conta disso, os estudantes passaram a ser estudantes-chargistas, estudantes-zineiros e estudantes-podcasters, uma vez que houve a assunção de papéis sociais gestados pelas arquitetônicas cronotópicas de cada situação.

Os textos, em função dessa prerrogativa, circularam nas ambiências onde costumam produzir sentido, já que, para os MDT, é necessário que o ensino de leitura dimensione práticas de letramento que sejam o ponto de partida e de chegada das réplicas empreendidas. Então,

pode-se concluir que a TDD permite, como salientado em alguns momentos deste texto, que se possam erigir práticas pedagógicas que se afastem do repetível da oração e das funções sintáticas, as quais são substituídas por praxiologias que visualizam como linguagem e vida se amalgamam.

A propósito do processo de circulação dos textos, outro resultado pertinente para se pensar propostas dialógicas de leitura, como sinaliza Foucambert (1994), é justamente o compromisso de que as réplicas produzidas sejam socializadas, o que faz com que as práticas que aconteceram na escola colaborem para a promoção de cidades-leitura. Isso significa que, por meio da leitura dos estudantes, outros sujeitos de discurso são incitados a refletir sobre temários pertinentes àquela sócio-história, promovendo uma cidade, isto é, um *lócus* que mobiliza linguagens para pensar alteritária e exotopicamente sobre o mundo. Acionar isso nas cenas pedagógicas realizadas, para além de dar sentido às interações produzidas pelos alunos, tem razão importante, como viemos salientando, porque lhes engaja nas práticas de multiletramentos elaboradas nos arcabouços pedagógicos propostos, o que confere a compreensão de que a leitura não é um processo necessário somente à ambiência escolar, mas a toda e qualquer interação social.

Tudo isso só foi possível porque aqui adotamos, ao lado dos pilares dos MDT para o ensino de leitura (Andrade, 2022) e das orientações da BNCC (Brasil, 2018), uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, o que tem como consequência uma filiação ao modelo sociointeracional de leitura. Com essa bagagem, afastamo-nos de concepções redutoras do ato de ler, o que nos permitiu dar primazia ao dissenso, à discussão, à dialogia, à responsividade, à centrifugação discursiva. Entendemos, assim, que o enfoque bakhtiniano, quando dimensionado no ensino do ato de ler, sinaliza para construção de metodologias pedagógicas por meio das quais os estudantes possam vivenciar sua liberdade responsiva, tal como defende Braggio (1992).

Por fim, um último resultado ao qual damos destaque é o de que, como as práticas de linguagem não são puras, o trabalho com leitura também não pode ser. Queremos dizer com isso que, embora nosso foco fosse leitura, fomos instados a também trabalhar aspectos de análise linguística/semiótica e de produção escrita, oral e multissemiótica, justamente porque, se a linguagem é dialógica por excelência, as réplicas produzidas devem ser responsivamente organizadas em gêneros do discurso acionados para valorar enunciados antepassados e vindouros. Desta feita, podemos afirmar que, no ensino dialógico de leitura, é possível – e necessário – focalizar uma prática, mas não é razoável pensar que só a leitura contemplativa desenvolverá os multiletramentos; queremos a leitura agentiva, a da práxis social.

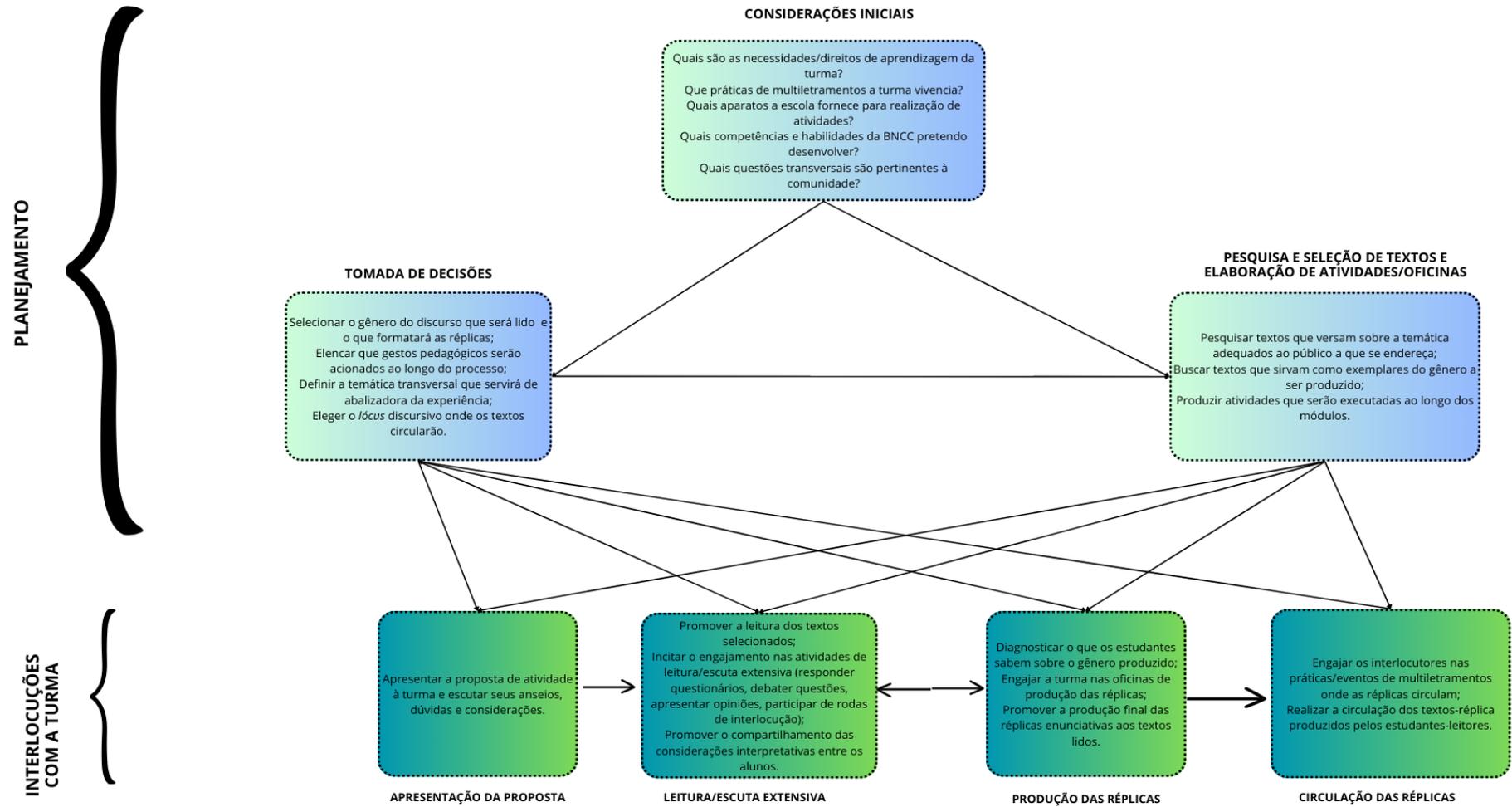
Então, fica a pergunta: que direções metodológicas os postulados bakhtinianos, quando dimensionados sob o amparado indisciplinar e decolonial da LA, ensejam para o ensino dialógico de leitura? Esse é o questionamento que ampara toda esta Tese e que, a partir das agências (pro)(co)movidas em cada pesquisa-ação, podemos agora responder.

Um ensino de leitura que se quer dialógico, tal como realizado nas experiências aqui socializadas, parte dos seguintes suleamentos diretivos:

- Nasce de demandas de aprendizagem genuínas do contexto escolar;
- Ocupa espaços sociais nos e pelos enunciados;
- Leva em consideração o processo, e não o produto;
- Incita a responsividade-ativa do leitor em relação à cadeia dialógica de enunciados;
- Centraliza os enunciados concretos nas atividades pedagógicas;
- Conformam os enunciados concretos a situações reais de interação;
- Engaja os estudantes em práticas/eventos de letramentos;
- Debate questões sociais transversais;
- Seleciona gêneros discursivos consumidos e/ou produzidos pelas demandas enunciativas da cultura do alunado;
- Ideologiza a análise dos enunciados, a partir de critérios éticos, estéticos e políticos cronotopicamente avivados;
- Considera a análise de todos os modos semióticos que se transversalizam nos textos circulantes na ambiência dos MDT;
- Escuta as demandas e as opiniões do coletivo do alunado;
- Promove o diálogo dos estudantes com seus pares e com os demais atores escolares e/ou, até mesmo, com outros coletivos sociais;
- Realiza o trabalho com consumo, produção e circulação de gêneros discursivos;
- Incita a performance de papéis sociais;
- Apresenta-se vazada, podendo ser estilizada a outros contextos de ensino.

A partir dessas premissas, a seguir, apresentamos o desenho metodológico que esse elenco de direções concretiza, realizando, desse modo, o objetivo central desta pesquisa:

Figura 49 - Arquitetônica metodológica para o trabalho dialógico com leitura



Fonte: Elaboração do autor.

Assim, vemos que a arquitetura da proposta considera dois macromomentos: o de planejamento do professor e o de interlocuções com a turma. Naquele, o docente irá refletir sobre as demandas dos estudantes e sobre as necessidades/direitos de aprendizagem que se evidenciam salientes na turma, selecionará práticas de multiletramentos que serão contempladas nas atividades e organizará as aulas (textos e atividades) que comporão os encontros. Esse movimento, como se pode inferir, requer a agentividade de um professor-pesquisador que se (trans)forma em cada encontro com sua turma. Neste, o docente agenciará sua prática com os estudantes, obviamente performando seus gestos didáticos em função de diagnósticos e avanços perceptíveis ao longo do processo.

Nesse sentido, acreditamos que, com a consecução desta empreitada, completamos lacunas científicas diagnosticadas no capítulo introdutório desta Tese, avançando em prol do conhecimento sobre o temário tratado. Ali, vimos que a maioria das pesquisas existentes ora centralizava uma reflexão teórica ora salientava a experiência com um gênero específico. Neste estudo, optamos pelo viés praxiológico, articulando teoria e prática, na tentativa de promover uma arquitetura para a realização de ensinamentos de leitura cada vez mais dialógicos.

Embora estejamos acabando nosso enunciado, com toda a nossa vontade discursiva impressa axiologicamente nestas páginas, sabemos que o diálogo sobre o tema não se acaba aqui. Por isso, acreditamos serem necessários novos projetos científicos que tomem diálogo acerca do temário aqui debatido, promovendo o funcionamento da engrenagem enunciativa.

Primeiramente, entendemos que, além da leitura, outras práticas de linguagem, como as de produção textual (escrita, oral e multissemiótica) e as de análise linguística/semiótica, devem ser contempladas com uma arquitetura para o ensino dialógico. Alguns grupos de pesquisa, principalmente os da Universidade Federal de Santa Catarina e os da Universidade Estadual de Campinas, vêm realizando esforços nesse sentido.

Também, outra necessidade científica importante advém do cronotopo de interlocução. A maioria das pesquisas da área de Linguística Aplicada focaliza os contextos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, a EJA, principalmente em função dos mestrados profissionalizantes e do grupo de pós-graduandos orientados pela professora Fernanda de Castro Modl, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, vem sendo contemplada mais atualmente. Porém, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (tanto a etapa de alfabetização quanto a de consolidação desse processo) necessitam de visadas de pesquisa que amparem um trabalho dialógico com linguagens.

O contexto universitário, assim como os dois últimos citados, também vem sendo marginalizado quanto a um trabalho dialógico. O temário dos letramentos acadêmicos já há

muito é encabeçado por diversos grupos, inclusive pelos projetos de pesquisa encabeçados por Júlio Araújo na UFC, principalmente por conta de uma maior popularização das pós-graduações no Brasil, mas propostas para o ensino desses letramentos ainda são poucas em nosso país.

No mestrado, trabalhamos com concepções de leitura erigidas em textos narrativos de alfabetizadoras. Vimos, naquela oportunidade, o quão a formação de professores ainda deixa lacunas latentes, o que, somado a algumas coerções sistemáticas aqui de/anunciadas, dificultam um trabalho produtivo com o texto em sala de aula. Desse modo, incursões dialógicas na formação inicial e continuada, como as que o GERLIT e o grupo de estudos da Universidade Estadual do Ceará vêm promovendo, são necessárias para os projetos científicos em LA.

Outra questão urgente é o trabalho científico com propostas dialógicas voltadas para pessoas com deficiência e/ou com transtornos mentais. Essa demanda vem se mostrando cada vez mais latente, e inclusive foi evidenciada na experiência com o 6º ano aqui socializada. No entanto, carecemos muito de estudos praxiológicos mais profundos que coloquem as necessidades/direitos de aprendizagem dessa população no centro, como vem fazendo o estudo em curso de uma companheira do GERLIT no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista.

Por fim, sugerimos estudos que busquem problematizar/desvelar os amparos que as escolas e as secretarias de educação fornecem para o trabalho produtivo com a linguagem. Vimos, em algumas experiências, que, por exemplo, a escassez de materiais, o espaço físico pequeno e a pouca oferta de livros literários sobre temáticas atuais foram obstáculos que geraram dificuldades à realização de nossos gestos pedagógicos. É necessário, nesse cenário, estudar isso com maior profundidade, se quisermos de fato promover trabalhos dialógicos em sala de aula, já que não basta tão somente a formação do professor, mas também o aparato para que isso ocorra.

Com isso, esperamos que este texto, de uma só vez, i) possa inspirar novas propostas pedagógicas que concretizem a responsividade-ativa dos estudantes; ii) desvele obstáculos sociais que penetram em nossa prática pedagógica; e iii) incite questionamentos que promovam novas pesquisas que a esta se somem.

Acreditamos que, desse modo, constrói-se um pensamento científico como quer a LA: engajado politicamente com uma proposta ética de esquerda, aguerrido na medida em que volta seu olhar para problemas sociais e conformado às demandas e aos modos de pensar do nosso Sul Global.

Defendemos a tese de que uma abordagem dialógica de ensino de leitura empodera o leitor, porque o faz analisar a interação em todas as suas nuances, as quais tornam a interlocução um acontecimento do embate ideológico dos discursos. Portanto, entendemos que os

pressupostos bakhtinianos, quando dimensionados na pedagogia da leitura, potencializam a produção de metodologias de ensino capazes de fornecer ao leitor (sempre) em formação a percepção de sua posição responsivo-ativa na interação via leitura, alterando sua capacidade discursiva de se engajar nas diferentes práticas de multiletramentos que organizam suas necessidades enunciativas na ubiquidade dos MDT.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 95-114.
- ANDRADE, F. R. da S. **Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores**. 2019. 192 f. – Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.
- ANDRADE, F. R. da S. A leitura à luz do Círculo de Bakhtin: uma proposta dialógico-interacionista. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 48-66, 2020.
- ANDRADE, F. R. da S. Implicações pedagógicas dos multiletramentos decoloniais translíngues para o ensino de leitura. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 22, n. 1, p. 29-42, jan.-abr. 2022.
- ANDRADE, F. R. da S.; ANDRADE, F. H. I.; RIBEIRO, P. B. Enunciado e ideologia em tirinhas da Rã Zinza no contexto pandêmico: uma análise dialógica do discurso. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 56, n. 3, p. 465-481, set.-dez. 2021.
- ANDRADE, F. R. da S.; FREITAS, S. M. F. C. de. Em educação linguística, “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”: produção de charges antirracistas na Educação de Jovens Adultos. In: FORTALEZA, Secretaria Municipal da Educação de. **Projeto Professor Autor: Fazendo História... Trocando Figurinhas**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, 2023, v. 2, p. 61-69.
- ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, J. G. de. Estratégias de Aprendizagem de Letramentos Acadêmicos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. **Forproll**, v. 1, n. 2, p. 130-144, 2017.
- ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, P. S. R. de; GOMES, D. S. Na teoria e na prática - O ensino de leitura amparado numa concepção dialógico-interacionista e na aprendizagem cooperativa: apresentação de uma proposta de atividade. In: SPAZIANI, L.; CAMARGO, P. G.; POZZA, R. H. **Faces da Leitura e da Escrita**. 1 ed. São Paulo: Even3 Publicações, 2020a, v.1, p. 53-84.
- ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, P. S. R. de.; GOMES, D. S. O ensino de leitura em um viés dialógico-interacionista: uma experiência com a análise de figuras de linguagem em músicas. In: UCHÔA, S. A. de O.; CABRAL, S. A. A. de O.; SILVA, H. M. de L. (org.) **Linguagens, leitura, escrita e gênero discursivo em sala de aula**. Cajazeiras: Ideia, 2020b, p. 19-33.
- ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, P. S. R. de; MARTINS, D. L. L. Fanzines literários: uma proposta dialógica de letramento literário para o 6º ano. **Anais Do Congresso Nacional Universidade, EAD E Software Livre**, v. 16, n. 2. Disponível em: <https://ueadsl.anais.nasnuv.com.br/index.php/UEADSL/article/view/1280>. Acesso em: 27 nov. 2023.

ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, P. S. R. de.; MARTINS, D. L. L.; RIBEIRO, P. B. Podcasts literários sobre relações conjugais: incentivo à leitura literária e à oralidade a partir de projetos didáticos de gênero, da aprendizagem cooperativa e da pedagogia dos multiletramentos. *In*: ALDROVANDI, M.; ANTUNES, A. J.; JUCHUM, M.; KELLER, G.; KIPPER, D.; BUBLITZ, G. K.; FORNECK, K. L.; HAETINGER, R. A. S. (org).

**Linguagens:** Múltiplos olhares, múltiplos sentidos. Lajeado: Editora da Univates, 2023, v. 9, p. 302-314.

ANDRADE, F. R. da S.; SANTOS, A. T. L.; MARTINS, D. L. L. A importância do ensino de literatura para o processo de conscientização da classe trabalhadora contra a opressão. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p.1157 -1168, 2022.

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

ANTUNES, I. **Aula de Português:** encontro & interação. 8ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, J.; PIMENTA, A. A.; COSTA, S. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objetivo de estudo. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2015.

ARAN, P. O. **Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín**. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Sergei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II:** As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BARBOSA, J. P.; ROJO, R. H. R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. *In*: Nascimento, E. L.; Cristovão, V. L. L.; Lousada, E. (org.). **Gêneros de Texto/Discurso:** Novas práticas e desafios. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 273-301.

BARRETO, M. S. **Leitura no ensino fundamental:** a compreensão responsiva discente a partir do gênero charge. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –

Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Belém do Pará, 2016. Disponível em:  
<https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8236>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BERTHIER, R. **O trabalho educativo em Língua Portuguesa e a BNCC: uma análise crítica das bases legais e tendências pedagógicas**. 2021. 63 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em:  
[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/224467/TCC-ROSELLE\\_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/224467/TCC-ROSELLE_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 16 jul. 2023.

BEZERRA, P. No limiar de várias ciências. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botchararov. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 151-170.

BRAGA, M. R.; ANDRADE, F. R. da S.; GOMES, D. S. Gamificação no ensino de leitura: o exemplo do jogo Veridiana. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 14, n. 1, p. 107-122, jan./jun. 2020.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B. Importância e necessidade da obra *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. MEDIVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012, p. 11-18.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — PCN+ — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BURNS, A. **Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners**. New York: Routledge, 2010.

CAFIEIRO, D. Letramento e leitura. Formando leitores críticos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Língua Portuguesa: Ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2010, p. 85-106.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: LIMA, A. de. (org.) **O direito à literatura**. Editora Universitária da UFPE: Pernambuco, 2012, p. 12-36.

CARRANO, P. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 36, p. 43-56, jan./abr, 2011.

CEARÁ. Secretaria Estadual da Educação do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria Estadual da Educação do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021.

COM 80 tiros em carro, militares executam um pai no RJ. Não é engano, é racismo de Estado! **Esquerda Diário**, São Paulo, 8 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Com-80-tiros-em-carro-militares-executam-um-pai-no-RJ-Nao-e-engano-e-racismo-de-Estado>. Acesso em: 5 jul. 2023.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. Contexto: São Paulo, 2021.

COSTA, M. A. R. **O conceito de leitura nos PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental II: uma análise dialógica**. 2020. 112 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alfenas, Programa de Pós-graduação em Educação, Alfenas, 2020.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, 2005, p. 181-196.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. A exposição oral. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-66.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge, 2003.

FEITOSA, A. Adolescente filha de defensor público é confundida com pedinte e denuncia racismo em padaria no Cocó. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 24 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2021/09/24/adolescente-filha-de-defensor-publico-e-confundida-com-pedinte-e-denuncia-racismo-em-padaria-no-coco.html>. Acesso em: 5 jul. 2023.

FERREIRA, A. E.; BARBOSA, R. L. L.; BOLDARINE, R. de F. Práticas de leitura e círculo

bakhtiniano: algumas aproximações. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 232-246, jan./abr. 2019.

FIORIN, J. L. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. **Círculo de Bakhtin**: diálogos in possíveis. v. 2. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 33-48.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução de Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (orgs.). **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48.

FRANÇA, G. L.; NUNES, V. Zinistro: a produção de zines em sala de aula como construção autoral sobre leituras indicadas entre estudantes de ensino médio. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 205-228, 2012.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 4. Ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. A educação é um quefazer neutro? In: GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003, p. 254-255.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, S. S.; MARQUES, F. C. F. S.; RIBEIRO, P. B. Uma análise cronotópica de dois anúncios publicitários (1987 e 2013) da marca Valisère. **Polifonia**: Estudos da Linguagem, Cuiabá, v. 27, n. 1, p. 89-112, 2020.

GERALDI, J. W. O mundo não nos é dado, mas construído. *In: VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 7-28.

GOGOTICHVÍLI, L. Sobre o texto de Bakhtin. *In: BAKHTIN, M. Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 45-60.

GONÇALVES, A. P. Os ascensos revolucionários de fevereiro e outubro de 1917 na Rússia nos livros didáticos de História. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 33, n. 54, p. 227- 274, jan./jun. 2008.

GONÇALVES, T. M. Charge e humor: eis a questão. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 15, p. 186–204, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15843>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GRILLO, S. Ensaio introdutório. *In: VOLOCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018, p. 7-82.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. E então...Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. Reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado das Letras, 2015, p. 7-26.

HAMMES-RODRIGUES, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

HOMEM negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre. **G1 RS**, Porto Alegre, 20 de nov. de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>. Acesso em: 5 jul. 2023.

JOHNSON, D; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro:

Cobogó, 2019.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 5. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, A. Entrevista concedida a Cosme Batista do Santos e Maria Nazaré Mota de Lima. **Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas, v. 2, n. 2, p. 177-183, 2012. Disponível em: <http://www.poscritica.uneb.br>. Acesso em: 17 fev. 2019.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KREWER, E.; SOARES, C. P.; SOBRAL, A. Ensino de língua portuguesa do ponto de vista da enunciação: uma proposta didática a partir da Análise Dialógica do Discurso. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, n. 12, p. 1-16, 2023.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49., n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2022.

LIMA, P. S. R. de; ANDRADE, F. R. da S. A aprendizagem cooperativa no ensino de língua inglesa na escola pública: reflexões teóricas. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v. 8, p. 730-745, 2021.

LIMA, P. S. R. de.; ANDRADE, F. R. da S.; VASCONCELOS, S. M. F. A escrita como prática social e (auto)reflexão no processo de formação de professores: uma experiência com a produção de biografizines. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 218-236, jan./abr. 2022.

LONGO, I. Racismo: Menina negra de 11 anos é acusada de roubo no Rio e segurança manda ela levantar a blusa. **Fórum**, sem local, 6 de out. de 2021. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/direitos/2020/10/6/racismo-menina-negra-de-11-anos-acusada-de-roubo-no-rio-segurana-manda-ela-levantar-blusa-83730.html>. Acesso em: 5 jul. 2023.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 03, p. 5-26, set.-dez. 2021.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. *In*: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (org.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 1-19.

MACIEL, L. V. de C. **Para entender os gêneros do discurso**. Florianópolis: Letraria, 2022.

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. Brasiliense: São Paulo, 1993.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 115-131.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, F. C. F. S.; FREITAS, S. S. O cronotopo bakhtiniano no ensino de língua portuguesa: a relação tempo e espaço na construção de sentidos e no funcionamento discursivo. *In*: RIBEIRO, P. B.; CARVALHO, I. M. de. **Práticas dialógicas na aula de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2021, 91-118.

MEDIVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Contexto institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-15, 1996a.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996b.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOURA, E. M. de. **Paulo Freire e Bakhtin**: um diálogo possível. 2011. 190 f. – Tese (Doutorado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Comunicação e Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, P. R. Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

NEYMAR revela ter sido chamado de 'macaco filho da p\*\*\*' e cobra VAR na França: 'Pegar minha agressão é mole'. *TNT Sports*, São Paulo, 13 de set. de 2020. Disponível em: <https://tntsports.com.br/melhorfuteboldomundo/Neymar-revela-ter-sido-chamado-de-macaco-filho-da-p-e-cobra-VAR-na-Franca-Pegar-minha-agressao-e-mole-20200913-0020.html>.

Acesso em: 27 jul. 2023.

NOVAIS, E. L. **A construção discursiva da (in)disciplina na perspectiva bakhtiniana: vozes, discursos e alteridade no contexto escolar.** 239 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

OLMOS, C. Cronotopo. *In:* ARÁN, P. O. **Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín.** Córdoba: Ferreyra Editor, 2006, p. 68-75.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

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, p. 17-52, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduculings/article/view/6578>. Acesso em 18 jun. 2022.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual. **Estudos Linguísticos**, São José do Rio Preto, v. 49, n. 2, p. 706-722, jun. 2020a.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Filosofia da Linguagem Bakhtiniana: concepção verbivocovisual. **Revista Diálogos (RevDia)**, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 131-151, set./dez. 2020b.

PAULA, L. de; MILESK, J. K. O gênero *fanzine-zine* na sala de aula: leitura, arte e super-heróis. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 16, n. 3, p. 573-597, set./dez. 2020.

PAULA, L. de; SIANI, A. C. Uma análise bakhtiniana da necropolítica brasileira em tempos de pandemia. **Revista da ABRALIN**, Aracaju, v. 19, n. 3, p. 475–503, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1595>. Acesso em: 30 jul. 2023.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In:* MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PINTO, R. D. **Fanzine na educação:** algumas experiências em sala de aula. Marca de Fantasia: João Pessoa, 2020.

RABELLO, K. R. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero:** uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

RAJAGOPALAN, K. A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. *In:* RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística aplicada crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003, p. 77-114.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do Gênero Discursivo. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, p. 54-67, 2010.

RIBEIRO, P. B.; FRANÇA, M. de. O enunciado concreto como objeto de ensino na aula de língua portuguesa. *In*: RIBEIRO, P. B.; CARVALHO, I. M. de. **Práticas dialógicas na aula de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2021, 23-54.

RIBEIRO, P. B.; FREITAS, S. S. O cronotopo em tirinhas do armandinho: posicionamentos valorativos sobre o combate à covid-19 no brasil revelados na relação tempo-espaço. *In*: **Anais do II Colóquio Discurso e Práticas Culturais**, 2021, Fortaleza. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2020. v. 2. p. 480-499.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCN's às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In*: ROJO, R. (org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 9-19.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP\_SEE-SP, 2004 (Texto de circulação restrita).

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROJO, R. Apresentação. *In*: ROJO, R. (org.) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. p. 7-12.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (org.) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p. 13-36.

ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web-Currículo. *In*: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes, 2017, p. 189-216.

ROJO, R. H. R. **O ensino de língua portuguesa nos últimos 10 anos**. Apresentação de Nukácia Araújo. ABLA, 20 mai. 2020. Videocast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XqtgeXX0-7w&t=3s>. Acesso em 15 jun. 2020.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTANA, W. K. F de.; MARQUES, E. M. Contribuições do dialogismo para práticas leitoras: estudos linguístico-discursivos. **E-escrita – Revista do Curso de Letras da Uniabeu**, Nilópolis, v. 11, n. 1, 217-229, jan./jun. 2020.

SANTOS, J. S. dos; PEREIRA, M. V.; AMORIM, A. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 01, jan./jun. 2018, n. 01, p. 122-135.

SARAMAGO, J. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Escritores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Escritores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Escritores Associados, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEIDEL, V. F. Oralidade e Teoria Dialógica da Linguagem: uma proposta de leitura. In: UCHÔA, S. A. de O.; CABRAL, S. A. A. de O.; SILVA, H. M. de L. (org.) **Linguagens, leitura, escrita e gênero discursivo em sala de aula**. Cajazeiras: Ideia, 2020a, p. 7-18.

SEIDEL, V. F. O trabalho com a oralidade em ambientes formais de ensino e a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso: um entrelaçamento necessário. In: SOUSA, A. M. de; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. dos. (org.). **Perspectivas para o ensino de línguas: volume 5**. 1ed. Rio Branco: Edufac, 2020b, v. 5, p. 157-170.

SERRA, D. G.; ANDRADE, F. R. da S.; SERAFIM, M. de S.; LIMA, P. S. R. de. Se a aula é de leitura, todo mundo ensina junto: interdisciplinaridade como caminho teórico-metodológico para o ensino de leitura no Ensino Fundamental Anos Finais. In: SERRA, D. G.; ANDRADE, F. R. da S.; SERAFIM, M. de S.; LIMA, P. S. R. de. (org.) **A leitura em sala de aula: oficinas pedagógicas interdisciplinares para o Ensino Fundamental Anos Finais**. Juazeiro do Norte: Perin Editora, 2021, p. 11-14.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SILVA, R. F. da.; FUZA, A. F. Conceitos de leitura em documentos oficiais nacionais e estaduais. **Revista Desafios**, Palmas, v. 3, n. 01, p. 30-45, 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; PAULINO, G.; MARTINS, A. (org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Por uma proposta de educação dialógica alteritária. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 7-27, 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TONET, I. O padrão marxiano. *In*: TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Lukács, 2013, p. 65-126.

VIEIRA, J. F. Ler por prazer na escola: contribuições da teoria bakhtiniana para o ensino de leitura do gênero tiras em quadrinhos. **Claraboia**, Jacarezinho, v. 6, p. 55-77, jul./dez., 2016.

VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notar de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZAREMBA, J. Vítima de intolerância religiosa, menina de 11 é apedrejada na cabeça após festa de Candomblé. **Extra**: casos de polícia, São Paulo, 18 de set. de 2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/vitima-de-intolerancia-religiosa-menina-de-11-anos-apedrejada-na-cabeca-apos-festa-de-candomble-16456208.html>. Acesso em: 27 jul. 2023.

ZAVAM, A. S. Fanzine: a plurivalência paratópica. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 9-28, jan./abr. 2006.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**: Revista do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. *In*: LEFFA, V. (org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 99-138.

**APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS**

	<p align="center"> <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</b>  <b>CENTRO DE HUMANIDADES</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA</b>  <b>DOUTORADO EM LINGUÍSTICA</b> </p>
---	--

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, \_\_\_\_\_, na  
 qualidade de responsável pelo(a) \_\_\_\_\_,  
 autorizo a realização da pesquisa intitulada *O ensino de leitura sob o viés da Teoria Dialógica do Discurso*, a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador Francisco Rogiellyson da Silva Andrade. Declaro que esta instituição apresenta as condições necessárias à realização da referida pesquisa. Este termo é válido apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética avaliador do estudo.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
 Diretor escolar

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</b>  <b>CENTRO DE HUMANIDADES</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA</b>  <b>DOUTORADO EM LINGUÍSTICA</b></p>
---	---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar sua participação no estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da pesquisa: **O ensino de leitura sob o viés da Teoria Dialógica do Discurso**

Pesquisador: **Prof. Me. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade**

Telefone para contato: **(85) 98857 8735**

Orientadora: **Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes**

#### Objetivo geral do projeto de pesquisa:

- Propor direções metodológicas para o ensino dialógico de leitura com base nos postulados filosóficos do Círculo de Bakhtin a partir do olhar indisciplinar e decolonial da Linguística Aplicada

#### IMPORTANTE:

- Os dados analisados serão tratados de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário, utilizaremos codificações;
- Os **dados coletados** serão utilizados nesta pesquisa e em outras no âmbito de nossos estudos, cujos resultados serão divulgados na versão final da Tese de Doutorado, em eventos e/ou em revistas científicas, sempre respeitando o anonimato de minha identidade;

- Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição para a qual você forneceu os seus dados;
- Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em se engajar nas atividades pedagógicas concernentes à pesquisa, a partir dos motes fornecidos pelo pesquisador, bem como na permissão de gravação de áudios referentes aos momentos das aulas em que ocorre a dinâmica das atividades;
- Você não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**;
- O **benefício** relacionado à sua participação será o de poder contribuir com o avanço do conhecimento científico, bem como permitir que essas experiências possam inspirar outras atividades pedagógicas a serem realizadas em outras escolas. Além disso, as atividades impulsionadas pela pesquisa têm como objetivo contribuir com sua formação como leitor.

Desde já, **muito obrigado!**

**Prof. Me. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade**

**Pesquisador**

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, concordo com minha participação/participação do meu tutelado no estudo acima citado como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo na instituição em que ele estuda.  
Fortaleza, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

---

**Assinatura do participante**

## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ensino de Leitura sob o viés da Teoria Dialógica do Discurso

**Pesquisador:** FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 09518323.0.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.124.108

#### **Apresentação do Projeto:**

Os textos como elementos dos eventos sociais causam efeitos – isto é, eles causam mudanças. Mais imediatamente os textos causam mudanças em nosso conhecimento, em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante. Eles causam também efeitos de longa duração. Os textos podem também iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação, ou para transformações nas relações industriais, e assim por diante. Será realizada uma pesquisa de base qualitativa e indutiva, com base nos estudos de caso.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

-Analisar as implicações de uma proposta metodológica para o ensino de leitura com base nos postulados filosóficos do Círculo de Bakhtin

##### **Objetivo Secundário:**

-Demonstrar a relevância da análise do gênero do discurso no processo de compreensão leitora;

-Salientar como o embate das relações cronotópicas influenciam na compreensão de enunciados multissemióticos;

-Analisar, nas interações em sala, as apreciações valorativas dos alunos realizadas nas respostas de suas atividades;

-Compreender como as atividades interferem no desenvolvimento/refinamento de capacidades de leitura para compreensão de enunciados

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE **Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 6.124.108

multissemióticos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os sujeitos participantes não correm riscos com seu engajamento na pesquisa. Quanto aos aspectos éticos da análise, é importante ressaltar que criaremos nomes-fantasia para referenciar as escolas participantes da pesquisa. Do mesmo modo, aos autores dos dados discursivos, isto é, aos estudantes participantes, serão dados nomes-fantasia. Ademais, quando houver alguma menção, nos textos, que possa identificar a escola e/ou os sujeitos da pesquisa, haverá opacização disso, a fim de que seja mantido o anonimado de todos os envolvidos no processo de geração dos dados discursivos.

**Benefícios:**

Os sujeitos participarão de atividades de ensino de leitura extremamente planejadas, com base em um arcabouço teórico sólido. Desse modo, terão o benefício de construir multiletramentos e refinar suas habilidades de leitura para o trato com os diversos textos do cotidiano. Ademais, a pesquisa servirá de inspiração para outros professores realizarem práxis de ensino de leitura mais dialógicas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto em questão está com boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

**Recomendações:**

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	CEP: 60.430-275
Bairro: Rodolfo Teófilo	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344	E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 6.124.108

**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_2065076.pdf	10/05/2023 22:33:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/05/2023 22:32:36	FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_de_solicitacao.pdf	09/04/2023 15:22:45	FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE	Aceito
Orçamento	Declaracao_de_orcamento.pdf	09/04/2023 15:22:16	FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	09/04/2023 15:21:48	FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	JH.pdf	09/04/2023 15:21:24	FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AB.pdf	09/04/2023 15:20:51	FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/04/2023 15:17:33	FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa.docx	13/02/2023 18:45:18	FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/02/2023 18:37:41	FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000  
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3366-8344 E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.124.108

FORTALEZA, 16 de Junho de 2023

---

**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-9344

**CEP:** 60.430-275

**E-mail:** [comepe@ufc.br](mailto:comepe@ufc.br)

**ANEXO B – PLANO DE ENSINO DA ATIVIDADE PARA OS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

MÓDULO	DESCRIÇÃO
1	Apresentação da situação de produção do gênero
2	Audição do programa <i>Roda Vida</i> em que a questão racial foi colocada como centro da roda
3	Roda de conversa sobre a questão racial
4	Leitura e discussão de notícias que veiculam episódios de crimes raciais
5	Escolha de uma notícia com a qual a charge a ser produzida iria dialogar Produção do esboço da charge
6	Leitura de charges antirracistas Análise de elementos verbais e não verbais de charges
7	Oficina de produção das charges 1
8	Oficina de produção das charges 2
9	Entrega das versões finais das charges Postagem das charges no perfil do <i>Instagram</i> da escola, para que os seguidores curtissem e comentassem
10	Solenidade de entrega de certificados e premiação para os autores das charges mais curtidas no perfil do <i>Instagram</i> da escola

Fonte: Andrade e Freitas (2023).

**ANEXO C – PLANO DE ENSINO DA ATIVIDADE PARA OS ANOS FINAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>Atividade</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Carga horária</b>
Escolha do livro para leitura	Conhecer o espaço da biblioteca escolar e suas regras, bem como selecionar um livro para ler.	2 h
Leitura do livro	Ler o livro escolhido, de modo a construir primeiras impressões sobre o que se leu.	Em casa e em diálogos nas aulas.
Proposta de produção de fanzines	Propor às turmas a produção de fanzines nos quais eles demonstrariam sua aficionalidade pela obra que escolheram.	10 min.
Leitura de fanzines	Conhecer o gênero discursivo fanzine, seu funcionamento discursivo, seus modos de organização dos discursos etc.	1 h e 50 min.
Círculos de leitura literária	Promover a troca de impressões literárias sobre os livros lidos entre os estudantes das turmas.	2 h
Oficina de produção de fanzines	Produzir fanzines literários.	8 h
Mostra literária	Apresentar os fanzines literários produzidos para a comunidade escolar.	2 h
Devolução dos livros	Devolver os livros tomados de empréstimo para a biblioteca escolar.	2 h

Fonte: Andrade, Lima e Martins (2023, p. 4-5).

**ANEXO D – PLANO DE ENSINO DA ATIVIDADE PARA O ENSINO MÉDIO**

<b>Tema</b>					<b>Faixa etária</b>
Relações conjugais					Ensino Médio
<b>Abordagens ou metodologias escolhidas</b>					
Aprendizagem cooperativa (JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1999); Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012); Oralidade sob o viés da prática social (MARCUSCHI, 2000); Pedagogia dos multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, [1996] 2021; ROJO, 2012); Leitura literária no viés discursivo-interacionista (ANDRADE, 2020).					
<b>Objetivo geral da sequência didática</b>					
Produzir <i>podcasts</i> para discutir a temática da relação conjugal a partir da leitura de textos literários diversos					
<b>Objetivo da aula 1</b>	<b>Objetivo da aula 2</b>	<b>Objetivo da aula 3</b>	<b>Objetivo da aula 4</b>	<b>Objetivo da aula 5</b>	<b>Objetivo da aula 6</b>
Formar as equipes para consecução da atividade; Elaborar o contrato cooperativo da equipe; Escolher a obra objeto de análise dos <i>podcasts</i> .	Escutar <i>podcasts</i> literários; Analisar a estrutura retórica de <i>podcasts</i> literários; Perceber como os diferentes modos semióticos contidos nos <i>podcasts</i> colaboram para a formulação dos sentidos; Analisar como a adequação	Discutir em pares textos literários; Sintetizar leituras e impressões literárias com os pares; Analisar como o contexto sócio-histórico-cultural de obras literárias colabora para o que nelas é veiculado; Apresentar opiniões que efetivem	Elaborar roteiro de gravação de <i>podcasts</i> literários; Apresentar plataformas gratuitas de gravação de áudios.	Elaborar roteiro de edição de <i>podcasts</i> ; Refletir sobre como efeitos sonoros podem construir sentidos importantes para as projeções enunciativas materializadas nos <i>podcasts</i> ; Apresentar plataformas de edição de áudio para <i>podcasts</i> ; Autoavaliar	Autoavaliar atitudes e engajamentos na execução das atividades; Definir ordem de apresentação dos <i>podcasts</i> ; Celebrar os sucessos e as aprendizagens construídas.

	linguística e a entonação e outros efeitos da fala colaboram para a efetivação do gênero <i>podcast</i> e para o despertar do interesse do público-alvo.	posicionamento dos alunos sobre a obra.		produções próprias a partir de critérios avaliativos para execução da versão final dos textos.	
--	--	---	--	--	--

### Avaliação

A avaliação das atividades deve considerar o engajamento dos estudantes nas propostas apresentadas, o cumprimento das cláusulas do contrato cooperativo e o desenvolvimento/refinamento de multiletramentos demonstrado ao longo da produção dos *podcasts* literários.

<b>Aula 1</b>	Formação de equipes e escolha de livros literários	
<b>Objetivo(s)</b> Formar as equipes para consecução da atividade; Elaborar o contrato cooperativo da equipe; Escolher a obra objeto de análise dos <i>podcasts</i> .	<b>Materiais necessários</b> Papel, lápis, caneta, pincel para quadro branco, lousa, livros literários.	
<b>Etapa</b>	<b>Tempo previsto</b>	<b>Descrição</b>
<b>Warm up</b>		Nesta primeira aula, o professor deve apresentar a proposta de produção para a turma. Inicialmente deve perguntar se eles conhecem <i>podcasts</i> e costumam ouvir. Os alunos irão dizer suas preferências acerca do gênero. Findo esse preâmbulo, o docente colocará na lousa o seguinte: <i>Nesta etapa, a turma produzirá um podcast apresentando e analisando livros literários cuja</i>

	50 minutos	<p><i>temática são as relações amorosas. Em equipes, vocês deverão ler os livros que escolheram e decidir de que forma vão abordá-los em seus podcasts. Os textos serão postados em plataformas específicas e serão disponibilizados para a comunidade, com quem os integrantes irão interagir, através dos comentários dos espectadores.</i></p> <p><i>Algumas regras:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Embora cada integrante fique responsável por uma função específica na equipe, todos deverão participar, com sua voz, do podcast.</i></li> <li>• <i>A atividade será feita a partir da metodologia aprendizagem cooperativa, o que significa dizer que todos terão funções específicas dentro da equipe e, por isso, se um falhar, todo o grupo se prejudicará.</i></li> <li>• <i>As discussões de leitura do livro e o desenvolvimento dos roteiros de gravação e de edição dos podcasts serão feitos em sala de aula. Apenas a gravação que não acontecerá no momento da aula.</i></li> <li>• <i>Não há possibilidade de trocar a obra ou de mudar de equipe ao longo do desenvolvimento do trabalho.</i></li> <li>• <i>O podcast deverá ter entre, no mínimo, 10 minutos e, no máximo, 50 minutos de duração.</i></li> <li>• <i>O podcast não precisa analisar toda a obra. As equipes, oportunamente, serão orientadas de como abordar o texto pelo qual ficaram responsáveis.</i></li> </ul> <p>O professor irá explicar a atividade e suas regras, marcando, inclusive, o dia da entrega da versão final dos textos.</p>
<b>Desenvolvimento</b>		<p>Após essa introdução, os estudantes deverão formar suas equipes. Concluída esta etapa, o professor deverá pedir para que eles dividam as funções entre si e façam o</p>

	100 minutos	<p>contrato cooperativo. É interessante entregar a ficha a seguir aos estudantes e pedir que preencham com o nome do(a)(s) integrante responsável(is) por cada função, bem como para que escrevam as cláusulas do contrato.</p> <p>Papéis e funções dos componentes das equipes</p> <table border="1" data-bbox="799 517 1520 1167"> <thead> <tr> <th>Função</th> <th>Objetivo</th> <th>Estudante(s) responsável(is)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Roteirista/Gravador</td> <td>Escrever o roteiro do <i>podcast</i> e de sua edição, bem como ficar responsável pela gravação dos áudios</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mediador</td> <td>Mediar as discussões do <i>podcast</i> a partir do roteiro estabelecido</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Participante(s)</td> <td>Conversar com o moderador ao longo do <i>podcast</i>, apresentando impressões e aprofundando reflexões, em conformidade com o roteiro</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Editor</td> <td>Editar os áudios e construir a versão final do <i>podcast</i></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Elaboração própria.</p> <p>Depois de concluir a elaboração do contrato cooperativo, os estudantes deverão ser levados à biblioteca. Lá, o professor deverá apresentar os livros disponíveis e tirar dúvidas dos estudantes sobre o enredo. Além disso, o docente deve prevenir os estudantes que algumas das obras podem abordar questões polêmicas. Os alunos só devem escolher a obra cuja leitura, em momento algum, lhes ofenda, pois a troca da obra não será permitida.</p>	Função	Objetivo	Estudante(s) responsável(is)	Roteirista/Gravador	Escrever o roteiro do <i>podcast</i> e de sua edição, bem como ficar responsável pela gravação dos áudios		Mediador	Mediar as discussões do <i>podcast</i> a partir do roteiro estabelecido		Participante(s)	Conversar com o moderador ao longo do <i>podcast</i> , apresentando impressões e aprofundando reflexões, em conformidade com o roteiro		Editor	Editar os áudios e construir a versão final do <i>podcast</i>	
Função	Objetivo	Estudante(s) responsável(is)															
Roteirista/Gravador	Escrever o roteiro do <i>podcast</i> e de sua edição, bem como ficar responsável pela gravação dos áudios																
Mediador	Mediar as discussões do <i>podcast</i> a partir do roteiro estabelecido																
Participante(s)	Conversar com o moderador ao longo do <i>podcast</i> , apresentando impressões e aprofundando reflexões, em conformidade com o roteiro																
Editor	Editar os áudios e construir a versão final do <i>podcast</i>																
<p><b>Wrap up</b></p>	20 minutos	<p>No final da aula, o professor deve incentivar que os alunos peçam emprestado, na biblioteca da escola, os livros que escolheram ou, se preferirem, que consigam a versão digital. Por fim, o docente deve esclarecer que os integrantes de cada equipe devem cumprir as cláusulas do contrato cooperativo e pedir para que já iniciem a leitura da obra que escolheram.</p>															

<p>Resultados esperados</p> <p>Formação das equipes para a realização das atividades propostas;</p> <p>Elaboração e firmamento do contrato cooperativo da equipe;</p> <p>Escolha da obra literária objeto de análise dos <i>podcasts</i>.</p>
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação</p> <p><i>Checklist</i> para alunos e professor das etapas e atividades propostas;</p> <p>Questionário de autoavaliação para os alunos.</p>
<p>Dificuldades previstas</p> <p>Poucas obras disponíveis na biblioteca da escola;</p> <p>Demora dos alunos no processo de escolha da obra literária;</p> <p>A leitura da obra literária não ser feita por todos os alunos participantes.</p>

<b>Aula 2</b>		Escuta de outros <i>podcasts</i> literários
<p><b>Objetivo(s)</b></p> <p>Escutar <i>podcasts</i> literários;</p> <p>Analisar a estrutura retórica de <i>podcasts</i> literários;</p> <p>Perceber como os diferentes modos semióticos contidos nos <i>podcasts</i> colaboram para a formulação dos sentidos;</p> <p>Analisar como a adequação linguística, a entonação e outros efeitos da fala colaboram para a efetivação do gênero <i>podcast</i> e para o despertar do interesse do público-alvo.</p>		<p><b>Materiais necessários</b></p> <p>Caixa de som, papel, caneta/lápis.</p>
<b>Etapas</b>	<b>Tempo previsto</b>	<b>Descrição</b>
<p><b>Warm up</b></p>	<p>100 minutos</p>	<p>Nesta aula, a turma será dividida em 3 equipes, diferentes daquelas formadas para a produção do <i>podcast</i>. Cada grupo irá escutar, em uma sala separada, um <i>podcast</i> literário. Antes disso, o docente deverá fazer com a turma o contrato cooperativo sobre a atividade do</p>

		<p>dia. Nele, deve constar: o nome dos integrantes da equipe, o nome do <i>podcast</i> que a equipe escutará, as cláusulas contratuais e as funções a serem desempenhadas – controlador do tempo, controlador do silêncio, escrivão.</p>
<p><b>Desenvolvimento</b></p>	<p>100 minutos</p>	<p>Após elaborado o contrato cooperativo, os estudantes receberão do professor uma das questões a serem trabalhadas na aula. Eles serão avisados de que devem escutar o áudio do <i>podcast</i> com o cuidado de tentar responder ao questionamento por que ficou responsável, mas que somente escreverá sua resposta após a escuta do texto. Antes de passar o áudio, os alunos poderão tirar dúvidas sobre algum conceito/termo técnico que não compreenderam de sua questão. A propósito, as questões são apresentadas a seguir.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. Que obra é analisada no <i>podcast</i>? Que avaliação é apresentada sobre a obra (positiva ou negativa)? Que argumentos/justificativas são apresentados para amparar essa análise? Eles têm amparo subjetivo (impressões do leitor) ou objetivo (aspectos teóricos ou intrínsecos ao texto)?</li> <li>12. Ao fazer a sua avaliação, o <i>podcaster</i> modaliza sua fala (ou seja, usa expressões como “talvez”, “pode ser”) ou é mais taxativo (ou seja, usa expressões como “com certeza”, “é sim”)? Justifique.</li> <li>13. Com que intenção o <i>podcaster</i> apresentou a obra nessa edição de seu canal?</li> <li>14. A que público, possivelmente, o <i>podcaster</i> se destina (jovens, adultos, pessoas especializadas)? Além disso, o <i>podcaster</i> utiliza uma linguagem mais acessível ou mais prolixo? Justifique com lembranças de trechos que demonstrem a variedade linguística utilizada no texto (formal, informal, gírias, termos técnicos etc.).</li> <li>15. Qual a importância de haver <i>podcasts</i> literários como esse?</li> <li>16. Que imagem (alguém especializado, um amante de literatura, um jovem leitor) o <i>podcaster</i> passa ao longo de sua análise? Como você chegou a essa conclusão?</li> <li>17. Que pessoas poderiam se sentir interessadas por escutar esse <i>podcast</i>?</li> <li>18. Há aspectos da edição do áudio (efeitos sonoros, sobreposições de vozes, trilhas sonoras etc.) no texto? Em que eles impactam no <i>podcast</i>?</li> <li>19. Ao falar, a(s) pessoa(s) que apresenta(m) o <i>podcast</i> faz(em) algum tipo de performance com a voz (aumentam o tom,</li> </ol> </div>

		<p>cantam, sussurram, usam uma voz um pouco diferente da sua normal etc.)? Em que isso impacta o texto?</p> <p>20. Em algum momento, o <i>podcaster</i> faz alguma digressão? Por que ele faz isso?</p> <p>Feito isso, o orientador passará o áudio para a turma. Após escutar o texto, o professor responsável pela equipe fará uma análise geral do que a turma ouviu e solicitará para que os estudantes respondam às questões no tempo de 10 minutos, a ser medido pelo controlador do tempo. Após responder a todas as questões, os estudantes da equipe apresentarão suas respostas à equipe, para serem comentadas/complementadas/corrigidas. Cada estudante terá 5 minutos para apresentar sua resposta e receber as colaborações. Após essa conclusão, a turma terá o tempo de 5 minutos para concluir a versão final de suas respostas.</p>
<p><b>Wrap up</b></p>	<p>30 minutos</p>	<p>Para sintetizar a discussão, deverão ser respondidas, coletiva e oralmente, as questões a seguir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem produz <i>podcasts</i> literários?</li> <li>• Que intenção tem esse produtor?</li> <li>• Que temas/conteúdos são dizíveis através desses textos?</li> <li>• Quem se interessa por ouvir <i>podcasts</i> literários?</li> <li>• Onde podemos encontrar <i>podcasts</i> literários?</li> </ul> <p>Fonte: Elaboração própria.</p>
<p>Resultados esperados</p> <p>A realização da escuta feita pelos alunos de diferentes <i>podcasts</i> literários;</p> <p>Análise da estrutura retórica de <i>podcasts</i> literários;</p> <p>Compreensão de como os diferentes modos semióticos contidos nos <i>podcasts</i> colaboram para a formulação dos sentidos;</p> <p>Análise de como a adequação linguística, a entonação e outros efeitos da fala colaboram para a efetivação do gênero <i>podcast</i> e para o despertar do interesse do público-alvo.</p>		
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação</p> <p><i>Checklist</i> para alunos e professores das etapas e atividades propostas;</p> <p>Questionário de autoavaliação para os alunos.</p>		

Dificuldades previstas

Falta de atenção na escuta dos *podcasts* causando possíveis lacunas na compreensão e análise dos textos orais.

<b>Aula 3</b>		Discussão sobre as obras	
<b>Objetivo(s)</b> Discutir em pares textos literários; Sintetizar leituras e impressões literárias com os pares; Analisar como o contexto sócio-histórico-cultural de obras literárias colabora para o que nelas é veiculado; Apresentar opiniões que efetivem posicionamentos dos alunos sobre a obra.		<b>Materiais necessários</b> Papel, caneta, lápis.	
<b>Etapa</b>	<b>Tempo previsto</b>	<b>Descrição</b>	
<b>Warm up</b>	20 minutos	Nesta aula, com os colegas da mesma equipe e sob o amparo do contrato cooperativo elaborado na primeira aula, os estudantes irão discutir sobre a obra que leram. Inicialmente, os estudantes serão incitados a falar sobre como vai o andamento da leitura do livro que escolheram e sobre suas primeiras impressões sobre o tema transversal da atividade – relações conjugais – no texto que estão lendo.	
<b>Desenvolvimento</b>		Após os alunos se unirem com seus colegas de trabalho, o professor deve passear entre as equipes, incitando os estudantes a fazerem pesquisas sobre a obra lida, sobre o autor e sobre a temática. A discussão deverá ser guiada pelos pontos a seguir. <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <tr> <td>           17. Quem poderia se interessar pela leitura da obra?            18. Que tema(s) é/são abordados na obra?            19. No caso de textos narrativos, quem é/são o(s) personagem(ns) da história?            20. No caso de textos narrativos, qual é a história?            21. No caso de poemas, sobre o que eles falam e como falam?            22. No caso de textos narrativos, a narração ocorre em primeira ou em terceira pessoa? Em que isso influencia no texto?         </td> </tr> </table>	17. Quem poderia se interessar pela leitura da obra? 18. Que tema(s) é/são abordados na obra? 19. No caso de textos narrativos, quem é/são o(s) personagem(ns) da história? 20. No caso de textos narrativos, qual é a história? 21. No caso de poemas, sobre o que eles falam e como falam? 22. No caso de textos narrativos, a narração ocorre em primeira ou em terceira pessoa? Em que isso influencia no texto?
17. Quem poderia se interessar pela leitura da obra? 18. Que tema(s) é/são abordados na obra? 19. No caso de textos narrativos, quem é/são o(s) personagem(ns) da história? 20. No caso de textos narrativos, qual é a história? 21. No caso de poemas, sobre o que eles falam e como falam? 22. No caso de textos narrativos, a narração ocorre em primeira ou em terceira pessoa? Em que isso influencia no texto?			

	100 minutos	<p>23. Quais são os pontos positivos e/ou negativos da obra que poderiam ser ressaltados?</p> <p>24. Existem comportamentos/falas/trechos incoerentes com o resto da obra? Comente-os.</p> <p>25. O texto apresenta algum tipo de “ensinamento”/”lição”/”moral” para o leitor? Qual(is) seria(m)?</p> <p>26. Como você articularia o contexto sócio-histórico (isto é, a época em que o texto foi publicado, o momento histórico-político que o mundo vivia) com o que é apresentado no texto?</p> <p>27. Há traços estilísticos ou biográficos do autor que poderiam explicar a obra?</p> <p>28. Que trechos poderiam ser colocados como pontos altos da obra?</p> <p>29. Que relações amorosas acontecem na narrativa?</p> <p>30. Há alguma atitude ou acontecimento que você considera positivo ou negativo na relação amorosa? Comente.</p> <p>31. O que seria interessante ressaltar sobre a relação amorosa existente no texto?</p> <p>32. Por que esses aspectos chamaram a sua atenção?</p> <p>Fonte: Elaboração própria.</p>
<b>Wrap up</b>	30 minutos	Os alunos devem sintetizar em anotações aquelas percepções que achem mais interessantes e que, a seu ver, devem ser socializadas em seus podcasts.
<p>Resultados esperados</p> <p>Discussão em pares acerca dos textos literários escolhidos;</p> <p>Realização da síntese das leituras e impressões literárias com os pares;</p> <p>Análise do contexto sócio-histórico-cultural de obras literárias selecionadas;</p> <p>Compartilhamento das opiniões que efetivem posicionamentos dos alunos sobre a obra.</p>		
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação</p> <p><i>Checklist</i> para alunos e professores das etapas e atividades propostas;</p> <p>Questionário de autoavaliação para os alunos.</p>		
<p>Dificuldades previstas</p> <p>Os alunos não lerem as obras escolhidas o que pode impossibilitar ou prejudicar a sequência de atividades propostas.</p>		
<b>Aula 4</b>	Roteiro de gravação, definição do título do <i>podcast</i> e apresentação de plataformas de gravação	

<b>Objetivo(s)</b> Elaborar roteiro de gravação de <i>podcasts</i> literários; Apresentar plataformas gratuitas de gravação de áudios.		<b>Materiais necessários</b> Projektor, computador, papel, caneta/lápis.
<b>Etapas</b>	<b>Tempo previsto</b>	<b>Descrição</b>
<b>Warm up</b>	30 minutos	<p>O professor iniciará a aula perguntando se todos os alunos concluíram a leitura da obra escolhida pela equipe e incentivá-los a expor suas opiniões acerca dos comportamentos dos personagens em suas relações amorosas.</p> <p>A partir dessa discussão, a turma deverá apresentar possibilidades para o nome do canal de <i>podcasts</i>. O professor, a partir das falas dos estudantes pode sugerir alguns nomes, embora seja interessante que os próprios estudantes façam essas sugestões.</p> <p>Findo isso, a turma deverá escolher qual nome melhor se adéqua por meio de votação.</p>
<b>Desenvolvimento</b>	100 minutos	<p>Após a eleição, o professor deverá projetar os <i>slides</i> que se encontram no <i>QR Code</i> disponível a seguir.</p>  <p>A apresentação de <i>slides</i> traz sugestões de como os estudantes podem abordar o livro a partir da temática transversal da atividade. Os <i>slides</i> apresentam também</p>

		<p>como os alunos devem estruturar o <i>podcast</i>. Por fim, os slides trazem algumas sugestões de como os estudantes devem se portar em suas falas e planejar a discussão ao longo do texto que irão produzir.</p> <p>Feito isso, o docente pedirá que os estudantes se unam em suas equipes para elaborar o roteiro de seus <i>podcasts</i>, dando um modelo desse gênero para ser preenchido.</p>
<b>Wrap up</b>	30 minutos	<p>Após concluírem o roteiro do <i>podcast</i>, os estudantes deverão ser apresentados, também através da projeção de slides, a plataformas de áudio através das quais podem realizar a gravação de seus textos.</p>
<p>Resultados esperados</p> <p>Elaboração do roteiro de gravação de <i>podcasts</i> literários;</p> <p>Apresentação das plataformas gratuitas de gravação de áudios.</p>		
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação</p> <p><i>Checklist</i> para alunos e professores das etapas e atividades propostas;</p> <p>Questionário de autoavaliação para os alunos.</p>		
<p>Dificuldades previstas</p> <p>Escolha e uso dos aplicativos disponíveis para a gravação do <i>podcast</i>.</p>		

<b>Aula 5</b>	Roteiro de edição/apresentação de plataformas de edição	
<p><b>Objetivo(s)</b></p> <p>Elaborar roteiro de edição de <i>podcasts</i>;</p> <p>Refletir sobre como efeitos sonoros podem construir sentidos importantes para as projeções enunciativas materializadas nos <i>podcasts</i>;</p> <p>Apresentar plataformas de edição de áudio para <i>podcasts</i>;</p> <p>Autoavaliar produções próprias a partir de</p>	<p><b>Materiais necessários</b></p> <p>Projektor, computador, papel, caneta/lápis.</p>	

critérios avaliativos para execução da versão final dos textos.		
<b>Etapa</b>	<b>Tempo previsto</b>	<b>Descrição</b>
<b>Warm up</b>	20 minutos	Nesta aula, o professor deve inquirir os estudantes sobre a gravação dos podcasts e a execução do roteiro ao longo desse processo. Espera-se que a turma apresente as possíveis dificuldades relacionadas à interferência de sons externos ou ao armazenamento dos dados. Também, é possível que eles apresentem questões referentes à timidez ou ao nervosismo no momento da gravação. É interessante que o professor os questione de que maneira sanaram essas dificuldades e se, a despeito das possíveis dificuldades, os áudios estão armazenados para, a partir de agora, serem editados a fim de construir a versão final.
<b>Desenvolvimento</b>	100 minutos	<p>Para a elaboração do roteiro da versão final, o professor deve apresentar <i>slides</i> que estão disponíveis no <i>QR Code</i> a seguir.</p>  <p>Os <i>slides</i>, inicialmente, apresentam algumas plataformas que disponibilizam, gratuitamente, a possibilidade de edição de áudios para o formato <i>MP3</i>, incluindo a junção de arquivos e a utilização de trilhas e efeitos sonoros. Os estudantes, desse modo, devem ser lembrados dos <i>podcasts</i> por eles ouvidos na aula 2 e perceberem a importância da utilização de efeitos sonoros nos seus</p>

		<p>textos, já que estão produzindo um gênero de natureza multissemiótica.</p> <p>O professor deve também escolher com eles uma vinheta e um texto inicial para conferir uma identidade aos diferentes episódios do canal de <i>podcasts</i> literários da turma.</p> <p>Finalmente, o docente disponibilizará o modo como as equipes devem enviar a versão final de seus produtos.</p>
<b>Wrap up</b>	20 minutos	<p>Para finalizar a aula, o docente deve apresentar uma tabela de autoavaliação, disponibilizada na mesma apresentação de slides desta aula. Por meio dela, a equipe poderá perceber se atendeu às especificidades da atividade e do gênero, configurando seu texto conforme seus propósitos enunciativos desde o roteiro objetivados.</p>

#### Resultados esperados

Elaboração do roteiro de edição de *podcasts*;

Escolha dos efeitos sonoros;

Edição do áudio.

#### Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação

*Checklist* para alunos e professores das etapas e atividades propostas;

Questionário de autoavaliação para os alunos.

#### Dificuldades previstas

Edição dos *podcasts*.

<b>Aula 6</b>	Entrega do trabalho, definição da ordem de publicação dos <i>podcasts</i> e celebração do sucesso	
<b>Objetivo(s)</b>	<b>Materiais necessários</b>	
Autoavaliar atitudes e engajamentos na execução das atividades;	Computador, papel, caneta/lápis.	
Definir ordem de apresentação dos <i>podcasts</i> ;		

Celebrar os sucessos e as aprendizagens construídas.		
<b>Etapa</b>	<b>Tempo previsto</b>	<b>Descrição</b>
<b>Warm up</b>	30 minutos	O início desta aula deve acontecer de maneira remota. As equipes deverão enviar os áudios de seus <i>podcasts</i> para o e-mail do professor, que, após avaliá-los, deve postá-los em plataformas de áudio ou em <i>blogs</i> . O docente deve, também, socializar os <i>podcasts</i> em redes sociais para que outras pessoas, da comunidade escolar ou de fora dela, possam curtir, comentar e, conseqüentemente, discutir com os estudantes as impressões sobre a obra analisada.
<b>Desenvolvimento</b>	100 minutos	Após esse processo de socialização dos textos, o professor deverá entregar a avaliação dos textos, que pode ser feita em um boletim cujo modelo se encontra no <i>QR Code</i> a seguir.  Após terem socializados seus textos e recebido as avaliações, faz parte do processo da aprendizagem cooperativa que os integrantes da equipe retomem o contrato cooperativo da atividade, avaliando quais cláusulas conseguiram cumprir completamente e, caso existam, quais não foram possíveis. Também, é interessante que os estudantes possam se sentir à vontade para dizer quais foram as principais dificuldades que

		viveram e o que aprenderam ao longo do processo.
<b>Wrap up</b>	20 minutos	O professor, para finalizar o projeto, apresentará suas considerações finais sobre as aprendizagens dos estudantes ao longo da atividade e sobre o engajamento deles na execução dos textos. Por fim, deve recolher os contratos cooperativos para dar o visto e receber, dessa forma, um <i>feedback</i> da turma.
<p>Resultados esperados</p> <p>Apresentação dos <i>podcasts</i>;</p> <p>Autoavaliação de todo o processo de produção e trabalho em equipe;</p> <p>Celebração das conquistas e aprendizados.</p>		
<p>Ferramentas, recursos e estratégias de avaliação</p> <p><i>Checklist</i> para alunos e professores das etapas e atividades propostas;</p> <p>Questionário de autoavaliação para os alunos.</p>		
<p>Dificuldades previstas</p> <p>Autocrítica no processo de análise do contrato cooperativo da atividade.</p>		

Fonte: Andrade, Lima, Martins e Ribeiro (2023, p. 302-314).