

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE- UNICENTRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- MESTRADO**

**CONCEITOS AXIOLÓGICOS EM ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO  
DIDÁTICO DA EJA**

**Flávia Gumieiro Vieira**

**Guarapuava**

**2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE- UNICENTRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- MESTRADO**

**CONCEITOS AXIOLÓGICOS EM ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO  
DIDÁTICO DA EJA**

**Dissertação apresentada por FLÁVIA GUMIEIRO VIEIRA,  
ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da  
Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO,  
como um dos requisitos para a obtenção do título de  
Mestre em Letras.**

**Orientadora: Profa. Dra. CRISTIANE MALINOSKI  
PIANARO ANGELO**

**Guarapuava**

**2022**

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da Unicentro

Vieira, Flávia Gumieiro

V658c

Conceitos axiológicos em atividades de leitura no livro didático da EJA /  
Flávia Gumieiro Vieira. -- Guarapuava, 2022.  
xi, 110 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,  
Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de concentração: Interfaces  
entre Língua e Literatura, 2022.

Orientadora: Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Banca Examinadora: Cibele Krause Lemke, Adriana Mendes Polato

Bibliografia

1. Dialogismo. 2. Axiologias. 3. Leitura. 4. Livro Didático. 5. EJA. I. Título.  
II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 401

## TERMO DE APROVAÇÃO

**Flávia Gumieiro Vieira,**

**“CONCEITOS AXIOLÓGICOS EM ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA”**

Dissertação aprovada em 28/02/2022 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof.(a) Dr.(a) Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO) - Presidente/Orientador(a)

---

Prof.(a) Dr.(a) Cibele Krause Lemke (UNICENTRO) - Membro Titular

---

Prof.(a) Dr.(a) Adriana Mendes Polato (UNESPAR) - Membro Titular

GUARAPUAVA-PR  
2022

**Às minhas filhas, Gabriella e Julia.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir estudar e realizar meus sonhos. Sou uma pessoa muito abençoada e grata, pois Ele confiou a mim uma missão especial, ser professora.

À banca, Profa. Dra. Adriana Delmira Mendes Polato e Profa. Dra. Cibele Krause Lemke, pela gentileza e disponibilidade, pela leitura atenciosa e por todas as contribuições para a melhoria da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras- PPGL, excelentes educadores, com os quais aprendi muito ao longo desses dois anos.

Aos alunos da EJA, por tantas trocas, aprendizado, histórias e, principalmente, por despertarem em mim o desejo de entender melhor esse universo especial que é a EJA.

Aos meus colegas de curso, em especial à Érica, que se tornou uma grande amiga, agradeço por todas as contribuições, por ouvir minhas angústias, por comemorar os avanços, pelos compartilhares, por toda ajuda durante esses dois anos, você é muito especial.

Aos meus pais, João e Elenita, pelo incentivo, apoio e ajuda de sempre, especialmente no cuidado com as netas.

Ao meu irmão Fábio, pelo exemplo de ser humano, de profissional e de pesquisador. Você é uma inspiração!

Ao meu irmão Kevin, por todo o apoio e ajuda com as tecnologias.

À minha sogra, cunhados, cunhadas (leia-se irmãs!), sobrinhos e sobrinhas, pelo estímulo e palavras de carinho e, sobretudo, pelos convites para os animados e deliciosos churrascos e almoços de domingo.

À querida Patrícia Jele, fundamental em minha trajetória, com toda a acolhida e empatia, cuidou das minhas emoções com muito carinho, atenção e responsabilidade.

## **EM ESPECIAL, GRATIDÃO...**

À Profa. Dra. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, minha orientadora. Suas orientações foram além das teorias e da pesquisa, foram orientações para a vida... Gratidão pelos longos e valorosos diálogos, pelas trocas, pela disposição, dedicação, sabedoria, competência e profissionalismo com que conduziu esses dois anos e que fazem de você um grande exemplo a ser seguido. Gratidão por todo afeto e paciência e, especialmente, por acreditar em mim quando eu já não acreditava mais. Sem a sua orientação, confiança e apoio esse trabalho não seria possível. Gratidão pelo acolhimento e empatia nos momentos de tribulações, pela preocupação e pela escuta ativa durante nossas interações.

Ao meu esposo Ademir, por toda dedicação, pelo cuidado com as nossas filhas para eu estudar/produzir, por toda a compreensão nos momentos em que eu pedia “gentilmente” para que saísse do quarto porque eu precisava estudar até tarde e sua respiração atrapalhava a minha concentração... Gratidão pela paciência nos momentos em que eu estava de mau humor ou cansada, pelo apoio nos momentos de angústia e pelo incentivo e positividade durante todo esse período.

Às minhas amadas filhas Gabriella e Julia, pela compreensão da minha ausência e da falta de paciência, pelas tentativas de fazer silêncio enquanto eu ficava horas a fio estudando, por entenderem as razões dos passeios que não pudemos realizar, pelo carinho e pelo amor que me dedicam todos os dias, pois esse é o combustível que me move e me motiva. Tudo o que faço é por vocês e para vocês!!!

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Pesquisas com foco em Leitura; Livro Didático e Educação de Jovens e Adultos-----	40
Quadro 2- Organização das unidades do LD-----	53

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Tirinha de Laerte e atividade 1-----	58
Figura 2- Perguntas de leitura do LD- Gênero Tirinha-----	59
Figura 3 - Crônica Da utilidade dos animais-----	72
Figura 4- Perguntas de leitura do LD- Gênero Crônica-----	73
Figura 5- Perguntas de leitura do LD- gênero Crônica-----	74
Figura 6- Charge de Hubert para o IX Salão de Humor de Piracicaba, 1982 e perguntas de leitura do LD- Gênero Charge -----	86

## RESUMO

Neste estudo, fundamentado nos pressupostos do dialogismo do Círculo de Bakhtin, buscou-se compreender como as axiologias sociais manifestam-se nas propostas de leitura no livro didático da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, tomam-se como corpus as atividades de leitura referentes aos gêneros tira, charge e crônica, do livro “Caminhar e transformar: língua portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental (FERREIRA, 2013). A partir de uma perspectiva qualitativa documental, analisam-se quais e como os valores sociais perpassam as propostas de leitura apresentadas no livro. De forma complementar são apresentadas ampliações às atividades sugeridas no LD de modo a instigar no aluno da EJA as contrapalavras e um posicionamento crítico frente aos discursos e à realidade social, o que caracteriza a pesquisa também como prospectiva. Os resultados indicaram que: a) não são todas as atividades de leitura do LD que contemplam os valores sociais, mas os textos possibilitam que as axiologias sejam exploradas; b) as perguntas em que os valores sociais estão presentes auxiliam na formação do leitor crítico e responsivo; c) com a expansão das atividades de leitura, os alunos podem posicionar-se valorativamente perante o texto, a sociedade e o mundo, produzindo sentidos aos textos.

Palavras-chave: Dialogismo; Axiologias; Leitura; Livro Didático; EJA.

## ABSTRACT

In this study, based on the assumptions of the dialogism of the Bakhtin Circle, we sought to understand how social axiologies are manifested in the reading proposals in the Youth and Adult Education (EJA) textbook. For this purpose, the reading activities related to the genres strip, cartoon and chronicle, from the book "Walk and Transform: Portuguese Language, Final Years of Elementary School" (FERREIRA, 2013) are taken as corpus. From a qualitative documentary perspective, we analyse which and how social values permeate the reading proposals presented in the book. In a complementary way, extensions to the activities suggested in the textbook are presented in order to instigate in the EJA student the counter-words and a critical positioning in the face of discourses and social reality, which characterizes the research as prospective. The results indicated that: a) not all the reading activities in the textbook contemplate social values, but the texts allow the axiologies to be explored; b) the questions in which social values are present help in the formation of the critical and responsive reader; c) with the expansion of reading activities, students can take a valuable position before the text, society and the world, producing meanings to the texts.

Keywords: Dialogism; Axiologies; Reading; Textbook; EJA.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
-------------------------	----

### CAPÍTULO I

<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
1.1 Conceitos axiológicos do Círculo de Bakhtin.....	17
1.2 A leitura como produção de sentidos .....	27

### CAPÍTULO II

<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	34
2.1 Educação de Jovens e Adultos- EJA .....	34
2.2 Livros didáticos na EJA .....	37
2.3 Pesquisas sobre LD e EJA.....	40

### CAPÍTULO III

<b>METODOLOGIA</b> .....	50
3.1 Pesquisa qualitativa de caráter documental .....	50
3.2 Organização do LD .....	52
3.3 Procedimentos de análise .....	54

### CAPÍTULO IV

<b>ANÁLISE DIALÓGICA DAS ATIVIDADES DE LEITURA DO LD</b> .....	56
4.1 Gênero Tira .....	56
4.2 Gênero Crônica .....	71
4.3 Gênero Charge.....	84

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
-----------------------------------	----

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
--------------------------	-----

## INTRODUÇÃO

A prática da leitura propicia ao indivíduo condições para que expanda o seu repertório sociocultural, constitua conhecimentos, conheça a história da sociedade, desenvolva um maior domínio da linguagem e, sobretudo, posicione-se perante aquilo que lê e perante o mundo. Por meio da leitura a criticidade é aflorada e o aluno emite juízos de valor, produzindo sentidos ao que lê. Dessa maneira, compreende-se que desenvolver e aprimorar as práticas da leitura desde a infância, principalmente na escola, auxilia na formação das competências leitoras.

Nessa perspectiva, Polato e Menegassi (2020) pontuam que através da leitura

[...] o aluno leitor passa a assumir o papel de coprodutor de sentidos na leitura. Assim, não somente interpreta passivamente as escolhas feitas por aquele que produziu o texto em dada situação. Mais que isso, ele apreende o discurso e suas formas linguísticas de organização, em processo dialógico que desencadeia uma contrapalavra (POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1068).

As contrapalavras intrínsecas à leitura são as respostas aos enunciados, a posição valorativa que o aluno assume diante do texto. Geraldi (2002) aponta a leitura como a oferta de contrapalavras que o leitor faz a partir dos traços deixados pelo autor. Assim, não há como prever todos os possíveis sentidos que uma leitura traz, visto que cada leitor mobiliza, em suas réplicas, valores sociais, posicionamentos e ideologias vinculadas às suas vivências, às suas experiências anteriores de leitura, ao seu lugar e posição social. No contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA, as aulas de leitura possibilitam que o aluno, vindo de contextos diversos, com experiências de vida e de trabalho, valores, crenças, etc., atribua diferentes sentidos ao que lê e emita suas contrapalavras, carregadas de juízos de valor.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino que foi legitimada desde que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei. 9394/96 (BRASIL, 1996) e é voltada ao público que não terminou seus estudos na idade considerada adequada. O objetivo da EJA é

possibilitar aos alunos esse retorno à escola para terminar seus estudos e, com isso, promover, de certa forma, a inclusão social desse público no contexto escolar.

O público da EJA consiste de alunos maiores de idade, portanto com muita experiência de vida e particularidades, sobretudo em relação à falta de oportunidades que pode ter ocasionado o atraso em frequentar a escola e em relação aos interesses e objetivos de concluir a educação básica. Geralmente esses alunos terminam o Ensino Fundamental e Médio em um período mais curto de tempo. Assim, é necessário que as aulas sejam planejadas levando em consideração o tempo de permanência desse público na escola. Além disso, ao fazer um planejamento para EJA, é importante refletir acerca dos objetivos dos alunos ao retornar à escola para concluir os estudos, pois, por mais que haja um currículo a ser cumprido, com conteúdos específicos, a valorização dos seus interesses, das suas necessidades e das experiências vividas é algo que faz a diferença, tornando-se um diferencial muito positivo na sua formação.

Valorizar as experiências ou “dar voz” aos alunos implica em dialogar, interagir e, conseqüentemente, tornar as aulas de língua portuguesa como um “lugar” de diálogos. A leitura, nessa perspectiva, propicia espaços para que a voz dos alunos, com seus valores e ideologias, ganhe espaço, seja confrontada com as vozes advindas dos enunciados lidos e com as vozes dos outros sujeitos participantes das aulas, também carregados de valores sociais, o que propicia a ampliação da consciência sócio-ideológica e uma posição sujeito mais crítica, reflexiva e questionadora.

Da minha experiência em docência com o público da EJA, aliada ao anseio de compreender outras maneiras de fazer da sala de aula um lugar onde os alunos possam discutir temas relevantes para a sua formação e/ou vida, interagir com as próprias experiências, com os colegas, com os professores e com os textos abordados, nasceu o desejo de pesquisar e analisar o material que serve como norte para aulas de língua portuguesa, o livro didático (LD), sobretudo, o livro com o qual eu trabalhei com EJA por dois anos.

Quando tive a oportunidade de assumir uma turma de EJA, no interior do município de Fernandes Pinheiro - PR, em uma comunidade chamada Angaí, tive

um misto de sensações e questionamentos por trabalhar com alunos mais velhos do que eu, aliado ao medo de não dar conta, entre outras preocupações. Também, ao buscar os livros didáticos que usaríamos em sala de aula, me deparei com um material que não estava atualizado e precisava de adaptações. Inclusive o que ouvi foi “pode usar esses do ano passado mesmo, só veja se há um exemplar para cada aluno”. Foi então que comecei a investigar mais acerca do universo da EJA, dos assuntos realmente pertinentes para o público dessa modalidade, da necessidade de adequar o material e de propiciar temas que fizessem sentido aos alunos, de olhar o público da EJA com outros olhos, especialmente com olhos de empatia.

Meus alunos eram adultos com olhares de crianças diante de algo novo, aprender coisas novas era uma vitória. Lembro-me de um aluno que não conseguia ler em público, no entanto, participava ativamente de todas as aulas e discussões. Aos poucos ele acostumou com as leituras e, no último dia de aula, leu a sua autobiografia, que fazia parte do livrinho que montamos com as autobiografias dos alunos. Percebi que ele conseguiu superar o medo de ler em público porque se sentiu à vontade, pois durante as aulas ele pôde participar, contar suas experiências, compartilhar seus valores, seus medos e receios, o que fez com que ele percebesse que era bem-vindo e ouvido ali naquele lugar, naquela turma, naquela sala de aula.

Os sujeitos têm suas experiências, vivências, crenças e ideologias construídas ao longo de sua vida e tudo isso faz com que eles atribuam juízos de valor às interações do dia a dia. Na escola não é diferente, especialmente porque esse espaço é de interação, de práticas discursivas guiadas pelos professores e pelos colegas, bem como pelo material utilizado nas aulas, por exemplo, o Livro Didático (LD). Assim, existe a necessidade de que essas práticas possibilitem aos alunos questionar as valorações presentes nos textos e atividades propostas, e posicionar-se criticamente perante os textos, respondendo-os, expandindo sua consciência sócio-ideológica (BAKHTIN, 2016).

A escolha do LD para a realização da pesquisa ocorreu porque este é um dos instrumentos mais utilizados na escola para o ensino e a aprendizagem; além

disso, em alguns contextos, é o único livro a que o aluno tem acesso para as práticas de leitura.

Ao considerar esses aspectos, com esta pesquisa pretende-se responder à pergunta: que valores sociais manifestam-se nas atividades de leitura do LD da EJA?

Para responder a essa pergunta, elegeu-se como objetivo geral: compreender como as axiologias sociais são mobilizadas nas propostas de leitura no livro didático da EJA. Como objetivos específicos, elencam-se: a) caracterizar as atividades de leitura do LD da EJA; b) levantar quais aspectos axiológicos estão presentes nas atividades de leitura do LD; c) apresentar possíveis ampliações às atividades de leitura, de modo a instigar contrapalavras e posicionamentos frente aos discursos e à realidade social.

A metodologia que orienta esse trabalho é qualitativa de caráter documental. A investigação toma como corpus o LD “Caminhar e Transformar” (FERREIRA, 2013) destinado à EJA. O livro é composto por quatro unidades, cada uma dividida em quatro capítulos, totalizando 256 páginas. Para a análise, são selecionadas as atividades de leitura referentes aos gêneros tira, crônica e charge.

Como teorias fundamentadoras das análises, recorre-se ao dialogismo, do Círculo de Bakhtin, a considerar que este é o “princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin” (FIORIN, 2016[1928], p. 21). Sendo o diálogo uma das formas mais importantes da interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006) há que se fazer uma ponte entre a interação dialógica em sala de aula e o material usado, nesse caso, o LD.

Uma das maneiras de propor a interação é por meio da leitura, sobretudo dos comandos de leitura dos textos lidos. A leitura é dialógica porque atua na construção e produção de sentidos, auxiliando o sujeito a constituir-se por meio da língua (MENEGASSI et al.,2020).

A dissertação é organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo são abordados conceitos como enunciado, dialogismo, gêneros discursivos, interação verbal e os conceitos axiológicos de extraverbal, valoração e entonação. A leitura nesse capítulo é abordada como produção de sentidos valorativos, uma vez que

o conceito de valor, articulado aos pressupostos do Círculo, é o elemento constitutivo da leitura.

No segundo capítulo são apresentadas considerações acerca da Educação de Jovens e Adultos- EJA e do Livro Didático na EJA, há, também, apresentação e discussão de sete artigos e uma dissertação, cujos assuntos são pertinentes para o tema proposto nesse trabalho: livro didático, EJA e leitura, pois a análise desse estudo pauta-se em atividades de leitura do LD da EJA. Dessa forma, o capítulo apresenta informações sobre o funcionamento da EJA e como o LD está presente e atua nas práticas de ensino nesse contexto.

O capítulo 3 (três) é destinado à metodologia, com a exposição sobre o tipo e a abordagem da pesquisa, bem como com a descrição de como a pesquisa foi feita, sobretudo em relação aos princípios orientadores das análises.

O quarto capítulo destina-se às análises das atividades de leitura, referentes aos gêneros tira, crônica e charge, sugeridas pelo LD e à apresentação de possíveis ampliações às propostas, seguidas de discussões. Cada um dos encaminhamentos subdivide-se em Avaliação social do tema, Reflexão sobre o contexto de produção, Aspectos temáticos do texto e Expansão da leitura, de modo a mobilizar o questionamento de valores sociais que subjazem aos textos e às vivências dos alunos da EJA.

## **CAPÍTULO I**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O objetivo deste capítulo é apresentar conceitos inerentes ao Dialogismo, teoria proposta pelo Círculo de Bakhtin, tais como enunciado, gêneros discursivos, valoração e, também, discorrer sobre a leitura como produção de sentidos com vistas às valorações intrínsecas aos enunciados, uma vez que esses aportes teóricos fundamentam a análise das axiologias sociais que constituem as propostas de leitura no livro didático da EJA.

#### **1.1 O DIALOGISMO DO CÍRCULO DE BAKHTIN**

O Círculo de Bakhtin foi composto por um grupo de intelectuais de diversas formações profissionais, como estudiosos da literatura e da linguagem, filósofos, biólogos, etc. Entre eles estavam Medviédev, Volóchinov e Bakhtin, os quais se reuniam com o grupo na década de 1920 e deixaram diversas contribuições para a área da linguagem e da literatura. Eles anunciaram o dialogismo como sendo o princípio constitutivo da linguagem, considerando que esta está sempre está impregnada de relações dialógicas (LUKIANCHUKI, 2001).

Conforme Acosta Pereira e Rodrigues (2014), o Círculo buscava compreender como os discursos materializados nos enunciados são saturados e refratados pela ideologia, ou seja, como se constitui a relação entre ideologia e linguagem.

O enunciado, segundo Bakhtin (2003), é a unidade da comunicação discursiva, a unidade real e concreta de interação. Acosta Pereira e Rodrigues (2014) apontam, com base nos estudos do Círculo, três características do enunciado e que apresentam sua relação com a valoração:

- a) Alternância dos sujeitos do discurso: o falante, ao terminar seu enunciado, passa a palavra ao outro ou dá lugar a sua reação-resposta, que é um ato de valoração sobre o enunciado do outro;
- b) Conclusibilidade específica do enunciado: é o acabamento do enunciado a partir do seu interior, princípio que dá condição à resposta do interlocutor

em relação ao enunciado. Na conclusibilidade, portanto, a valoração está presente no posicionamento axiológico do interlocutor perante o enunciado;

c) Expressividade: a expressividade do enunciado está também relacionada à valoração, pois não há enunciado neutro, todo enunciado é expressivo.

Volóchinov (2019, p. 268) aponta que “a essência real da língua é o acontecimento social da interação discursiva, realizada em um ou em muitos enunciados”. O autor afirma, ainda, que a interação acontece por meio dos enunciados, os quais são formados por uma parte verbal e uma não-verbal, sendo essa parte não-verbal o próprio acontecimento social da interação. Para Bakhtin:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN, 2003, p. 314).

Dessa forma, todo dizer, manifestado em um enunciado, está impregnado do outro, dos seus tons valorativos, modificados, assimilados ou rejeitados. Essa intrínseca participação valorativa do outro na constituição do dizer é uma característica do enunciado, de acordo com os pressupostos do dialogismo. Bakhtin (2003) argumenta, também, que o enunciado, sempre resposta a outros enunciados, suscita diversas possibilidades de réplica, isto é, o falante formula seu dizer já prevendo uma resposta do ouvinte, o que torna, tanto o falante como o ouvinte participantes ativos dessa interação. Segundo Bakhtin (2003, p. 272) "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de enunciados". Desse modo, cada indivíduo, com todo seu universo de valores, dá continuidade a essa corrente, atribuindo sentidos diferentes aos enunciados, seja em uma relação de concordância, discordância, de enfrentamento, de aceitação, de questionamento.

Brait (2006) chama a atenção para o fato de que as relações dialógicas – relações de sentido, conforme Faraco (2003) - são extralinguísticas, no entanto, não podem ser separadas da língua, pois se manifestam e concretizam na e pela língua. Essas relações dialógicas refletem e refratam posições ideológicas de sujeitos diante das situações de interação em suas enunciações. Em outras

palavras, as relações dialógicas representam as posições axiológicas dos sujeitos.

Bakhtin/Volóchinov (2006, p. 123) pontuam que “o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal”, não apenas a comunicação em voz alta, em uma conversa entre sujeitos, por exemplo, mas qualquer tipo de comunicação. Conforme Fiorin (2016), o princípio unificador da obra de Bakhtin é o dialogismo, o qual compreende as intersecções entre os valores sociais que constituem o enunciado, a unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003).

Scorsolini-Comin e Santos (2010) explicam que o dialogismo pode ser visto a partir de diferentes perspectivas: a) como um princípio interno da palavra, repleto de valores; b) como a dialogicidade entre enunciados, visto que um enunciado está vinculado a outro, ou seja, há enunciados que vieram antes e os que virão depois, pois nenhum enunciado é inédito e/ou único; e, por fim, c) como as várias vozes acerca de um tema específico.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, as palavras, sempre carregadas de valorações, constituem signos. Os signos são ideológicos e geram sentidos de acordo com as condições de produção, a carregar confrontos e valores sociais, o que faz com que eles sejam dialógicos. Bakhtin/Volóchinov (2006) afirmam que os signos:

[...] só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 32).

Ou seja, o signo ideológico permite ao locutor valorá-lo de acordo com as condições de produção dos enunciados, os quais podem trazer confrontos e contradições de valores sociais. Pode-se citar como exemplo o signo “político”, que traz consigo, a depender do contexto, a valoração social de ladrão, corrupto, pessoa bem sucedida, homem do povo, dentre outras.

Para o Círculo, todo signo ideológico apresenta um valor social, uma posição, uma axiologia. A ideologia é entendida como “as múltiplas formas relativamente estabilizadas e valorativas de aprender a compreender a realidade

social, suas nuances, suas lutas, suas crenças e aspirações” (FRANCO; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HUBES, 2019, p. 279).

A palavra, enquanto signo ideológico, é entendida por Bakhtin/Volóchinov (2006) como sendo uma ponte entre o locutor e o interlocutor. Sendo assim, no uso real da língua, na interação discursiva, as palavras se materializam não apenas como itens formais, mas como veiculadoras de ideologias, posicionamentos, valores sociais.

A interação é uma das manifestações do diálogo que, por sua vez, não se constitui apenas na troca de enunciados em um evento interpessoal; um enunciado sempre estabelece relações dialógicas com outros já ditos e com os que virão depois. Bakhtin/Volóchinov (2006) citam a compreensão como uma forma de diálogo, visto que compreender é contrapor à palavra do locutor uma contrapalavra, o que caracteriza esse processo sempre como ativo e responsivo. Além disso, “a compreensão de um enunciado vivo é sempre preche de respostas” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 25).

Fiorin (2006) afirma que:

Todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciatador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo o discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2006, p.19)

Outro conceito que perpassa o dialogismo é a polifonia, que se diferencia do conceito dialógico. O enunciado é polifônico quando é atravessado por outras vozes, por outros enunciados, quando carrega diferentes posições sociais, visto que as pessoas têm valores sócio-ideológicos diferentes (BAKHTIN, 2006). Além disso, todo enunciado é dialógico; podem ser citados como exemplo os enunciados “silêncio” e “pare”, os quais, mesmo sozinhos, dialogam e promovem a compreensão ao interlocutor, pois não são as palavras, os sons ou as orações que são dialógicas e sim os enunciados (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006). Além disso, os enunciados sempre permitem uma resposta, pois revelam posição valorativa.

Para Rehdan (2003):

O dialogismo não deve ser confundido com polifonia, porque aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e esta se caracteriza por vozes polêmicas em um discurso. Há gêneros dialógicos monofônicos (uma voz que domina as outras vozes) e gêneros dialógicos polifônicos (vozes polêmicas) (REHDAN, 2003, p. 02).

Em relação a essa diferenciação, Pires, Knoll e Cabral (2016, p. 123) pontuam que “[...] o dialogismo é a interação entre dois ou mais centros de valor; já a polifonia seria a plenitude e o espaço de todas as vozes”. Os autores afirmam, também, que raramente são encontrados enunciados polifônicos e que dão espaço para consciências independentes, a não ser em romances, como exemplo de Dostoiévski, criador do romance polifônico.

Tezza (2003) pontua que a polifonia está mais para uma proposta filosófica do que linguística ou literária, o que é defendido por Faraco (2003, p. 76), ao afirmar que a polifonia é “ilustrativa da filosofia do ato de Bakhtin”. O autor toma a polifonia como algo utópico.

Pode-se dizer que o diálogo, em toda relação com o outro, é dialógico, ou seja, o locutor enuncia e sempre haverá um interlocutor. Já a polifonia são as vozes polêmicas de um enunciado, ou seja, um texto que apresenta diferentes vozes sociais, com diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato, é polifônico (BRAIT, 2000). Assim, pode-se dizer que todo gênero é dialógico, no entanto, alguns são também polifônicos, por exemplo, enunciados que contêm ironia, pois são carregados por polêmicas.

Conforme Bakhtin (2016), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de um enunciado, os quais são determinados sócio-historicamente. A comunicação, a fala, a escrita acontecem por meio dos gêneros discursivos, que são dialógicos. Há uma infinidade de gêneros que circulam nas esferas sociais e são construídos com finalidades específicas.

Bakhtin (2016, p. 15) pontua que há uma diferença não funcional entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos):

[...] os gêneros discursivos secundários (complexos- romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes

gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade completa apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico e literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Assim, pode-se dizer que os gêneros primários são os mais espontâneos, produzidos nas situações do dia a dia como a carta, o bilhete, o diálogo, etc. Por outro lado, os secundários referem-se às situações discursivas mais elaboradas e formais, por exemplo, o debate, o abaixo-assinado, os manuais de instrução, o romance, etc. Há uma heterogeneidade de gêneros orais e escritos, os quais podem modificar-se conforme a necessidade.

Bakhtin (2016) postula que os sujeitos sempre recorrem aos gêneros discursivos no momento da interação, seja ela escrita ou oral. A escolha do gênero acontece conforme a necessidade do sujeito, uma vez que os gêneros discursivos estão presentes em toda e qualquer atividade humana e são determinados pela esfera discursiva. Pode-se considerar que na composição dos gêneros há três elementos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Sobre conteúdo temático, Acosta Pereira (2012) afirma que:

Todo gênero tem um conteúdo temático, que corresponde ao objeto do discurso, à finalidade discursiva do gênero e a sua orientação de sentido específica para com esse objeto e com os participantes da interação. O objeto do discurso, dessa forma, é um dos elementos de constituição do conteúdo temático dos gêneros do discurso (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 157).

Assim, o tema não corresponde apenas ao assunto, mas situa os gêneros em situações de interação, pois ele “abrange diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um determinado gênero do discurso” (MOTERANI, MENEGASSI, 2010, p. 226).

Já a construção composicional corresponde à forma, à organização e ao acabamento do enunciado, ou seja, à sua organização material, a qual pode

“modificar-se de acordo com as alterações nos projetos enunciativos e nas relações dialógicas” (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015, p. 91).

Em relação ao estilo, Bakhtin (2016) afirma que:

Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, por ter estilo individual. (BAKHTIN, 2016, p. 17)

Assim, pode-se dizer que o estilo são as escolhas linguísticas feitas no enunciado, pois quando o falante/escrevente escolhe uma forma gramatical para composição de um enunciado realiza um ato estilístico. Além disso, qualquer texto pode possuir manifestação do estilo. Para Polato (2017),

De qualquer forma, o estilo é este lugar do diálogo social amplo, porque é o lugar social representativo do autor, do interlocutor e do tema. Estes não se confundem, mas se apresentam vivos em relação, em cada enunciado. Cada um desses elementos permite que o discurso possa ser compreendido e respondido (POLATO, 2017, p.53).

Assim, os usos sociais da língua fazem com que o estilo se realize e proporcione a possibilidade de respostas aos enunciados.

Bakhtin (2016) pontua, também, que há gêneros padronizados e gêneros mais livres e criativos da oralidade, por exemplo, conversas de salão, conversas à mesa, etc. Pode-se perceber, então, que a diversidade de gêneros do discurso é grande e quanto mais o indivíduo conhece e domina os gêneros, mais descobre sua individualidade.

Dessa maneira, os gêneros discursivos fazem parte do dia a dia de todos e “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna” (BAKHTIN, 2016, p. 38), ou seja, por meio das situações de interação discursiva, concretas, reais.

Intrínseco ao dialogismo está o conceito de valoração ou avaliação social. Para Bakhtin (2008), no interior de um enunciado ou de uma palavra, há relações de sentido construídas valorativamente, dessa forma, as palavras, enquanto signos, são carregadas de valores culturais, opiniões, contradições, conflitos, e

essas reações, por parte dos interlocutores, ocorrem por serem impregnadas de sentidos ideológicos.

Santana (2017), ao discutir o conceito de valoração no Círculo de Bakhtin, aponta que:

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

Para o autor, o valor axiológico que um autor atribui a uma obra estabelece vínculos com outras vozes/valorações, pois “a postura axiológica consiste na presença constitutiva do outro em mim” (SANTANA, 2017, p. 240). Desse modo, o valor se constitui dialogicamente.

De acordo com Volóchinov (2017, p. 233) “a camada mais evidente, mas ao mesmo tempo mais superficial da avaliação social contida na palavra é transmitida com a ajuda da entonação expressiva”, a qual expressa as avaliações dos falantes. Além disso, o autor pontua que todo enunciado tem avaliação e cada elemento do enunciado vivo não apenas o significa, mas o avalia (VOLÓCHINOV, 2017).

Segundo Bakhtin (2003), é impossível haver um enunciado neutro nos diferentes campos da comunicação discursiva, portanto, todo enunciado é expressivo, sendo uma das marcas da posição valorativa/avaliativa dos sujeitos na interação discursiva.

Os enunciados são construídos a partir de determinados valores e, ao se concretizarem, desenvolvem outros sentidos, originam outros valores, conforme a época e o contexto. Entende-se que quando os valores e ideologias se ressignificam, os enunciados se reconstróem. Volóchinov (2017, p. 236) afirma que “não existe enunciado sem avaliação. Todo enunciado é, antes de tudo, uma orientação avaliativa. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia”.

Na mesma perspectiva, Sobral (2009, p. 84) expõe que:

O Círculo usa a expressão “entoação avaliativa” (ou “expressiva”) para designar o fato de que o sujeito diz algo a outro a partir de uma dada posição social, que resulta na posição do sujeito com o outro nas circunstâncias concretas de sua interação. [...] todo ato (e não só o verbal) traz um tom avaliativo pelo qual o sujeito se responsabiliza, envolve um dado conteúdo e um dado processo, que adquirem sentido ao ser unidos pela entoação avaliativa em sua relação com a responsividade ativa [...] (SOBRAL, 2009, p. 84)

O autor diz, ainda, que a valoração concretiza-se na entoação ativa e acontece no momento da interação, sendo essa responsividade ativa, a resposta presumida do interlocutor. Dessa forma, pode-se dizer que a entoação carrega essa atitude de valorar os enunciados.

Para Sobral (2012, p.22) “valor é sempre valor para sujeitos, numa dada situação”, sendo que cada pessoa tem seu universo de valores. Assim, a compreensão dos enunciados poderá ser diferente entre os interlocutores, os quais atribuem diferentes sentidos, concordam, discordam com os enunciados, conforme suas avaliações e juízos de valor.

Acosta Pereira e Rodrigues (2014, p. 178) pontuam que “[...] a noção de valoração é de base ideológica, o que nos leva à necessidade de compreensão do conceito de ideologia e sua relação com a linguagem”. Assim, entende-se que a valoração se refere às visões de mundo, ideias, doutrinas do indivíduo, as quais emitem posicionamentos nas práticas discursivas.

A entoação é um elemento que constitui a palavra e expressa a atitude de valor do indivíduo (SOUZA, 2002). A respeito dela, Sobral (2009) discorre acerca do sujeito e suas relações com o interlocutor e o momento da interlocução, esclarecendo que o sujeito imprime um tom avaliativo nas enunciações, ou seja, o discurso proferido ao outro tem relação com a posição social, a qual é resultado das suas interações com o outro. Uma mesma palavra pode ser enunciada diversas vezes, porém com diferentes significados, pois seu julgamento de valor depende, também, da maneira como ela foi entoada.

Dessa forma, o contexto extraverbal tem importante papel na compreensão de enunciados, pois é parte constituinte do enunciado e auxilia na sua significação. Volóchinov e Bakhtin (1976) apontam que o extraverbal é constituído por três elementos: 1) o horizonte espacial; 2) o conhecimento e a compreensão

comum da situação comunicativa por parte dos interlocutores; e 3) a avaliação comum da situação.

Menegassi e Cavalcanti (2013) explicam esses conceitos, dizendo que o horizonte espacial é a unidade visível, a envolver o conhecimento físico em que o enunciado é realizado e o conhecimento ideológico dos falantes sobre as condutas que devem ter nesse espaço determinado. O conhecimento e a compreensão comum da situação comunicativa por parte dos interlocutores têm a ver com o contexto histórico cultural, bem como com os conhecimentos que os envolvidos têm em comum tanto quanto ao tema como quanto às posições sociais de cada interlocutor. Já a avaliação comum da situação refere-se aos valores que permeiam a interação e compõem o horizonte social.

Volochinov e Bakhtin (1976) afirmam, ainda, que um enunciado concreto é formado por duas partes, a parte percebida e a parte presumida. A parte percebida é a parte realizada em palavras e em outros signos, e a parte presumida compreende a conjuntura espacial e temporal, o conhecimento compartilhado entre os interlocutores e a avaliação que também dá sustentação ao enunciado. Os autores ressaltam, também, que uma pessoa ignorante desse contexto, não compreenderá o enunciado. Dessa maneira, os interlocutores ao se valerem dos conhecimentos que têm em comum, a parte percebida (em palavras e imagens), juntamente com a parte presumida, conseguem fazer análise da situação extraverbal e promover uma conclusão avaliativa do enunciado.

No pensamento do Círculo, a axiologia é fundamental, pois é por meio do posicionamento valorativo que o sujeito se posiciona e estabelece relações axiológicas com o conteúdo dos enunciados. Assim, os conceitos do Círculo de Bakhtin contribuem para a análise de enunciados, não levando em consideração apenas o linguístico, mas também as relações dialógicas, pois essas favorecem a produção de sentidos aos enunciados.

## **1.2 A LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

A leitura, seja de textos escritos, imagéticos ou de outras manifestações da linguagem, é uma prática social, porque o sujeito leitor e o sujeito autor revelam na leitura posicionamentos e marcas do lugar social de onde provêm. Nessa perspectiva, segundo Menegassi (2010, p. 175), “os participantes desse processo dialógico, no caso o leitor e o autor, se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui”. Nesse processo, o leitor produz sentidos para o texto com base nas suas visões de mundo e ideologias, expressa juízos de valor ao enunciado – texto em sua manifestação concreta –, posicionando-se valorativamente. Para Hoppe e Costa- Hübés (2013):

Ler é estar em sintonia e conectado com o outro, uma vez que o ato de ler sempre pressupõe um autor/enunciador que ao falar/escrever, constrói seu discurso em função de um ouvinte/leitor. Além disso, ler é uma atividade muito rica em conhecimentos, porém, complexa, quando se trata da leitura do texto escrito, por exemplo, pois, nesse caso, envolve conhecimentos linguísticos que passam pelo reconhecimento de letras, fonemas, morfemas para chegar no processo de decodificação, condição básica para a leitura do texto escrito. Porém, mais que decodificação, a leitura é uma atividade, um processo de interação, no qual o leitor, o autor e o texto interagem entre si, seguindo objetivos e necessidades socialmente determinadas. (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013, p. 02)

Na visão das autoras, a leitura demanda conhecimentos linguísticos para que a decodificação seja possível, mas, além disso, envolve relações, conexões entre autor e leitor, motivadas por necessidades sociais. A partir dos pressupostos do Círculo, de que compreender é contrapor à palavra do locutor uma contrapalavra, de que a compreensão de um enunciado é sempre preche de respostas (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006), entende-se que a leitura é sempre uma réplica, uma contrapalavra. Assim, o sujeito leitor passa a fazer parte do texto, pois emite juízos de valor ao que lê, respondendo-o.

Kock e Elias (2008), partidárias de uma concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, acrescentam que a leitura é uma atividade de produção de sentidos. Diz-se “de sentidos” – a pluralidade de sentidos – e não “do sentido” porque se leva em conta não apenas a materialidade linguística do texto, mas também o lugar social de autor e leitor, as suas vivências, as relações com o outro, os valores da comunidade. Com base em Bakhtin, as autoras argumentam que o leitor deve assumir na leitura uma posição responsiva ativa,

concordando ou não com as ideias do autor, completando-as, adaptando-as, rechaçando-as, uma vez que toda compreensão é prenhe de respostas (BAKHTIN, 2003).

O conceito de leitura como produção de sentidos vincula-se ao conceito de ideologia, visto que a palavra, enquanto signo, é o material semiótico privilegiado veiculador de ideologia, a refletir e refratar as condições de produção sócio-historicamente presentes no discurso. Acerca do conceito de ideologia, Faraco (2003, p.46) afirma que:

Nos textos do círculo, a palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas de consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista) [...] Ideologia é o nome que o círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certa terminologia da tradução marxista)(FARACO, 2003, p. 46).

Para Freitas (1999, p. 14), “[...] é a partir do signo, material, verbal, social e ideológico, que se constroem sentidos e se vinculam ideologias”. Na perspectiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017), a consciência dos sujeitos forma-se, fortalece-se e amplia-se a partir dos signos criados no processo de comunicação de uma coletividade socialmente organizada. Desse modo, autor e leitor apresentam-se na leitura com seus valores, crenças, preconceitos e interesses particulares e nesse processo interativo refletem e refratam todo o conjunto ideológico colocado em movimento, fortalecendo e ampliando a consciência, formando-se como sujeitos. Cada leitor, na interação com o texto, produz sentidos conforme suas experiências, seu contexto, suas ideologias. Esses diferentes sentidos produzidos pelo leitor ocorrem porque tudo o que é ideológico possui um significado

Em pesquisas sobre o ato de ler, Rojo (2004) aponta que, num primeiro momento, considerava-se o ato de ler como um processo que ia além da decodificação, a fazer sentido conforme o conhecimento de mundo do leitor; depois passou a ser considerado uma interação entre leitor e autor, na qual o leitor encontrava pistas no texto e precisava buscar os sentidos; e, recentemente, o ato de ler, com influência dos estudos do dialogismo, é o ato de se colocar em relação

a um discurso, com possibilidades de réplica, formando novos discursos/textos. Nesse sentido, a autora diz que “o discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação entre eles” (ROJO, 2004, p. 03).

O leitor, ao se deparar com um texto, emite, a partir das suas ideologias, julgamento de valor, posiciona-se de forma responsiva perante o texto. Conforme aponta Fiorin:

Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística do texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta (FIORIN, 2006, p. 6)

Assim, o leitor posiciona-se responsivamente em relação de concordância, discordância, dúvida, etc., perante o que lê. Esse posicionamento vai depender da relação de pertencimento a uma dada classe social, a um grupo político, cultural, econômico, científico ou religioso. Desse modo, o ato de ler é um ato de resposta situado, de juízo de valor, de atitude do leitor, posicionado ideologicamente, diante do texto, enquanto enunciado, repleto de ideologias e valores.

Também Jurado e Rojo (2006, p.39) tomam a leitura como “um ato interlocutivo, dialógico”, de modo a possibilitar diálogos entre textos, autores e leitores, cada um com suas singularidades históricas, culturais e dialógicas.

O texto e o leitor estabelecem relação dialógica de interação, na qual, segundo Hoppe (2014, p.31) “ocorre o encontro de ‘duas consciências’ – do autor e do leitor – intermediadas pelo texto e também pelos enunciados com os quais dialogam”. A partir desse encontro, a consciência do leitor se refaz, se expande, propiciando-lhe compreender a realidade e refletir sobre valores sociais.

As relações dialógicas, conforme Faraco (2003), são as relações de sentidos existentes entre os enunciados, não apenas na interação face a face, mas em

toda a situação de interação verbal. Ao citar Bakhtin, Faraco afirma que até mesmo os enunciados separados uns dos outros, quando são confrontados em relação ao sentido, também apresentam relações dialógicas.

O autor pontua, ainda, que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas do dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2003, p. 64)

Pode-se dizer, assim, que as relações dialógicas, sendo relações de sentidos, são produzidas pelos falantes/leitores durante o processo de interação.

As relações dialógicas estão inerentemente ligadas às axiologias sociais – o contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor–, visto que a relação do sujeito com o mundo e os enunciados é axiológica, é valorativa (BAKHTIN 2003, p. 174). O contexto extraverbal caracteriza-se como um conjunto de compreensões acerca da história, da cultura, da organização da sociedade como um todo e, portanto, das ideologias aceitas ou recusadas em determinados contextos. No ato da leitura, o leitor vislumbra um contexto, a compreendê-lo e a atribuir à situação social um juízo de valor.

A relação e a avaliação do leitor sobre a situação, o enunciado e o interlocutor – suas réplicas na leitura – se expressam na entonação da voz e na gesticulação (VOLÓCHINOV, 2019), colocando em diálogo as apreciações valorativas do leitor e do autor sobre o objeto do discurso. Nos termos de Volóchinov,

São justamente as inter-relações desses participantes do acontecimento que formam o enunciado e o obrigam a soar de um modo e não de outro: como uma ordem ou uma solicitação, como a defesa de um direito ou o pedido de um favor, em estilo

pomposo ou simples, seguro ou tímido, e assim por diante (VOLÓCHINOV, 2019, p. 257).

A voz, os risos, os gestos, as expressões faciais, a postura corporal dos participantes da atividade comunicativa são, então, penetrados pela avaliação social, a revelar as emoções, os desejos, a relação subjetiva emocional com o objeto do dizer. Desse modo, pelo gesto corporal e expressões faciais é possível a identificação desses discursos valorativos, das tensões, das contradições, dos embates, das controvérsias existentes nos grupos sociais, das ideologias subjacentes ao discurso. Um mesmo texto terá leituras diferentes porque quem o lê tem percepções, conhecimentos, julgamentos diferentes, e cada um, na sua individualidade, irá produzir sentidos a ele, tantos sentidos quanto suas vivências, experiências e imaginação permitirem, em concordância com o que afirma Geraldi (2002, p.05) de que “é impossível prever todos os sentidos que a leitura produz”, visto que não há como saber quais contrapalavras virão, quais sentidos os leitores irão atribuir ao texto lido, como irão compreendê-lo.

Assim, o leitor tem a possibilidade de confrontar o sentido que o autor do texto incutiu com o que ele mesmo atribuiu. Geraldi (2002, p. 06) pontua que “um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência da leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto”. O autor afirma, também, que esse encontro de palavras, de consciências sócio-ideológicas, permite novas significações.

Nessa perspectiva, na escola, a leitura não pode ser vista apenas como reconhecimento, mas sim como produção de sentidos. Para que isso aconteça, o professor pode fazer com que as experiências com leitura sejam mais significativas e expressivas, por meio do diálogo que leva à produção de contrapalavras. Assim, a aprendizagem da leitura garante o exercício da cidadania, uma vez que permite ao leitor entender, refletir e atuar sobre uma dada realidade (MENEGASSI, 2008, p. 01)

No momento em que o aluno/leitor lê e oferece suas contrapalavras ao texto, expande ainda mais esse valor social que a leitura apresenta, pois as valorações presentes nessas contrapalavras, trazem novos sentidos ao que foi lido.

Em relação às práticas didáticas, Rojo (2004) diz que muitas vezes elas não desenvolvem todas as capacidades, ressaltando que na escola a leitura é realizada para cumprir o currículo. A autora expõe, também, que as atividades de leitura baseiam-se em “repetições ou cópias em respostas de questionários orais ou escritos” (ROJO, 2004, p. 02). Ao assumir a leitura como produção de sentidos, como réplica, Rojo destaca que ler 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.02)

Rojo (2004) aponta, também, as diversas capacidades desenvolvidas nas práticas de leitura. Nas capacidades de decodificação, as quais geralmente ocorrem na fase da alfabetização, a autora cita a compreensão das diferenças entre escrita e outras formas gráficas; domínio das convenções gráficas; conhecimento do alfabeto e do sistema de escrita; domínio dos fonemas e grafemas; decodificação das palavras; saber ler as palavras com fluência e rapidez. Já na compreensão são ativadas outras capacidades, por exemplo, ativação de conhecimento de mundo; antecipação e checagem de hipóteses; localização e comparação de informações; generalização e produção de inferências.

Por fim, na leitura como réplica, Rojo (2004) cita a recuperação do contexto de produção do texto; a definição de finalidades e metas da atividade de leitura; percepção de relações de intertextualidade (no nível temático); percepção de relações de interdiscursividade; percepção de outras linguagens; a elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; e a elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos. Desse modo, fica claro que a leitura como réplica ativa as capacidades que permitem ao leitor posicionar-se criticamente e valorativamente em relação ao que lê.

Em contexto de sala de aula o aluno tem contato, diariamente, com textos, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as outras, assim,

diversos gêneros discursivos fazem parte do seu dia a dia. A escola precisa “permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão” (ROJO, 2004, p. 07). Menegassi et al. (2020) afirmam que a união entre sala de aula, alunos, professor, material didático, texto, gênero e discurso promove a produção de sentidos nas aulas de leitura na perspectiva dialógica. Para que aconteça essa compreensão do texto, o aluno não poderá basear-se apenas no que está explícito, mas precisará dialogar com o que está sendo lido, posicionando-se perante o texto, respondendo-o, assumindo uma posição valorativa, passando a fazer parte do texto.

Nas aulas da EJA, são recorrentes assuntos do dia a dia dos alunos, como os relacionados ao trabalho, à família, à política, às mazelas sociais. Assim, ao ler textos próximos ao seu contexto, o aluno tende a dialogar com o que está em discussão, seja em concordância, discordância, exemplificação, etc. Com a bagagem de conhecimentos e vivências que o aluno da EJA possui, ao ler em sala de aula, ele interage com os enunciados, valorando-os e produzindo réplicas.

## **CAPÍTULO II**

Esse capítulo apresenta algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA e sobre o Livro Didático – LD. Além disso, expõe algumas pesquisas que abordam a EJA e o LD.

## **2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA**

A educação passou por diversas transformações até chegar ao que é atualmente. Entre essas transformações está a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual permite que as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade considerada adequada possam retornar à escola e concluir os estudos. A idade mínima para o ingresso de jovens e adultos na EJA é de 15 anos completos para o Ensino Fundamental e 18 anos completos para o Ensino Médio.

Foi em 1974 que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) implementou os Centros de Estudos de Supletivo (CES), o que, posteriormente, deu origem aos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA).

Em relação ao Ensino Supletivo, Di Pierro (2000, p.118) destaca que era uma forma de “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”, portanto, com um ideal de formação para o trabalho.

Nesse período o ensino para adultos baseava-se nos estudos dos módulos e realização das provas, o que fez com que os CES/CEJAS fossem considerados como fábricas de certificados (BARCELOS, 2012).

Nos anos 80 foi implantada, vinculada ao MEC, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), a qual oferecia apoio financeiro às iniciativas de alfabetização (VIEIRA, 2004). Em 1988, o direito à EJA foi assegurado, com a Constituição, que apresentou no artigo 208, inciso I, que é dever do Estado a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos aqueles que não tiveram acesso à escolarização na faixa etária adequada (BRASIL, 1988).

Dessa forma, o Estado tinha a obrigação de oferecer o ensino noturno para que os alunos que trabalhavam durante o dia pudessem estudar, o que foi

essencial para possibilitar o retorno deles às carteiras escolares e também um marco na história das lutas pelos direitos.

Haddad (2007) afirma que:

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo a plenitude na constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas. Este direito humano foi reconhecido no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira que na década de oitenta lutava para implementar uma nova ordem jurídica e democrática que pudesse estabelecer um novo patamar de convivência depois de 20 anos de ditadura militar. A Constituição de 1988 foi o espelho do resultado deste processo, reconhecendo novos direitos e contemplando novas estruturas e processos de democratização do poder público (HADDAD, 2007, p.4).

Dessa maneira, a EJA atua na sociedade como um direito, o qual possibilita aos jovens e adultos a oportunidade de participação e atuação na escola, contribuindo para o seu aprendizado e desenvolvimento.

Já em 1996, houve maior evidência da preocupação de garantia do acesso e da continuidade dos estudos pelas pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade adequada com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.304, de 1996, a qual trouxe a expressão “Educação de Jovens e Adultos” e apontou exigências para o ensino da EJA, referente ao objetivo do Ensino Fundamental, que consiste na formação básica do cidadão:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 23).

Em relação às finalidades do Ensino Médio, a LDB afirma:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 23).

Assim, percebe-se que o desenvolvimento dos alunos da EJA precisa ocorrer em todos os campos do saber, em todas as áreas do conhecimento, com o objetivo de formar cidadãos com pensamento crítico.

A EJA é um direito, os estudantes têm histórias na sua trajetória de vida, vivências escolares específicas (ARROYO, 2005). Eles têm experiências de vida, nem todas positivas, especialmente em relação aos estudos. A sociedade precisa compreender que tais alunos vivenciaram ou vivenciam problemas como discriminação, preconceito, vergonha, etc. (LOPES; SOUSA, 2010), o que exige do professor ter um olhar mais cuidadoso com esses alunos

Além disso, a EJA possui muita diversidade, os alunos trazem suas experiências de vida e querem ser ouvidos e vistos, uma vez que a sala de aula é um lugar propício para isso. Silva (2009, p.12) pontua que a EJA “não deve seguir padrões e vícios dos processos escolares tradicionais, mas incluir uma proposta educativa condizente com o ciclo da vida e as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte”. Com isso, percebe-se a importância de adequar o ensino conforme a necessidade do público dessa modalidade.

A respeito dessa questão, Moura (1999) afirma que a EJA precisa ser uma prática planejada e não improvisada e que esse planejamento deve estar pautado na realidade do aluno.

No âmbito do estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2006, p. 38) apontam:

Os educandos da EJA trazem consigo um legado cultural – conhecimentos construídos a partir do senso comum e um saber popular, não-científico, constituído no cotidiano, em suas relações com o outro e com o meio – os quais devem ser considerados na dialogicidade das práticas educativas. Portanto, o trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica. Para que a escola possa reorganizar o conhecimento originário na cultura vivida e dar significado ao conhecimento escolar, o ponto de partida deve ser a experiência dos sujeitos envolvidos. (PARANÁ, 2006, p. 38).

Pode-se observar que as Diretrizes deixam explícita a necessidade de se trabalhar com a dialogicidade em sala de aula com turmas da EJA, uma vez que o diálogo auxilia na constituição do sujeito e essa relação com o outro na EJA é um diferencial, sobretudo ao dialogar sobre suas histórias de vida.

Quanto ao diálogo, Arroyo (2016, p.35) diz que:

Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os Jovens e Adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (ARROYO, 2016, p.35).

O diálogo acontece por meio da interação entre professor/aluno, aluno/colegas, aluno/livro, etc. e essa interação, a qual leva em consideração os conhecimentos dos alunos, suas vivências, seus valores e visões de mundo, pode ser uma aliada no ensino e na aprendizagem dos alunos da EJA.

## **2.2 LIVROS DIDÁTICOS NA EJA**

O livro didático é o material comum a todos os alunos e exerce uma função muito importante no processo de ensino e de aprendizagem. É por meio desse material que os alunos têm acesso aos conteúdos específicos para cada série, para cada ciclo da sua vida escolar.

Percebe-se, então, que o livro didático diz respeito ao “ensinar”. Nas escolas públicas do Brasil, os livros didáticos são distribuídos gratuitamente todos os anos e, por vezes, ele é o único instrumento de estudo e leitura de crianças, jovens e adultos.

O LD passa por um processo de escolha antes de ir para a sala de aula, ou seja, a escola recebe das editoras os exemplares de LDs para o ano seguinte, os professores analisam o material e, junto com seus colegas de disciplina, optam pelo que acreditam ser mais adequado. Essa escolha é muito importante, uma vez que o material geralmente é usado pelos três anos seguintes.

Pode-se dizer que os manuais (LD) usados nas escolas da atualidade precisam desenvolver atividades que não só apresentem conteúdos, mas que permitam ao aluno construir o conhecimento por meio da descoberta e da criatividade. Assim, durante o processo de escolha é importante que os professores da mesma disciplina conversem, discutam, analisem se o LD aborda temas, gêneros e atividades essenciais para cada série, o que não quer dizer que o LD será o único material a ser usado, mas quanto mais diversificado e completo, melhor para o desenvolvimento das aulas e para a busca de outros materiais para sua complementação.

Conforme Tardelli (2002, p. 37), o LD assume um estatuto da autoridade em sala de aula quando ele é seguido fielmente pelo professor. Diante dessa situação “parece não ser o mestre que ensina, orienta, pensa e reflete com os alunos, mas o livro didático que fala, impõe, determina a todos e as suas falas” (TARDELLI, 2002, p. 37). Quando o professor usa apenas o que está no LD é como se ele se anulasse em sala de aula e, ao se anular, o professor deixa, também, de auxiliar os alunos na expansão de sua consciência, uma vez que a troca e a interação fazem parte dessa expansão.

Em relação à EJA, o direito de receber os LDs aconteceu a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), qual teve seu início com a Resolução nº. 18, de 24 de abril de 2007 para acolher aos alunos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (BRASIL, 2007).

A prática de ensino brasileira tem o LD como um dos materiais mais influentes. O LD é visto como um recurso muito importante no processo de ensino aprendizagem, no entanto, é necessário que haja clareza das suas possibilidades e limites (BRASIL, 2002). Vóvio (2001) afirma que na EJA o uso do LD faz-se importante também pelo fato de que geralmente os professores não têm formação específica para trabalhar com esse público.

Queiroz (2012 *apud* CHOPPIN, 2004) afirma que o LD pode modificar a realidade para educar novas gerações. Além disso, propõe que o LD não pode ser visto como um espelho, pois ele serve como um veículo de cultura, ideologia e valores.

A respeito do material didático, Rondelli (2007, p. 6), pontua que:

[...] representa uma das principais relações que o aluno estabelece com aquilo que aprende. É um meio importante de interação entre o professor e o aluno, pois é uma forma de orientar o aluno em um oceano de possibilidades. Por isso, o material didático precisa ser de ótima qualidade, ter uma apresentação impecável, revelar a metodologia implícita no processo de elaboração, dar conta dos temas abordados de modo claro, trazer um roteiro rico em possibilidades de leituras, pesquisas e atividades, além de estimular o aluno a ter o prazer de voltar para ali; ou seja, seduzi-lo. Produzir material didático é uma tarefa complexa, que demanda uma equipe com excelente formação acadêmica e cultural (RONDELLI, 2007, p. 6).

Portanto, o LD pode ser um excelente aliado no ensino aprendizagem, no entanto, precisa ser um material de qualidade, bem como promover interação entre aluno/professor/livro. As possibilidades de estudo dentro de um LD são enormes, cabe ao professor decidir se vai usar somente o que está no livro ou se irá apresentar outros materiais, outros textos, outros questionamentos para facilitar a formação da consciência crítica dos alunos. Assim, pode-se ressaltar que é necessário que o docente faça uma reflexão sobre a qualidade do material que será usado em sala de aula.

É importante ressaltar que, conforme a teoria dialógica proposta pelo Círculo de Bakhtin, a realidade fundamental da língua é a interação (VOLÓCHINOV, 2003). É por meio da língua, em seu uso concreto, que o sujeito se constitui e a sala de aula é um lugar propício para isso. Bakhtin/Volóchinov (2006), ao defender que as enunciações procedem de alguém e se destinam a alguém, pontuam que as relações sociais são responsáveis por a língua se tornar viva. Nessa perspectiva, Polato e Jung (2019, p. 64) afirmam que na escola, que é “um complexo de valorações sociais desempenhadas em diferentes contextos, por diferentes cidadãos”, poderia ser estimulada a participação dos alunos nas práticas discursivas. Assim, todas as discussões propostas nas aulas de LP,

sobretudo as presentes no LD, podem servir como auxílio aos alunos na mobilização e questionamento de valores sociais.

### 2.3 PESQUISAS SOBRE LD E EJA

Nesta seção serão apresentadas discussões a partir do levantamento de pesquisas com foco em leitura, livro didático e EJA em alguns bancos de dados acadêmicos, tais como Periódicos da Capes, Scielo e Google Scholar, utilizando como palavras-chave EJA, leitura dialógica e livro didático.

O Quadro 1 apresenta o resultado do levantamento realizado:

Quadro 1- Pesquisas com foco em Leitura; Livro Didático e Educação de Jovens e Adultos

Autores	Modalidade(artigo/dissertação); Local de publicação	Título	Breve descrição
Cássia Oliveira Santos	Dissertação/ PUC- SP	Do dialogismo ao letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA(2008)	O objetivo dessa pesquisa é contribuir com os estudos do letramento ao associá-lo aos estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin. Com isso há um diálogo entre a EJA, estudos do letramento e com os princípios teóricos propostos por Bakhtin e por Freire
Ilane Ferreira Cavalcante; Dhierclay de Souza Alcântara	Artigo/ Rev. Holos	Formação de leitores: o ensino de língua portuguesa em turmas de EJA (2009)	Nesse estudo há uma reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa para EJA, além de

			analisar o perfil de leitor desses alunos
Janine Marta Pereira Antunes da Silva; Ana Maria Nápoles Vilela	Artigo/ PUC- RIO	O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo? (2016)	Nessa pesquisa há a análise de uma coleção de livros didáticos destinada à EJA e observa o material está em sintonia com a documentação oficial da EJA
Poliana Mendonça Cristina Freire; Maria Esperança Fernandes Carneiro	Artigo/ PUC- GO	Reflexões sobre a educação de jovens e adultos: contradições e possibilidades (2016)	O objetivo deste artigo foi observar as contradições na Educação de Jovens e Adultos (EJA)c por meio da apresentação do histórico da EJA no Brasil e de reflexões acerca das suas contradições e possibilidades
Cheila Dias Santos, Andrea da Paixão Fernandes	Artigo/ UERJ	Sujeitos da educação de jovens e adultos e os sentidos atribuídos ao livro didático (2018)	A pesquisa aborda a importância do uso do livro didático na EJA, bem como a contextualização do LD estar de acordo com o contexto social do aluno
Adriana Cavalcanti dos Santos	Artigo/ Rev. Holos	Aula de leitura: (inter)ação e (des)encontros (2018)	O artigo apresenta discussões e reflexões acerca das práticas de leitura dialógica nas aulas de EJA (ensino médio)

Ramísio Vieira de Souza; Janielly Santos de Vasconcelos Viana; Maria de Fátima Almeida	Artigo/ Rev. Fólio	Leitura e escrita na perspectiva dialógica da linguagem: construindo sentidos na EJA (2019)	Pautado na perspectiva dialógica da linguagem, esse artigo traz resultados da leitura e da escrita na EJA
Jane Cleide dos Santos Bezerra; Renilson José Menegassi	Artigo/Rev. Educação em foco	A entonação valorativa na produção de sentidos em leitura no livro didático de português (2021)	Os autores analisam atividades de leitura presentes em livro didático de português a partir do conceito de entonação valorativa. Os resultados apontam que a entonação valorativa contribui com a produção de sentidos na leitura

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

A dissertação *“Do dialogismo ao letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA”*, de Cássia Oliveira Santos, apresenta um diálogo entre a EJA e os estudos do letramento, com os princípios teóricos de Bakhtin e Freire; além disso, ressalta a importância da interação, dos recursos dialógicos e dos múltiplos sentidos. Após isso foi realizada uma pesquisa com alunos da EJA a partir do enunciado “eu te amo” nos gêneros discursivos letra de música (música eu te amo meu Brasil, da dupla Dom e Ravel), crônica (E você, já se declarou para alguém hoje?, de Alexandre Adoni) e charge (veiculada no site Humortadela). Com esses textos, a autor buscou promover diálogos e efeitos de sentido em diferentes gêneros, contextos e situações discursivas dos sujeitos da EJA.

Como resultado, a pesquisadora concluiu que a escola tem um importante papel na promoção da interação entre alunos/colegas/texto/professor. Ademais, a

autora pontuou que as atividades propostas em sala de aula podem ser trabalhadas à luz das teorias de Bakhtin e de Freire no que diz respeito à interação e ao dialogismo, reiterando que a multiplicidade de vozes pode estabelecer um elo discursivo e interacional a partir de um enunciado.

O artigo *“Formação de leitores: o ensino de língua portuguesa em turmas de EJA”*, produzido por Ilane Ferreira Cavalcante e Dhierclay de Souza Alcântara, apresenta reflexões acerca da elaboração de materiais para a EJA e aponta, também, análise do perfil leitor desses alunos.

As autoras trazem discussões sobre a modalidade de educação EJA, ressaltam que os alunos dessa modalidade trazem muitos conhecimentos, vivências e visões de mundo, especialmente ligadas ao cotidiano, o que sempre é preciso levar em consideração esses aspectos para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

As pesquisadoras analisaram um questionário que os alunos responderam entre 2006 e 2008, cujos resultados serviram de suporte para a elaboração de material didático para a EJA.

Cavalcante e Alcântara (2009) concluíram que a elaboração de atividades para a EJA precisa atender às necessidades dos alunos, pois, com a pesquisa, pode-se observar que eles consideram a leitura importante, principalmente aquelas leituras que promovem reflexões. As autoras destacam, também, que essas reflexões são essenciais principalmente se contemplarem a identidade e os projetos de futuro dos alunos.

O artigo *“O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo?”*, de autoria de Janine Marta Pereira Antunes da Silva e Ana Maria Nápoles Vilela, apresenta a análise de uma coleção de livros didáticos destinada à EJA e a compara com a documentação da EJA.

As autoras dizem que um dos maiores problemas enfrentados pela EJA é a falta de material didático adequado. A principal investigação feita por elas foi se os livros didáticos haviam sido concebidos a partir do que apontam os documentos oficiais dessa modalidade de ensino. Para tanto, buscaram compreender se os LD

tinham propostas significativas e que auxiliavam no ensino-aprendizagem, bem como se promoviam a criticidade dos alunos.

O LD, nesse estudo, é concebido como hipertextual, ou seja, os textos presentes nele têm relação com outros textos, o que pode ser associado ao conceito de polifonia de Bakhtin, pois com o hipertexto há a possibilidade de diálogo com outras vozes.

De acordo com as pesquisadoras, os livros da área de linguagem são os que mais apresentam elementos hipertextuais, com uma grande diversidade de gêneros como tirinha, crônica, poema, anúncio publicitário, memórias literárias, conto, charge, entre tantos outros; no entanto, não foram encontrados gêneros que fazem parte do cotidiano do público da EJA, por exemplo, receita, bula de remédio, currículo, etc. As autoras reiteram que a falta desses gêneros não invalida os outros, visto que todos são importantes e que a prática pedagógica realizada pelo professor deve fazer com que os gêneros tornem-se significativos para os alunos.

Como resultado da pesquisa, Silva e Vilela (2016) afirmam que muito ainda precisa ser feito para que o material didático usado na EJA seja adequado para atender às necessidades do público da EJA, sobretudo em relação ao que é descrito na documentação oficial, mas que até que isso se concretize, o professor e a escola precisam contribuir com a formação desses alunos, para seu desenvolvimento enquanto estudantes e enquanto cidadãos atuantes na sociedade.

O artigo *“Reflexões sobre a educação de jovens e adultos: contradições e possibilidades”*, de Poliana Mendonça Cristina Freire e Maria Esperança Fernandes Carneiro, apresenta o histórico da EJA no Brasil e discorre acerca de possibilidades e contradições nessa modalidade de ensino, com algumas reflexões.

As autoras deixam explícito o fato de que os alunos da EJA geralmente precisam conciliar trabalho, estudo, família, etc., inclusive, muitas vezes, o trabalho interfere nos estudos e os estudos no trabalho.

Como conclusão, as autoras afirmam que a EJA não é uma prioridade educacional no Brasil; a EJA não representa um processo de emancipação e transformação social; as contradições entre trabalho, educação e modo de produção capitalista ainda persistem; a EJA é um direito que permite que os alunos frequentem a escola e terminem seus estudos; são necessárias políticas públicas que, de fato, atendam às necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino, especialmente no que diz respeito à integração entre trabalho e estudo.

Cheila Dias Santos e Andrea da Paixão Fernandes, autoras do artigo *“Sujeitos da educação de jovens e adultos e os sentidos atribuídos ao livro didático”*, apresentam o recorte de uma pesquisa que faz um levantamento sobre a importância do uso do LD na EJA, além de reiterar que para que o LD cumpra sua função, é necessário que esteja contextualizado a partir do contexto social dos sujeitos alunos da EJA.

As pesquisadoras chamam a atenção para o fato de a EJA apresentar muitas complexidades, como a evasão escolar, o que acontece por inúmeros motivos, por exemplo, por vezes os alunos precisam optar por trabalhar ao invés de estudar, outras vezes precisam cuidar de algum familiar no horário das aulas, também pode haver dificuldades na socialização com os colegas e/ou de assimilação dos conteúdos propostos, entre outros motivos que podem levar os alunos a não frequentar a escola.

Santos e Fernandes (2018) aplicaram a técnica de associação livre de palavras aos alunos, os quais deveriam escrever espontaneamente cinco palavras que viessem à mente a partir da pergunta: *“O livro didático da EJA para você é?”*. Algumas respostas dadas pelos alunos foram que o livro ajuda na leitura e na escrita e que é um direito dos alunos. Alguns alunos pontuaram que têm dificuldades na leitura e compreensão das atividades do LD.

Posteriormente as autoras analisaram as respostas e chegaram à conclusão de que os estudantes atribuem ao LD um valor social positivo, pois têm conhecimento de que o LD é um direito. Além disso, Santos e Fernandes (2018) afirmam que é necessário, além de produzir e distribuir os LD, de realizar o acompanhamento do uso e a avaliação do material, pois o livro precisa contemplar

a diversidade existente no país, sobretudo em relação aos próprios sujeitos da EJA.

O artigo de Adriana Cavalcanti dos Santos, intitulado “*Aula de leitura: (inter)ação e (des)encontros*”, faz o levantamento de algumas reflexões sobre a leitura em uma turma do quarto período do ensino médio de EJA, de uma escola pública estadual de Maceió - Alagoas, entre os anos de 2016 e 2017, tendo como sujeito principal da pesquisa a professora de língua portuguesa que tinha vinte anos de experiência em docência, mas apenas um em turma de ensino médio de EJA.

A pesquisa seguiu os seguintes passos: entrevistas, observação da prática de ensino da leitura, sessão reflexiva, sessão de estudo e grupo focal realizado com os alunos.

Conforme a autora, em Alagoas não há orientações específicas para o ensino da EJA e a professora pesquisada afirmou que consultava os Parâmetros Curriculares e preparava suas aulas conforme o que os alunos “precisavam” aprender naquele momento.

Em relação ao ensino de leitura, a professora pontuou que não recebeu nenhum tipo de orientação metodológica, o que a deixava inquieta. Quanto ao uso do LD, afirmou que não utilizava, uma vez que sua abordagem acontecia por meio de análise linguística dos textos produzidos pelos alunos.

Santos (2018) destaca que na prática de leitura é necessário que haja interação entre leitor-texto-autor-mundo e que na EJA é essencial que as práticas de leitura estejam em conformidade com seu cotidiano.

A pesquisa de Santos (2018) também se estendeu aos alunos, os quais afirmaram que a leitura é importante e, também, uma fonte de conhecimento. A pesquisadora defende que as aulas de leitura deveriam ser mais interessantes, a permitir que os alunos avançassem no diálogo com o autor e o mundo. Por fim, a pesquisa demonstrou que é importante o repensar do lugar das práticas de ensino de leitura na EJA. Além disso, que é importante que se leve para a sala de aula diversos gêneros que circulam nas práticas sociais e que favoreçam a diversidade de saberes entre os sujeitos da EJA.

O artigo “*Leitura e escrita na perspectiva dialógica da linguagem: construindo sentidos na EJA*”, escrito por Ramísio Vieira de Souza, Janielly Santos de Vasconcelos Viana e Maria de Fátima Almeida, buscou, por meio da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, trazer e discutir resultados do projeto de leitura e escrita “Ler e escrever na EJA na perspectiva dialógica da linguagem” e apontar as experiências positivas e as dificuldades na execução das atividades propostas.

O projeto, com duração de quatro meses, foi aplicado em uma turma de 20 alunos do ciclo 4 de uma escola na cidade de João Pessoa e tinha como objetivo fazer com que os alunos tivessem mais apreço pela leitura e pela escrita.

Os passos da pesquisa foram: roda de conversa com discussões sobre a importância de ler e escrever, da qual puderam ser observadas as dificuldades que os alunos diziam ter sobre gêneros discursivos. Depois disso houve a escolha (feita pelos alunos) do romance “Os miseráveis”, uma adaptação de Walcyr Carrasco da obra de Victor Hugo. Foi escolhido, também, um dia da semana para que a leitura fosse realizada.

As estratégias de leitura utilizadas foram, num primeiro momento, falar acerca dos autores (da obra e da adaptação), seguido pela leitura da obra por capítulos e, ao final de cada capítulo, tecer comentários e reflexões sobre o capítulo lido e levantar hipóteses sobre o seguinte. Isso fez com que os alunos ficassem curiosos a ler o próximo capítulo e a obra toda.

Souza, Viana e Almeida (2018) afirmam que essa prática mudou a realidade da EJA, pois a sala de aula foi um espaço de democratização do conhecimento por promover a relação de vozes professor/aluno/colega/obra/autor, o que fez com que o ato de ler se tornasse mais interessante. Vale ressaltar que havia bastante interação fora do horário da aula por meio de um grupo de *whatsapp*, com o compartilhamento dos capítulos e algumas discussões sobre eles.

Com esse estudo foi possível compreender que é necessário sempre levar em consideração o conhecimento de mundo que o sujeito aluno da EJA possui, bem como tornar as aulas de leitura prazerosas e interativas.

O próximo artigo, “*A entonação valorativa na produção de sentidos em leitura no livro didático de português*”, escrito por Jane Cleide dos Santos Bezerra e Renilson José Menegassi, pauta-se no conceito dialógico da entonação valorativa, do Círculo de Bakhtin, e tem como objetivo verificar se esse elemento axiológico se faz presente em LD de língua portuguesa.

A pesquisa realizada foi em livro destinado a alunos de nono ano, da coleção *Português Linguagens*, o gênero selecionado para análise foi a crônica “*Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos*”, de autoria de Antônio Prata (a escolha por esse gênero aconteceu porque é um gênero bastante abordado no LD em questão).

Para a análise, os autores partiram de dois princípios: 1) a linguagem se constitui na interação entre sujeitos; 2) o processo de didatização dos gêneros discursivos. Eles afirmam que é importante que seja considerada a entonação valorativa na leitura dos textos, sobretudo nas perguntas de leitura, visto que ela contribui com a produção de sentidos e com o posicionamento responsivo dos alunos.

O capítulo em que está a crônica tem como proposta um debate a respeito da avaliação das pessoas sobre si mesmas para a construção de sua identidade e o texto selecionado tem como objetivo discutir a relação dos alunos com a tecnologia e como isso influencia o comportamento humano.

Como resultado, Bezerra e Menegassi (2021) pontuaram que as atividades de leitura analisadas possuem manifestação da entonação valorativa, o que contribui para a construção de sentidos na leitura.

Após todas essas abordagens, foi possível perceber que os estudos acerca do ensino de língua portuguesa (LP) na EJA, assim como sobre o LD, mostram-se favoráveis ao uso do LD, desde que ele não seja o único material de ensino e que seja levada em consideração a realidade do aluno, o contexto em que ele está inserido. As pesquisas indicam, também, que o trabalho com gêneros discursivos amplia os conhecimentos dos estudantes e que a interação é fundamental no trabalho com os sujeitos da EJA.

Com a intenção de avançar nesses estudos, a presente pesquisa intitulada “*Conceitos axiológicos em atividades de leitura no livro didático da EJA*”, busca expandir as discussões acerca da valoração presente em atividades de leitura de LD da EJA, com análise das atividades de leitura propostas nos gêneros tira, crônica e charge, e com apresentação de novas atividades de leitura que promovam interação, diálogos e posicionamento crítico dos alunos perante os textos e o mundo.

### **CAPÍTULO III**

#### **METODOLOGIA**

##### **3.1 PESQUISA QUALITATIVA DE CARÁTER DOCUMENTAL E PROSPECTIVA**

A pesquisa se configura como qualitativa de caráter documental, uma vez que tem um documento como objeto de investigação. Apresenta-se, também, com um caráter prospectivo, visto que elenca possibilidades para um trabalho com as axiologias sociais. Ollaik e Ziller (2012, p. 232) explicam que “a pesquisa qualitativa busca descrever e compreender um fenômeno”, sem preocupação com exatidão. Minayo (2001) acrescenta que a pesquisa de cunho qualitativo trabalha com o universo dos significados, com motivos, crenças, valores, etc., com dados que não são possíveis de traduzir em números.

Em relação ao procedimento, trata-se de uma pesquisa documental, a qual, conforme Fonseca:

[...]trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Dessa forma, a pesquisa terá como fonte ou documento o Livro Didático da coleção *Caminhar e Transformar* (FERREIRA, 2013), destinado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos- EJA.

Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 02), “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais”. Os autores trazem a definição de documento e, para isso, recorrem a outros autores, tais como, Cellard (2008, p. 296, *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 06) ao dizer que “definir o documento representa em si um desafio”, uma vez que não é fácil conceituá-lo; ao dicionário Houaiss para recuperar a palavra documento, a qual significa:

documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto (HOUAISS, 2008, p. 260 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 06)

Apresentam também a visão de Phillips (1974, p. 187), que afirma que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (*apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 06).

Nesse trabalho foram selecionadas algumas atividades de leitura para análise, a qual será feita conforme os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, com o objetivo de observar como o conceito de valor perpassa as questões propostas pelo LD. Após a análise das perguntas e dos comandos do LD serão apresentadas possíveis ampliações às perguntas que possam auxiliar nas contrapalavras e no posicionamento crítico frente aos discursos e à realidade social, o que caracteriza a pesquisa também como prospectiva. Pesquisas de caráter prospectivo mostram-se bastante produtivas na área da Linguística Aplicada, por oferecerem uma sequência de atividades com alternativas, sugestões e encaminhamentos para um melhor direcionamento das práticas em contexto de sala de aula. Pesquisas prospectivas, fundamentadas nos pressupostos do dialogismo, são desenvolvidas por Polato, Ohuschi e Menegassi (2020), Polato e Menegassi (2021), Menegassi, Fuza e Angelo (2022), Angelo e Menegassi (2022), dentre outros. Para Polato, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 140) “[...] a sequência dialógica não necessita ser rígida, ordenada em módulos estanques, fechados, até porque o extraverbal é aspecto constitutivo do enunciado (VOLOCHINOV, 2013[1926])”, mas oferecer possibilidades de escolha ao professor. Conforme ressaltam Angelo e Menegassi (2022), a partir das atividades propostas nas pesquisas, o professor realiza as devidas adaptações às atividades e ao tempo de aplicação, em função da realidade dos alunos, do ano escolar trabalhado e da situação de ensino.

### **3.2 ORGANIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO**

O Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos finais do ensino fundamental, faz parte da coleção “*Caminhar e Transformar*”. Foi organizado por Priscila Ramos de Oliveira Ferreira, graduada em Letras pelo Centro Universitário Ibero-Americano, alfabetizadora e

professora de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo; editora e assessora pedagógica de Língua Portuguesa.

O livro tem 256 páginas e é formado por 4 unidades, cada uma composta por 4 capítulos. “Cada unidade é estruturada em torno de um tema que permeia o conteúdo trabalhado em seus capítulos” (FERREIRA, 2013, p. 04).

Os temas das unidades são:

Unidade 1: “Iguais e diferentes” - apresenta temas acerca da pluralidade cultural, questões de identidade e diferenças dos povos. Por meio de cartas, mitos indígenas e africanos, biografias, autobiografias e poemas de cordel, a unidade aborda assuntos relacionados à identidade brasileira.

Unidade 2: “Aqui é meu lugar” – traz discussões relacionadas ao meio ambiente e à natureza, com o objetivo de promover reflexões sobre o papel do ser humano na sociedade.

Unidade 3: “Trabalho e transformação” – os temas são relacionados ao mundo do trabalho e auxiliam nas reflexões acerca do ser humano, da natureza e da sociedade. Assim, as reflexões levam o aluno a ter um olhar mais crítico em relação às condições do trabalho na atualidade, bem como sobre o ritmo acelerado da vida moderna.

Unidade 4: “Mundo cidadão” – apresenta temas com abordagens relacionadas aos direitos humanos e à cidadania. Com isso, o aluno tem a oportunidade de conhecer seus direitos e deveres enquanto cidadão e buscar a igualdade.

No decorrer do livro há textos verbais e não verbais relacionados aos temas estudados, bem como dicas de estudos e propostas de atividades que levam em consideração as experiências dos alunos. Cada capítulo traz um resumo do que foi trabalhado e sugestões de livros, filmes, sites, músicas, museus, etc., com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre os assuntos trabalhados nas unidades.

O Quadro 2 apresenta a organização das unidades do LD:

Quadro 02: Organização das unidades do LD

Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Capítulo 01: - Gênero Carta; - Fonema; - Tonicidade; - Número de sílabas.	Capítulo 01: - Gênero Crônica narrativa; - Discurso direto e indireto; - Tipos de narrador; - Personagem; - Acentuação.	Capítulo 01: - Gêneros Carta, Charge e Tirinha; - Sujeito e predicado; - Frase, oração e período;	Capítulo 01: - Gênero Entrevista e Seminário; - Período simples e composto; - Voz passiva e ativa.
Capítulo 02 - Gênero Poema de cordel; - Substantivos comuns e próprios; - Sufixos; - Prefixos.	Capítulo 02: - Gênero Conto; - Elementos da narrativa; - Pronome; - Preposição.	Capítulo 02: - Gênero Paródia; - Tipos de sujeito; - Concordância verbal;	Capítulo 02: - Gênero Entrevista; - Oração coordenada; - Período composto por coordenação;
Capítulo 03 - Gêneros Biografia e Autobiografia; - Adjetivo; - Adjetivos pátrios; Fontes históricas.	Capítulo 03: - Gênero Poema; - Sentido conotativo; - Verbos (Modos, tempos, conjugações e flexões verbais)	Capítulo 03: - Gênero Currículo; - Verbo no predicado; - Uso dos porquês.	Capítulo 03: - Gênero Reportagem; - Oração subordinada; - Período composto por subordinação.
Capítulo 04 - Gênero Mito (africano); Artigo definido e indefinido; - Numeral ordinal, cardinal, multiplicativo e fracionário.	Capítulo 04: - Gênero Propaganda; - Verbo; - Pronome demonstrativo	Capítulo 04: - Gêneros Reportagem e Debate; - Adjunto adverbial e adnominal; - Complemento nominal; - Aposto e Vocativo.	Capítulo 04: - Gênero Artigo de opinião; - Denotação e conotação; - Crase.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Como pode ser observado, os temas presentes no LD são variados. Há diversos gêneros discursivos em todos os capítulos, assim como há uma proposta de atividade de produção textual em cada um. Cada capítulo apresenta uma abordagem maior em relação a algum gênero, com exemplos, e encaminhamentos, com o objetivo de auxiliar na preparação para a produção.

Ao final de cada capítulo há um resumo sobre o que foi trabalhado e também um espaço para que o aluno possa escrever quais os conhecimentos adquiridos com as atividades desenvolvidas. Na última página de cada capítulo há, também, algumas questões para o aluno responder, as quais têm como

objetivo avaliar o aprendizado do aluno, uma vez que se referem aos assuntos abordados no capítulo, como uma revisão de conteúdo.

A respeito dos temas discutidos no LD, pode-se dizer que são relevantes para o ensino na EJA, uma vez que promovem reflexões não apenas em relação aos conteúdos a serem aprendidos, mas acerca das vivências do aluno fora da escola, por exemplo, sobre trabalho, direitos e deveres, preconceito e discriminação, meio ambiente, entre outros.

### **3.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS**

Com o intuito de chegar aos objetivos desta pesquisa, selecionam-se alguns princípios orientadores da análise, em consonância com a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. Assim, são levantados e discutidos os seguintes elementos:

- as condições de produção do texto contempladas nas atividades;
- as entonações das falas dos personagens presentes nos textos, consideradas a partir de um ponto de vista valorativo;
- a relação entre o visual e o verbal nas atividades;
- visões de mundo são apregoadas por meio das atividades.

Para organizar as propostas de ampliação às atividades, foi elaborada uma sequência com os seguintes tópicos:

- I- Avaliação social do tema;
- II- Reflexão sobre o contexto de produção;
- III- Aspectos temáticos do texto;
- IV- Expansão da leitura.

As análises das informações, ou seja, suas interpretações, buscam auxiliar na resposta à pergunta: que valores sociais são mobilizados nas atividades de leitura do LD da EJA? Dessa forma, as atividades de leitura selecionadas são

analisadas, a fim de se extrair delas conclusões que demonstrem a maneira como os conceitos de valor perpassam o LD em questão.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA DO LD**

Neste capítulo serão analisadas as atividades de leitura do LD, com o intuito de compreender como as axiologias sociais integram as propostas de leitura no livro didático da EJA. Como objetivos específicos, elencamos: a) caracterizar as atividades de leitura do LD da EJA; b) levantar quais aspectos axiológicos estão presentes nas atividades de leitura do LD; c) apresentar possíveis ampliações às atividades de leitura, de modo a instigar contrapalavras e posicionamentos frente aos discursos e à realidade social.

Nas análises observam-se as axiologias presentes na construção dialógica das atividades, bem como se verifica como as perguntas de leitura conduzem o professor e o aluno a trabalhar essas percepções axiológicas, que vêm acompanhadas por visões de mundo dos sujeitos.

#### **4.1 GÊNERO TIRA EM QUADRINHOS**

As análises iniciam-se pelas atividades referentes ao gênero tira - gênero composto por linguagem verbal e não verbal, cujo sentido é produzido por meio dessa junção, o que faz com que a tira seja um gênero multimodal (BERNARDON; COSTA-HÜBES; SELLA, 2016).

É um gênero discursivo curto, com final inesperado e que tem como principal característica a presença de humor (RAMOS, 2009), geralmente com quebra de expectativas. É encontrado em jornais impressos e em outros portadores, tais como blogs e jornais on-line, livros didáticos.

A tira apresenta temas que tecem críticas à sociedade, à política, etc. e permite um posicionamento responsivo por parte do interlocutor. Bernardon, Costa-Hübes e Sella (2016) afirmam que:

O conteúdo temático está diretamente ligado ao contexto de produção não podendo ser desvinculado deste, relacionando, dessa forma, aspectos como: por que e quando foi produzido o texto, quem são os interlocutores, a quem se destina (interlocutores), qual recurso/veículo é utilizado para a sua divulgação, etc.; ou seja, envolve a produção, a circulação e a recepção do gênero, relacionando-o com a vida social (BERNARDON; COSTA-HÜBES; SELLA, 2016, p. 134).

As tiras têm diversos temas e propósitos, é um gênero pertinente para ser trabalhado em sala de aula, além de atrativo, ainda permite que a consciência crítica dos alunos seja ampliada.

Quanto ao estilo, as autoras pontuam que “remete-se às questões individuais de seleção e ao gênero propriamente dito” (BERNARDON; COSTA-HÜBES; SELLA, 2016, p. 136), dessa forma, a pontuação, a escolha das palavras, as cores, figuras, etc., fazem parte do estilo da tira. Além disso, o estilo individual do autor também reflete em seus enunciados.

No livro didático “Caminhar e transformar” são encontradas seis tiras, sendo três delas de autoria de Laerte Coutinho.

Laerte Coutinho nasceu na cidade de São Paulo, em 10 de janeiro de 1951. É uma das quadrinistas mais conhecidas no Brasil. Iniciou seus estudos universitários na ECA-USP, onde passou pelos cursos de música e comunicação, porém não terminou nenhum deles.

Conforme Fonseca (2013, p. 43), o trabalho de Laerte começou a dar uma guinada a partir de 2004, mas antes disso Laerte já era um “humorista diferenciado, que abusava de tiradas surreais e, por exemplo, da metalinguagem”. No entanto houve estranhamento do público e da crítica à nova fase do autor, com o abandono de personagens famosos e início de uma fase mais filosófica. Fonseca (2013, p 44) diz, ainda, que “a grande parcela da atenção da popularidade que Laerte vem ganhando tem relação também com o fato de ter vindo a público falar de sua transgeneridade”.

Selecionou-se para análise a proposta presente na Unidade 3- Trabalho e transformação, no Capítulo 4, na seção “Trabalho e qualidade de vida”, subseção “UM POUCO MAIS: Concerto ou concerto?”. A escolha se deve ao fato de a tira apresentar uma temática comum ao público da EJA, isto é, sobre a influência da TV nas relações familiares.

Figura 1.Tira e atividade 1 do livro didático

1. As tirinhas são pequenas histórias que conjugam texto verbal com texto não verbal. Elas se assemelham às histórias em quadrinhos. Entretanto, são mais breves. Elas são comuns em jornais. Você gosta de ler tirinhas?

Leia esta tira do cartunista Laerte.



- \* Explique o sentido que a palavra **conserto** tem na tira acima.

---

---

Figura 2. Atividades do livro didático

2. Leia.

Os grandes concertos e óperas a que assistimos pela televisão não são tão atraentes quanto aqueles vistos pessoalmente.

a. Qual é o significado da palavra destacada?

---

b. Em que sentido as palavras concerto e conserto se assemelham?

---

c. Complete as frases.

- \* Uso **conserto** com **s** quando se trata do verbo, da ação de \_\_\_\_\_ ou seja, de \_\_\_\_\_.
- \* Uso **concerto** com **c** quando se trata de \_\_\_\_\_.

3. Você deve ter notado que **conserto** e **concerto** têm grafias distintas. O que indica esse fato?

---

4. Você já foi a algum concerto? O que achou?

---

Fonte: Ferreira (2013, p. 188)

Pode-se observar que atividade inicia-se com uma breve descrição acerca do gênero tira, com a explicação de que são histórias breves com a presença de texto verbal e não verbal, como as histórias em quadrinhos, no entanto, menores, enfatizando-se, portanto, somente estrutura do gênero. Há, também, um questionamento sobre fato de o aluno gostar ou não de ler textos desse gênero. Assim, a descrição apresentada condiz com os valores tradicionais em relação aos textos, explorados pela escola, que privilegiam aspectos de estrutura e gramática, em detrimento da temática e das relações do gênero com a sociedade.

Posteriormente, há a orientação para que seja feita a leitura da tira de Laerte, sem qualquer menção a quem é a autora da tirinha. Aponta-se, apenas, “Leia esta tira do cartunista Laerte”, escamoteando, com a denominação “do cartunista”, em vez de “da cartunista”, a condição de transgênero de Laerte.

Ainda na questão 1 (um), solicita-se que o aluno explique o sentido da palavra conserto apresentado na tira. Considerando-se o título da subseção “Conserto ou concerto?”, bem como as demais atividades propostas, “o sentido” requisitado, a resposta esperada, relaciona-se ao ato de consertar, uma vez que a TV estava quebrada – informação fornecida pela personagem no primeiro quadrinho.

As questões posteriores têm como objetivo fazer com que o aluno diferencie “concerto” com “c” e “conserto” com “s”. A pergunta A da questão 2 (dois), por exemplo, requer o significado da palavra concerto; a B solicita a identificação da semelhança entre as duas palavras, as quais são homônimas, e a C consiste em uma atividade de completar lacunas, novamente com a intenção de que o aluno perceba a diferença entre concerto e conserto. A questão 3 cita a diferença de grafia (escrita) das duas palavras e questiona o que isso indica, no entanto, esse assunto não foi trabalhado no livro em aulas anteriores. Por fim, a última proposta indaga se o aluno já foi a algum concerto e o que achou – pergunta que se desvia da temática problematizada na tira.

Com isso, percebe-se que a atividade tem cunho ortográfico e exclui os sentidos da tira, os quais não são explorados. Mais uma vez o encaminhamento das atividades coloca em relevo valores tradicionais em relação aos textos explorados pela escola, que destacam a estrutura e a gramática, negligenciando aspectos temáticos e valores sociais. Nessa perspectiva, não se requisita do aluno e do professor um posicionamento axiológico frente ao texto, mas uma identificação que exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa, como seria exigido por qualquer espécie autêntica de compreensão (VOLÓCHINOV, 2017). Ademais, nas propostas pode-se perceber que o não-verbal da tirinha foi totalmente ignorado. Quanto a isso Brait (2013, p. 64) pontua que “o visual e o verbal nascem ao mesmo tempo e constroem os sentidos, os efeitos de sentidos juntos, desde o berço. Não se pode tirar a frase ou analisar somente a frase”.

Assim, percebe-se que quando o não-verbal não é levado em consideração na atividade de leitura, muitos valores, posicionamentos, visões de mundo deixam de ser trazidos à tona, ficam dissimulados.

Diante disso, pode-se observar que as perguntas e os comandos explorados no LD não trazem nenhuma reflexão acerca da temática presente na tira, tampouco exploram o extraverbal, a entonação e os juízos de valor, uma vez que a tirinha analisada foi usada como pretexto para trabalhar gramática, para estudar a grafia das palavras. Desse modo, os valores sociais em relação à família, ao papel da mulher em casa, às mídias sociais, recorrentes e reproduzidos na tira, não são colocados em discussão e acabam por ser absorvidos pelos alunos como verdades inquestionáveis.

Considera-se que o aprendizado de aspectos normativos da língua, como o emprego de homônimos - palavras que têm a mesma pronúncia, mas significados diferentes, como “conserto” e “concerto”, não pode ser ignorado nas aulas de Língua Portuguesa, na EJA, visto que se trata de um conhecimento linguístico que amplia sua competência para o uso da língua. No entanto, aproveitando o material que professor e alunos da EJA têm em mãos, para seu uso diário, é possível apontar outros questionamentos e atividades que podem ser levados para a sala de aula e acrescidos às atividades propostas pelo LD, com o objetivo de trabalhar as percepções axiológicas de produção de sentidos, levando em consideração que a EJA é uma modalidade de ensino em que os alunos têm outras perspectivas por conta das suas vivências e objetivos que os levaram à sala de aula.

As atividades elencadas, na proposta aqui sugerida, vinculam-se a quatro questões específicas: I) Avaliação social do tema; II) Reflexão sobre o contexto de produção; III) Aspectos temáticos; IV) Expansão da leitura.

#### I. Avaliação social do tema

Ao trabalhar a tira com o aluno, suscita-se a retomada do já-dito na interação com o enunciado a ser lido, ou seja, instiga-se “[...] o estabelecimento de relações dialógicas com os discursos participantes da consciência socioideológica dos alunos e estabelecem-se possíveis relações dialógicas com enunciados já-ditos”

(POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 141). Assim, antes de os alunos realizarem a leitura, o professor formula perguntas para propiciar a avaliação social do tema, de modo a evidenciar o enunciado como fenômeno histórico vivo, valorativo:

- 1) *Qual é o espaço que a TV e as redes sociais ocupam no dia a dia das pessoas?*
- 2) *Que valores as crianças atribuem às mídias na atualidade?*
- 3) *Que valores os adultos atribuem às mídias na atualidade?*

Esses questionamentos mobilizam as vozes das outras pessoas, de pontos de vista, de apreciações individuais e de grupos sociais (BUBNOVA, 2011). Nesse sentido, torna-se importante que valores do senso comum sejam colocados em discussão, por exemplo, os relacionados a posicionamentos de que as mídias destroem relações familiares ou que prejudicam o desenvolvimento das crianças.

O professor pode apresentar manchetes de reportagens – ou mesmo realizar a leitura dos textos - que expõem posições distintas sobre a TV ou as redes sociais. Por exemplo:

**Muito tempo de televisão prejudica desempenho de crianças na pré-escola**

Segundo estudo, uma série de habilidades escolares - como aquisição de vocabulário e capacidade de prestar atenção na aula são afetadas quando a criança assiste a mais do que duas horas de televisão ao dia (...)

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/muito-tempo-de-televisao-prejudica-desempenho-de-criancas-na-pre-escola/>. Acesso em 10 jan. 2022.

**Por que assistir TV pode ser bom para as crianças**

Após assistirem a um programa de televisão infantil educativo, crianças em idade de andar conseguem contar até cinco e podem aprender a ler um mapa simples exibido no programa (...)

Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/moda-e-beleza,por-que-assistir-tv-pode-ser-bom-para-as-criancinhas,1675556>. Acesso em 10 jan. 2022.

As múltiplas vozes mobilizadas na discussão entre professor, alunos e outros textos – como os das reportagens indicadas, não apenas acresce informações, mas “forma uma arquitetônica valorativa para que possa realizar a interação com mais propriedade” (POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 141).

## II. Reflexão sobre o contexto de produção

As atividades do contexto de produção envolvem as características da situação de produção do texto: quem produziu o texto, para quem produziu, que gênero e portador textuais foram selecionados para produzir, com que finalidade produziu, sobre o que produziu, que valor social atribuiu ao tema que produziu, quando e em que local produziu, dentre outros elementos que evidenciam que a linguagem só existe no processo de interação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1979]).

É importante despertar nos alunos a consciência socioideológica, fazê-los pensar e refletir que cada época e cada grupo social representam o mundo de uma maneira muito particular e com ideologias diferentes de outros grupos e/ou épocas. Volóchinov e Bakhtin (1926) pontuam que a situação/ o contexto é parte integrante e constitutiva do enunciado, portanto, essencial à sua estrutura e significação. Para tanto, no trabalho em sala de aula o contexto sempre precisa ser analisado/avaliado.

O LD analisado não apresenta informações acerca da autoria da tira, portanto, durante a abordagem da atividade, cabe ao professor apresentar aos alunos tais informações, uma vez que conhecer o autor do texto, sua posição social, auxilia o aluno a perceber que “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam (BAKHTIN, 2003). Além disso, é preciso considerar que ao produzir uma tira, o autor manifesta posicionamento axiológico, pois não há enunciado neutro (BAKHTIN, 2003), referente à família, ao papel da mulher, às mídias sociais.

No que se refere à finalidade, pode-se pontuar que o texto tem sempre um propósito comunicativo social, isto é, todo texto tem uma temática social a ser considerada e alcançada pelo leitor (POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020).

Na tira, a finalidade é apresentar uma crítica social à influência da TV nas relações familiares, definida pelo autor na sua materialidade.

Ao trabalhar a tira presente no livro didático da EJA, o professor pode iniciar um diálogo com os alunos a respeito da autora Laerte Coutinho, bem como sobre a finalidade do gênero tirinha.

4) *Hoje estudaremos uma tirinha de Laerte Coutinho. Quem é Laerte Coutinho? Sobre que temas sociais Laerte produz suas tiras?*

5) *Qual é a finalidade social de uma tirinha?*

A pergunta 4 (quatro) é feita para dar início à abordagem sobre a autora da tira. Nesse momento é importante contextualizar sobre os assuntos que a autora geralmente traz em seus textos, que já trabalhou em programas de humor na televisão, etc. Já a pergunta 5 (cinco) propicia uma reflexão acerca do gênero, suas características e objetivos. É possível dialogar com eles sobre o fato de o gênero tira apresentar quebra de expectativas e mobilizar críticas à sociedade, à política, às relações humanas, etc. A partir disso, a questão seguinte foi elaborada com o objetivo de trazer uma reflexão acerca do contexto da tira, sobre os incômodos que ela traz.

6) *As narrativas curtas de Laerte são formuladas para deixar algum incômodo no leitor, deixar algum questionamento. Que incômodo essa tira nos apresenta?*

Laerte costuma deixar no leitor algum incômodo/questionamento, e com essa tira não é diferente. Ao serem questionados acerca de qual pode ser esse incômodo, diversas respostas podem surgir, por exemplo: a) o papel que a TV ocupa nas famílias; b) a importância que a TV tem para a sociedade; c) a dependência que as pessoas têm da televisão; d) a mulher como sendo submissa aos outros membros da família; e) a falta de voz ativa da mãe; f) comportamento das famílias na atualidade em relação aos eletrônicos; g) a TV ocupar grande tempo do convívio familiar; h) a TV como sendo uma alternativa de entreter os filhos, seja porque os pais trabalham muito, por comodidade, por falta de energia para acompanhar os filhos em brincadeiras ao ar livre; i) filhos que preferem a companhia da televisão do que a dos pais e/ou de outros integrantes da família, por julgarem a TV como sendo mais interessante ou como uma fuga do real; j) a alienação midiática; entre outras tantas reflexões possíveis. Ressalte-se que a

discussão pode ser encaminhada no sentido de não apenas destacar a TV, mas todas as redes sociais que na atualidade possuem valores que exercem influência nas relações familiares e sociais.

O ambiente imediato da tirinha é a sala de uma casa, com televisão e sofá, as personagens são os integrantes de uma família, possivelmente a mãe, o pai e dois filhos (uma menina e um menino). É possível perceber um valor social da constituição da família reproduzido na tira, isto é, uma família que está em consonância com valores tradicionais, composta pelo pai, pela mãe e dois filhos, ainda crianças, identificados como um menino, em virtude de estar usando boné, e uma menina, em virtude do penteado. Esse modelo familiar pode ser trazido à tona na discussão junto aos alunos da EJA, a problematizar outras formas de organização das famílias na sociedade. As seguintes perguntas podem orientar a discussão:

*7) Como é a constituição familiar apresentada na tira?*

*8) Que valores sobre a família a tira mobiliza?*

Outras questões referentes ao contexto de produção, como interlocutor e o suporte de publicação podem ser trabalhadas:

*9) Quais são os possíveis leitores desta tira?*

*10) A tira aparece no LD da EJA. Que sentidos ganham nesse suporte? Em que outros suportes poderia aparecer?*

Com isso, os alunos são levados a reflexões dentro de seus contextos, de suas vivências, a pensar como a TV e a família são valoradas por eles e/ou suas famílias e, também, sobre a tira e o autor.

### III. Aspectos temáticos do texto

Nesse item são examinados os constructos sócio-históricos, culturais e ideológicos que vêm à tona por meio da linguagem e que dizem das relações sociais, a conferir vida ao texto. Assim, os confrontos nas relações familiares manifestados na tira permitem ao leitor emitir juízos de valor conforme suas ideologias construídas sobre relacionamento familiar, uso de equipamentos

eletrônicos, atividades de lazer, dentre outros. Em contexto da EJA, as experiências dos sujeitos auxiliam na ampliação de sentidos, haja vista que geralmente as temáticas das aulas de Língua Portuguesa acontecem conforme a realidade dos alunos.

As perguntas elaboradas a seguir tendem a explorar os aspectos temáticos e valorativos do texto:

- 11) *O que se observa na imagem? Qual é o contexto da cena? Quem está no sofá? Quem está em pé? Que valores essas posições nos trazem?*
- 12) *Por que o homem e as crianças estavam sentados no sofá, mesmo a TV estando quebrada?*
- 13) *Qual é a expressão facial e corporal da mulher no segundo quadrinho? Por que ela se apresenta dessa forma?*
- 14) *Qual o efeito de sentido provocado no segundo quadrinho com o balão escrito “Pchhh!!”, com letras em caixa alta e ponto de exclamação?*
- 15) *Como o papel de cada membro da família é caracterizado na tirinha? Há diferença entre o homem e a mulher?*
- 16) *Quais são os valores atribuídos à TV pelas pessoas que estão no sofá? Como a tira evidencia esses valores?*
- 17) *Quais os valores atribuídos pela mulher à TV? Como a tira evidencia esses valores?*
- 18) *Qual pode ser o motivo que fez com que o homem e as crianças mudassem de expressão diante do pedido da mulher?*

A questão 11 (onze) leva os alunos a observar as imagens presentes na tirinha e descrever o que eles veem. Dessa maneira, é possível identificar o contexto da cena, que é a sala de uma casa. Além disso, os alunos são levados a perceber quem são as personagens, onde estão sentados, o que estão fazendo, suas expressões faciais, entre outros detalhes, os quais auxiliam na compreensão da tirinha, pois ao observar o contexto da imagem é possível perceber a fragilidade da mãe e o papel social que ela aparenta ter na casa.

A questão 12 (doze) , por sua vez, possibilita refletir os motivos que levaram as personagens a permanecerem em frente à TV quebrada. Nesse momento pode haver o levantamento de algumas possibilidades, por exemplo: pode ser que o homem e as crianças sejam tão dependentes da TV que mesmo ela estando sem funcionar, eles têm a necessidade de estar perto dela; pode ser que eles não

tenham encontrado outra coisa para fazer/ocupar o tempo e decidiram ficar sentados no sofá; outra possibilidade é que a família já tinha realizado todas as atividades e estava com tempo livre para ficar sentados no sofá da sala em frente à TV, etc. Esse momento é importante para perceber as concepções que os alunos têm sobre determinadas situações/enunciados.

Com a questão 13 (treze), os alunos são levados a refletir sobre a atitude da mulher diante da família que pediu silêncio, mesmo não estando assistindo nada na TV, o que pode ter acontecido por ela não esperar tal reação do marido e das crianças ou talvez por sentir-se amedrontada por eles. Há pessoas/famílias que quando estão vendo TV não gostam de ser interrompidas, outras que não se incomodam com as interrupções para ouvir/dar atenção às pessoas a sua volta. Os alunos responderão a essa questão conforme as suas valorações, as quais foram construídas a partir das vivências, do conhecimento de mundo, do contexto em que cada um está inserido.

Ainda nesse comando pode-se observar a entonação, pois ela promove a união do verbal com o extraverbal, sendo, dessa maneira, ativa por natureza (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Os alunos são direcionados, assim, a reflexões sobre o papel que a mulher ocupa dentro de casa e na sociedade.

Quando questionados sobre o efeito de sentido provocado no segundo quadrinho com o balão escrito “Pchhh!!”, os alunos logo irão perceber que é um pedido de silêncio, ou seja, o homem e as crianças não queriam ouvir barulho nem conversa. Ao ler o “Pchhh”, o leitor relaciona o dizer com o extraverbal e os valores, a perceber que “[...]o uso da voz exprime a avaliação social” (DAHLET, 2005, p. 252). Adjacente a isso, as expressões faciais da mulher manifesta sobressalto, enquanto as das outras personagens demonstram irritação e raiva.

A onomatopéia é uma figura de linguagem muito utilizada nos quadrinhos, a representar os sons. Ao usar a expressão “Pchhh” percebe-se que a interrupção da fala da mulher foi feita rapidamente, pois quando se enuncia um pedido de silêncio dessa forma, espera-se que a pessoa logo fique quieta. A expressão “Pchhh” está carregada de valorações, comumente é usada para pedir silêncio, mas de uma maneira mais autoritária, pois ao escolher fazer “Pchhh” ao invés de dizer “silêncio, por favor”, demonstra que quer que se faça silêncio imediatamente,

como uma ordem. Na tira, o homem e as crianças parecem não querer conversa, pois estavam realizando algo que exigia silêncio; talvez eles estivessem antecipando o que a mulher ia pedir, fazer algum serviço doméstico, por exemplo, ou ler o jornal, uma vez que ela estava com um em mãos. Assim, ao fazer o “Pchhh” e não deixá-la concluir sua fala, os três estavam negando fazer o que ela iria sugerir.

Ao serem questionados sobre como o papel de cada membro da família é caracterizado na tirinha e se existe diferença entre o homem e a mulher, as respostas irão depender das ideologias de cada aluno, uma vez que ao mesmo tempo em que um aluno pode dizer não ter percebido nenhuma diferença/desigualdade entre os membros da família e que a situação que ocorreu é algo comum do dia a dia, outro pode observar que a tirinha é carregada de valorações que dizem respeito à desigualdade de gênero, pois a mulher é interrompida antes mesmo de terminar de falar, o que pode demonstrar que, naquela casa, o marido e os filhos têm mais voz ativa do que ela.

Quando questionados acerca valores que cada personagem da tirinha dá à TV, espera-se que os alunos percebam que o pai e as crianças parecem atribuir bastante importância, porém não estavam se esforçando para resolver o problema e consertar a TV – já que permanecem sentados – e nem fazendo outra atividade enquanto a TV não era consertada. Em relação à mulher, pode ser que a fala dela de que já fazia uma semana que o aparelho estava quebrado demonstre que ela também esteja sentindo falta da TV, mas que ao invés de ficar sentada, olhando para a TV desligada, ela prefere ler o jornal. Outra possibilidade é que a mulher realmente não liga tanto para a TV, mas se incomoda pelo fato de o aparelho estar quebrado e o marido e os filhos, os quais gostam muito de ver TV permanecerem no sofá, mesmo com o aparelho sem funcionar, agindo como se a TV fosse consertar sozinha, como se assistir TV fosse a única coisa a se fazer em casa.

A pergunta de número 18(dezoito) “*Qual pode ser o motivo que fez com que o homem e as crianças mudassem de expressão diante do pedido da mulher?*” tem como objetivo perceber o que o leitor/interlocutor/aluno pensa sobre o comportamento deles no momento em que a mulher ia dar uma opinião ou solicitar algo. Essa mudança de expressão pode ter acontecido porque o pai e os

filhos realmente não queriam uma opinião sobre o que fazer ou esperavam que a mãe resolvesse a situação do conserto da TV e que ela não esperasse isso deles, o que pode demonstrar que naquela casa é a mulher deve resolver os problemas e que o homem e as crianças não gostam de ser “incomodados” com tais questões. Com as respostas, pode-se chegar a discussões sobre a sobrecarga que muitas vezes recai sobre uma das pessoas da família e de como isso influencia até mesmo na saúde mental de quem está sobrecarregado.

#### IV. Expansão da leitura

Na fase de ampliação da leitura, o aluno relaciona o texto com seu cotidiano, com sua vida, reflete a sua realidade e atribui outras respostas ao que foi lido. Conforme pontuam Volóchinov e Bakhtin, toda compreensão é ativa e:

[...] compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2017, p. 232)

O ato da compreensão é, pois, uma resposta e, ao compreender o enunciado, o interlocutor passa a fazer parte dele. Com isso, outros questionamentos podem ser levantados:

*19) Qual poderia ser a continuação da fala da mulher? Produza mais um quadrinho para a tira de modo a evidenciar essa fala.*

*20) Como é o uso da TV e das redes sociais em sua casa?*

*21) Que lugar a TV e as redes sociais ocupam em sua vida? Que valor você dá a essas mídias?*

A proposta 19 (dezenove) busca na resposta dos alunos a possível continuação da fala da mulher. Os alunos, ao explicitarem suas opiniões, estarão contribuindo para a compreensão da tirinha. Podem surgir diferentes respostas, por exemplo, que ela iria pedir algum favor ou delegar algum trabalho a eles; que solicitaria que arranjassem o dinheiro para o conserto ou tentassem consertar eles mesmos a TV; que proporia outro entretenimento, como ler jornal, por exemplo.

As próximas atividades visam à expansão para a realidade diária dos alunos, pois ao questionar acerca do uso da TV e das redes sociais, os alunos irão expressar seus julgamentos de valor em relação às tecnologias, bem como

seus usos. A partir disso, podem-se iniciar discussões sobre esses elementos na atualidade, pontos positivos e negativos, etc.

Com a abordagem dessas perguntas de leitura é possível promover discussões e reflexões acerca do papel da mulher/mãe na família, desigualdade de gênero, desigualdade de renda, o valor dado à TV, etc.. Todos esses assuntos são relevantes para ser abordados em sala de aula, uma vez que a escola tem como objetivo também formar cidadãos repletos de criticidade. Na EJA tais assuntos podem fazer parte do cotidiano dos alunos, os quais geralmente trabalham durante o dia, são pais, mães, e pode ser que o tema abordado na tirinha soe familiar para algum deles ou que alguém tenha vivenciado algo parecido e possa compartilhar, mesmo que indiretamente com a turma. Ao promover esse tipo de abordagem, o aluno é levado a refletir suas vivências na família, no trabalho e na sociedade

Com as ampliações das questões é possível que seja feita uma leitura dialógica valorativa da tirinha, com o objetivo de auxiliar o aluno na compreensão do texto e, para isso, o aluno precisa relacionar a tirinha e a pergunta ao seu contexto, às suas vivências, ao seu universo de valores, ou seja, o aluno assume um posicionamento responsivo-valorativo perante o texto.

Assim, na fase da expansão da leitura, o aluno expande os diálogos com a tira, a constituir-se como leitor que se posiciona frente a uma realidade social, a manifestar sua leitura réplica, a ampliar suas consciências socioideológicas sobre temas da vida, como o uso das mídias e das tecnologias. Nessa perspectiva dialógica e valorativa, aprendem a pensar, a emitir juízos de valor, a refletir a partir de suas leituras.

#### **4.2 GÊNERO CRÔNICA**

A crônica é um gênero de caráter contemporâneo, que registra fatos cotidianos. É de natureza jornalística e literária, com estilo simples, ligeiro. Schneider (2008) afirma que a crônica surgiu e criou concretude a partir da criação do folhetim, o qual era destinado à publicação de romances. Conforme Massaud Moisés (2007), a palavra crônica é derivada de *chronica* em latim, e do

grego khronós.

De acordo com Ritter (2009):

Na crônica, o tom humorístico, irônico e despretencioso do autor funciona como o lugar do estabelecimento e da ancoragem da entonação do gênero (um tom autorizado) e da sua atitude valorativa. Como sabemos, atrás da ironia existe um jogo político e ideológico onde se permite que as críticas sociais, as depreciações, as difamações sejam feitas sem causar muita tensão entre os interlocutores. Assim, podemos considerar que a finalidade discursiva se orienta para a reflexão do interlocutor, via provocação do riso. (RITTER, 2009, p. 14)

Com isso, pode-se compreender que a crônica, com seu tom despretencioso e com abordagem de temas comuns do dia a dia, possibilita reflexões aos leitores, bem como suas contrapalavras valoradas conforme suas ideologias, como forma de resposta do interlocutor ao texto.

Cereja e Magalhães (2009) afirmam que a crônica é um gênero que oscila entre o jornalismo e o literário e que pode trazer humor, dizer coisas sérias como numa conversa fiada e também fazer poesia com coisas banais. Além disso, os autores explicam que esse gênero apresenta uma visão do autor diante de algum fato.

No LD da EJA o gênero crônica é considerado como:

o registro de acontecimentos históricos em ordem cronológica. A partir do século XIX, a crônica, no entanto, evoluiu para um gênero redigido de forma livre e pessoal, publicado em jornais ao lado de notícias e reportagens. Muitas crônicas, inclusive, tinham como ponto de partida as notícias diárias. (FERREIRA, 2013, p.72)

A crônica é um gênero que possui uma vida curta, pode nascer de fatos do cotidiano ou de outros textos. No entanto, mesmo sendo um texto temporal, as temáticas que permeiam esse gênero podem fazer sentido mesmo depois de muito tempo de publicação.

No livro didático "*Caminhar e transformar*", são apresentadas duas crônicas. A crônica escolhida para análise é intitulada "Da utilidade dos animais" e está na seção "Um pouco mais: crônica", no capítulo 1- Crônica: entre o jornalismo e a literatura, o qual faz parte da Unidade 2- Aqui é o meu lugar. Escolheu-se essa crônica porque o assunto abordado por ela é considerado

pertinente para ser trabalhado em turma de EJA, já que trata da relação entre homens e animais.

Figura 3: Crônica Da utilidade dos animais

**Da utilidade dos animais**

Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.

— Aquele cabeludo ali, professora, também ajuda?

— Aquele? É o iaque, um boi da Ásia Central. Aquele serve de montaria e de burro de carga. Do pêlo se fazem perucas bacaninhas. E a carne, dizem que é gostosa.

— Mas se serve de montaria, como é que a gente vai comer ele?

— Bem, primeiro serve para uma coisa, depois para outra. Vamos adiante. Este é o texugo. Se vocês quiserem pintar a parede do quarto, escolham pincel de texugo. Parece que é ótimo.

— Ele faz pincel, professora?

— Quem, o texugo? Não, só fornece o pêlo. Para pincel de barba também, que o Arturzinho vai usar quando crescer.

Arturzinho objetou que pretende usar barbeador elétrico. Além do mais, não gostaria de pelar o texugo, uma vez que devemos gostar dele, mas a professora já explicava a utilidade do canguru:

— Bolsas, malas, maletas, tudo isso o couro do canguru dá pra gente. Não falando na carne. Canguru é utilíssimo.

— Vivo, fessora?

— A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... produz é maneira de dizer, ela fornece, ou por outra, com o pêlo dela preparamos ponchos, mantos, cobertores etc.

— Depois a gente come a vicunha, né fessora?

— Daniel, não é preciso comer todos os animais. Basta retirar a lã da vicunha, que torna a crescer... [...]

— [...] Do couro da girafa, Luís Gabriel pode tirar um escudo de verdade, deixando os pêlos da cauda para Teresa fazer um bracelete genial. A tartaruga-marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não calculam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-lí-cia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa... O biguá é engraçado.

— Engraçado, como? —

— Apanha peixe pra gente.

— Apanha e entrega, professora?

— Não é bem assim. Você bota um anel no pescoço dele, e o biguá pega o peixe, mas não pode engolir. Então você tira o peixe da goela do biguá.

— Bobo que ele é.

— Não. É útil. Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?

— Entendi. A gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pêlo, o couro e os ossos.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Da utilidade dos animais. In: Para gostar de ler. 4ed. São Paulo: Ática, 1979. v.4, p. 17-20)

Fonte: Ferreira (2013, p. 77)

Figura 4: Perguntas de leitura do LD- Gênero Crônica.

## ATIVIDADES

1. Em que lugar se passa a crônica e quem são os personagens?

---

2. Releia a primeira fala da professora.

— É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.

- No decorrer do texto a professora demonstra carinho e proteção aos animais? Justifique sua resposta.
- 
- 

3. Segundo a professora, qual é a utilidade dos animais?

---

---

Fonte: Ferreira (2013, p. 78)

Figura 5: Perguntas de leitura do LD- Gênero Crônica.

4. Alguns alunos não concordam com a exposição da professora sobre os animais. Copie um trecho que comprove isso.

---

---

---

5. Qual é a crítica que a crônica faz?

---

---

---

6. No texto predomina o discurso direto ou o indireto? Explique.

---

---

7. O narrador participa da história como personagem ou só observa os fatos?

---

8. Marque com F (falso) ou V (verdadeiro) as características dessa crônica.

- ( ) menção a um fato cotidiano como uma discussão em sala de aula.
- ( ) Objetividade no relato de fatos.
- ( ) Visão particular do autor sobre um acontecimento corriqueiro.
- ( ) Presença de poucos personagens.
- ( ) Conta uma história com muitas ações.
- ( ) A história se passa em um único lugar.

9. Releia o final da crônica. A conclusão de Ricardo está de acordo com a aula? Por quê?

---

---

---

---

---

A crônica “Da utilidade dos animais”, de Carlos Drummond de Andrade, foi escrita na década de 70 e traz questionamentos acerca da relação estabelecida entre homem e animais por meio dos olhos e das perguntas ingênuas das crianças. O contexto da crônica é uma sala de aula em que a professora dá sua aula sobre os animais, precisamente sobre a sua utilidade.

Em relação às perguntas de leitura do LD considera-se que, ao questionar os alunos sobre o lugar e as personagens da história (pergunta 1), basta que eles releiam o início do texto para responder, uma vez que no início da crônica são apresentadas algumas das personagens e o espaço da narrativa.

Na questão 2 (dois) há um trecho a ser relido e o questionamento é sobre a professora demonstrar carinho e proteção aos animais no decorrer do texto, fazendo os alunos precisarem responder e justificar resposta. Com isso, os alunos são levados a fazer reflexões acerca dos diálogos presentes no texto, os quais podem levá-los a pensar que no início a professora demonstra carinho pelos animais, por exemplo, ao ler a parte do texto em que ela fala que é preciso querer bem e proteger os animais. Nessa parte há uma informação que pode servir também como justificativa, que é o fato de estar escrito no texto que a professora estava com um sorriso que envolve toda a fauna, o que quer dizer que era um sorriso de ternura.

Pode-se perceber que essa pergunta faz com que os alunos se posicionem axiologicamente e emitam juízo de valor à sua resposta em relação à maneira como identificam os sentimentos de carinho e ternura. Para Bakhtin:

[...] a língua como sistema possui um rico arsenal de recursos linguísticos, lexicais, morfológicos e sintáticos - para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua, são absolutamente neutros sem relação a qualquer avaliação real determinada. (BAKHTIN, 2003, p.289).

Assim, o interlocutor apresenta seu juízo de valor ao enunciado, posicionado socialmente, e essa valoração pode ser diferente, oposta a do autor e dos outros interlocutores, pois esse posicionamento do interlocutor pode ser de concordância, discordância, etc.

Entretanto, no decorrer da história, a professora instaura uma situação paradoxal: para serem úteis, os animais perdem o direito ao amor e à vida, o que se evidencia em trechos como “Bolsas, malas, maletas, tudo isso o couro do

canguru dá pra gente. Não falando na carne. Canguru é utilíssimo”. Essas falas da professora demonstram também qual é a utilidade dos animais, segundo sua visão (questão 3): por exemplo: servir de carne, de matéria-prima para confecção de bolsas, pincéis, cobertores, pentes, etc.

A questão 4 (quatro) tem foco no texto, pois solicita que o aluno copie um trecho do texto para comprovar a resposta, o que exige que ele compreenda os posicionamentos discordantes por parte dos personagens do texto, para então selecionar e copiar um trecho que possa comprovar a resposta. Enquanto o discurso da professora enfatiza o útil que desencadeia a morte dos animais, o discurso dos alunos, privilegia o direito à vida. A conclusão expressa pelo aluno Ricardo ressalta o paradoxo do ensinamento da aula: “Entendi. A gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pelo, o couro e os ossos”.

A questão 5 (cinco) oferece diversas possibilidades de diálogo em sala de aula, pois a crítica não está explícita no texto, sua compreensão depende das relações que o leitor faz entre as explicações contraditórias da professora e os comentários e as perguntas dos alunos. Por meio dos diálogos da sala de aula, crônica tece uma crítica sobre a visão social que coloca a figura do ser humano como o centro do mundo - antropocentrismo, relevando a importância da humanidade em comparação com os demais elementos que compõem o universo.

As questões 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) interrompem a discussão acerca de aspectos temáticos do texto para enfatizar elementos da narrativa – discurso direto e indireto e narrador cuja definição, exemplos e atividades estão presentes na página anterior à crônica, e aspectos composicionais do crônica, questão que contribui para uma melhor apreensão das características do gênero. Trata-se de questões que privilegiam a identificação de elementos, sem problematizar como essas escolhas contribuem para a produção de sentidos para a narrativa. Por exemplo, por meio do predomínio dos discursos diretos ideias distintas e conflitivas são postas em relevo, levando o leitor a se constituir como uma terceira voz, a construir gradativamente a cena e a refletir sobre os aspectos levantados nos discursos de um e de outro personagem.

Já na pergunta 9 (nove), os alunos são novamente instigados a buscar a compreensão do texto, uma vez que para entender a conclusão de Ricardo, precisam estabelecer relação entre a conclusão do menino e o restante da aula, especialmente com as falas da professora, pois ela diz que é preciso amar, respeitar e não maltratar os animais, no entanto, cita diversos usos que podem ser feitos com eles, tais como a alimentação por meio da carne, a fabricação de bolsas, sapatos, pincéis, entre outras coisas.

Em sala de aula da EJA, por meio dos comandos 2, 3, 4, 5 e 9 do livro didático, pode-se iniciar a discussão acerca da relação homem e animais, visto que se evidenciam os discursos contraditórios sobre essa relação. Entretanto, considera-se que a discussão pode avançar para um nível além do que está explícito no texto, de modo a problematizar valores sociais, diferentes posicionamentos e ideologias que envolvem o assunto.

Diante disso, algumas ampliações de leitura foram elaboradas com o objetivo de promover o diálogo e as valorações que se manifestam na e a partir da crônica, de forma a desencadear as contrapalavras dos leitores.

#### I. Avaliação social do tema

Na fase inicial da leitura, antes de solicitar a leitura do texto, o professor e os alunos podem discutir que os animais, ainda hoje, são explorados pelo ser humano, no entanto, isso já foi muito mais comum. O homem tem por instinto pensar ser superior às outras espécies, o que faz com que ele exerça domínio sobre os outros seres vivos e que a natureza seja subordinada ao ser humano, e como consequência há o desequilíbrio e a degradação do meio ambiente.

Vale lembrar que na pré-história a pesca e a caça predatória eram necessárias para a sobrevivência, uma vez que essa era a maneira de conseguir alimentos. Hoje, a exploração acontece por um viés econômico, pois com ela há a produção de alimentos, roupas, força de trabalho, experimentos, etc.. Porém, hoje existem punições para atitudes que degradam a natureza, por exemplo, queimadas ilegais, tráfico de animais, situações de violência contra animais. Dessa maneira, diversos questionamentos a respeito da crônica e de sua temática podem ser instigados em sala de aula.

Com base nisso, a primeira proposta de pergunta de leitura é:

1) *Como acontecia a relação homem/animal na pré-história?*

2) *Como acontece a relação homem/animal na atualidade?*

A partir de tais questionamentos, espera-se que os estudantes consigam expor seus juízos de valor construídos ao longo de sua trajetória escolar, de trabalho e do contexto familiar. As respostas de cada um poderão depender da relação que eles próprios têm com os animais e/ou, talvez, de acordo com o que eles julgam como sendo o “politicamente correto”.

Pode-se, ainda, apresentar aos alunos textos – ou partes de textos – que problematizam a relação do homem com os animais e as tendências em prol de uma relação mais igualitária entre o ser humano e a natureza:

**Veganismo é pop: conheça a tendência, seus benefícios e os cuidados**

Dona de uma carreira meteórica, a cantora Anitta anunciou, no início deste ano, que vinha se desafiando a mudar alguns hábitos. Sua principal meta era cortar do cardápio qualquer alimento com origem ou matéria-prima animal. A artista estava virando vegana. Veganismo é um estilo de vida em ascensão que vai muito além de não comer carne — envolve se abster de qualquer coisa que tenha um ingrediente animal, o que inclui produtos de beleza e limpeza. [...]“O veganismo vem crescendo devido ao maior acesso à informação e a um desejo que todo mundo tem, o de se relacionar com os animais e o planeta de forma mais justa”, avalia Ricardo Laurino, presidente da Sociedade Vegetariana Brasileira.

Disponível em <https://saude.abril.com.br/alimentacao/veganismo-e-pop-o-que-e-quais-sao-os-beneficios-e-no-que-ficar-de-olho/>. Acesso em 10 jan. 2022.

### **Vegetarianos fazem mal ao meio ambiente**

Algumas discussões sobre meio ambiente ainda estão presas a conceitos sem fundamento que, de tanto serem repetidos, passam por verdade. O caso da alimentação vegetariana é um deles. Sempre imaginamos que uma pessoa que não se alimenta de carne é mais amiga da natureza do que os carnívoros. Acontece que um estudo realizado na Universidade Cranfield, na Inglaterra, com apoio do grupo ambientalista WWF, comprovou que, se todos os cidadãos do país deixassem de comer carne hoje, o ecossistema entraria em colapso.

Um vegetariano substitui os alimentos de origem animal por soja e lentilha, por exemplo. A Inglaterra, especificamente, importa boa parte desses produtos. Se precisasse plantá-los em seu território, o espaço dedicado à agricultura teria que aumentar muito [ ...] Além disso, os substitutos da carne passam por um processo industrial que consome uma grande quantidade de energia. A fabricação de proteína de soja, por exemplo, consome mais energia do que a transformação de carne bovina em hambúrguer, o que significa mais carvão queimado nas usinas.

Disponível em <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,ERT166328-17774,00.html>. Acesso em 10 jan. 2022.

Ao apresentar aos alunos da EJA os textos e instigar a reflexão acerca de pontos de vista distintos sobre a relação homem e animais, o professor contribui para que os alunos posicionem-se valorativamente diante dos discursos propagados em sociedade, como, por exemplo, o de que a pessoa que não consome alimento com origem ou matéria-prima animal é mais justa com o meio ambiente.

#### **II. Reflexão sobre o contexto de produção**

A crônica “Da utilidade dos animais” foi escrita em 1974, por Carlos Drummond de Andrade e faz parte do primeiro volume da obra “Para gostar de ler”, projetoque, conforme Farias (2017):

[...] nasceu através de um telefonema entre Affonso Romano de Sant’Anna e o editor Jiro Takahashi para conversar sobre o cronista Rubem Braga. O ponto era tentar compreender as razões pelas quais as suas obras não eram divulgadas, apesar da sua popularidade nas escolas. Os dois concordaram que Braga merecia uma maior divulgação. Além disso, incluíram nomes populares e que pudessem chamar a atenção dos jovens (FARIAS, 2017, p. 27).

A obra tinha como objetivo o incentivo à leitura e não o ensino de gramática e redação (FARIAS, 2017). Nas histórias há a presença de temáticas e vivências infantis e é possível observar um certo diálogo/conversa entre autor e leitor. No

primeiro volume, além de Rubem Braga, a coletânea reuniu textos de Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Carlos Drummond de Andrade.

Drummond, escritor com influências modernistas, destacou-se tanto na poesia quanto na prosa. Seus textos possuíam, na sua maioria, linguagem coloquial e eram repletos de ironia, humor e sarcasmo<sup>1</sup>.

Na crônica “Da utilidade dos animais” o autor contrasta a fala do adulto e das crianças, mas sem diminuir a fala das crianças, pelo contrário, dá voz a elas. Há uma contradição na fala da professora, a qual aconselha aos alunos de que se deve amar e respeitar os animais e a não os maltratar, ao mesmo tempo em que apregoa a utilidade dos animais.

Dessa maneira, são pertinentes os questionamentos:

*3) O autor da crônica, Carlos Drummond de Andrade, atribuía ironia, sarcasmo ou humor em seus textos. De que forma isso pode ser observado nessa crônica?*

*4) Qual a finalidade dessa crônica ser publicada em uma coletânea de textos que não visava a ensinar gramática?*

*5) Quais são os possíveis leitores desse texto?*

*6) A temática trazida na crônica faz sentido hoje em dia, mesmo ela tendo sido escrita na década de 1970? De que maneira?*

Com esses questionamentos, é possível levantar em sala de aula discussões que permitam aos alunos a compreensão acerca das diferenças entre a época em que a crônica foi escrita e a atual e sejam levados a pensar sobre a maneira como a professora abordou o assunto em sala de aula, sobre as contradições presentes no diálogo dela e, também, a refletir a respeito da relação homem/animal e, assim, apresentar seus juízos de valor sobre como compreendem essa relação, podendo concordar com a ideia de que dos animais pode se aproveitar tudo ou manifestarem-se contrários à atitude de dominação que o ser humano apresenta em relação aos outros seres.

Com vistas a propor questionamentos que levem os estudantes a observar o contexto em que se passa a crônica, foram elaboradas as seguintes perguntas:

*7) A crônica apresenta um diálogo em sala de aula. Qual a idade aproximada dos alunos? Como podemos perceber isso?*

---

<sup>1</sup>Disponível em: <https://blog.estantevirtual.com.br/2013/03/28/especial-drummond-vida-e-obra-de-um-dos-maiores-poetas-brasileiros-do-seculo-xx/>. Acesso em 27 de jan de 2022.

8) *Qual é o efeito de se ter crianças tão pequenas dialogando com a professora sobre o assunto?*

Na questão 7 (sete) os alunos serão instigados a pensar em quem são as personagens da crônica, a inferir a idade dos alunos e de que forma pode-se chegar a essa dedução. Assim, o extraverbal auxilia na compreensão, uma vez que no texto não consta a série e a idade dos alunos. O leitor pode chegar à conclusão de que pode ser uma turma de educação infantil por conta da ingenuidade/inocência deles, bem como dos diálogos ou podem se valer do cenário da sala de aula – “estampas coloridas mostram animais de todos os feitios”, típico da educação infantil, o qual é descrito no primeiro parágrafo. Em relação ao efeito de ter as crianças pequenas dialogando com a professora, a crônica retrata que as crianças são sábias, têm bastante conhecimento acerca dos animais, têm seus próprios valores e não se mostram ingênuas diante do mundo e das incoerências dos adultos.

### III. Aspectos temáticos do texto

No texto perpassam diversas valorações, principalmente sobre os animais serem vistos como “úteis” de diversas maneiras, ou seja, do animal se pode aproveitar seu pelo, seu couro, sua carne, etc., ou seja, quanto mais o animal oferecer ao homem, mais ele tem utilidade.

A fim de entender os valores sociais mobilizados pela crônica, alguns novos comandos de leitura podem ser apresentados:

9) *Leia estes fragmentos do texto: “É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis”. “Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras”. A partir desse fragmento, como a professora valora os animais?*

10) *Ao dizer – “Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum”. O que é amar os animais na visão da professora? O que é maltratar os animais na visão da professora?*

11) *Como é a entonação da voz da professora, no momento que ela descreve a utilidade dos animais, manifestando os valores acerca deles?*

12) *Que valor os alunos atribuem aos animais?*

13) *A partir da crônica, como o autor se posiciona frente à relação homem e animais?*

A questão 9 (nove) objetiva observar a forma como a professora valora os animais, o que pode ser constatado já no início do texto, onde há a descrição de que a professora é um amor e diz, com um sorriso que envolve toda a fauna, que *é preciso querer bem aos animais, que eles têm direito à vida e que são muito úteis*. Com essas palavras é possível perceber que ao ler o início do texto pela primeira vez, o leitor tem a primeira impressão da professora como sendo boazinha, amorosa e protetora dos animais, até porque ela fala do direito à vida; no entanto, quando ela diz que eles são muito úteis, pode-se mudar a opinião em relação a ela, uma vez que palavra útil não parece ser a mais adequada para se referir aos seres vivos.

A próxima questão leva os alunos a reflexões de como é o amor e o maltrato aos animais na visão da professora, a qual se contradiz no texto, pois ao dizer “não podemos maltratá-los de jeito nenhum” após ter falado sobre muitas coisas que podem ser feitas com o abatimento de animais e até mesmo com eles vivos, como no exemplo do biguá para pegar peixes.

Em relação à pergunta 11(onze), pode-se perceber que a professora é enfática, não dá muito espaço para que os alunos argumentem, por exemplo, ao falar que o canguru é utilíssimo, um aluno pergunta “vivo, fessora?” e é ignorado por ela, que já começa a falar da vicunha. Além disso, ao proferir: “- Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?”, a professora mostra-se impositiva, o que pode ser observado por meio da entonação de voz que ela expressa, a enfatizar que os valores que ela está repassando aos animais não devem ser questionados.

Com o comando 12 (doze), busca-se discutir a valoração que os alunos dão aos animais, o que pode ser percebido a partir dos diálogos presentes na crônica, por exemplo, no momento em que o Arturzinho diz que pretendia usar barbeador elétrico, pois não queria pelar o texugo, observa-se que ele prefere buscar outra alternativa para poder se barbear futuramente do que “utilizar” o pelo do animal. Assim, ele mostra-se contrário ao maltrato de animais, demonstrando um valor de proteção.

A pergunta de número 13 (treze), sobre o posicionamento do autor frente à relação homem/animais, possibilita respostas que apontem que o autor quis questionar a superioridade que o ser humano apresenta em relação aos animais.

Por meio desse questionamento, os alunos podem se posicionar ativamente, de forma a apresentar seu universo ideológico, sendo a atribuição de valor diferente entre um aluno e outro. Podem surgir diferentes discussões, a depender da opinião de cada um, opinião formada conforme suas vivências e ideologias, por exemplo, uma pessoa que segue o veganismo, não consome nada de origem animal será favorável ao texto, pois nele há uma crítica sobre a relação antropocêntrica homem/animais. O antropocentrismo<sup>2</sup> é uma forma de pensamento que coloca o ser humano como uma essência diferente de todas as demais coisas no mundo, como a mais importante. Por outro lado, quem ingere carne e usa produtos feitos a partir da matéria-prima animal serão contrários à crítica mobilizada no texto.

#### IV. Expansão da leitura

As questões seguintes têm como objetivo levar os alunos/leitores a reflexões acerca da temática presente na crônica ser ou não relevante para a discussão no contexto escolar, bem como sobre a relação homens/animais. Com isso, o diálogo entre aluno/professor/colega/texto é possibilitado e os alunos podem apresentar valorações diferentes.

*14) Como é a realidade da relação entre homens e animais no mundo atual? Que tendências ou movimentos são observados?*

*15) Em determinado momento do diálogo com os alunos, a professora diz; “Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras”. Como você se posiciona em relação a essa fala da professora?*

*16) O que para você seria uma prática cruel com os animais?*

*17) Como você se posiciona frente à crítica mobilizada na crônica?*

Na questão 14 (quatorze) os alunos são levados a pensar em como era essa relação antigamente, nesse momento é importante retomar a informação de como era a vida na pré-história, época em que os animais eram fonte de alimentos e a caça e a pesca eram necessárias e essenciais para a sobrevivência da

---

<sup>2</sup>Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/historia/antropocentrismo>. Acesso em 27 jan de 2022.

população. Depois, com o passar do tempo, com a evolução humana, o homem encontrou outras maneiras de sobrevivência e que não dependiam apenas do consumo de matéria animal, seja carne, pele, couro, etc. No entanto, ao que parece, a relação de respeito dos homens aos animais nem sempre acontece, pois o sentimento de superioridade auxilia no pensamento de que os animais estão aqui para servir, “ser utilidade”.

Os próximos comandos levam os alunos a posicionamentos acerca da crítica presente na crônica, sobre as contradições da fala da professora e sobre seus próprios julgamentos de valor acerca da crueldade com os animais.

Em relação à EJA, a temática abordada pode promover aos alunos reflexões sobre respeito e cuidado com os animais, alimentação, violência e sobre esse último, inclusive pensar que no texto a violência e o amor/cuidado são abordados como sinônimos, como também sobre tendências na sociedade atual como o vegetarianismo, veganismo, lactovegerianismo e ovolactovegetarianismo, seus pontos positivos e seus pontos negativos. Novamente, pode-se perceber que a leitura dialógica faz com que o leitor relacione outros enunciados, outros valores e atribua sentidos ao texto.

### **4.3 GÊNERO CHARGE**

A charge é um gênero curto, o qual se instaura a partir de leituras de recortes de eventos de circulação nacional e/ou local, alicerçando-se no meio político, ideológico e social, com frases de ironia, recursos imagéticos, símbolos, etc. (SANTANA; GUEDES; LIRA, 2017). É por meio da sátira que a charge apresenta alguma crítica. Sua circulação pode acontecer em jornais, revistas, televisão, internet, entre outros. Pode possuir linguagem verbal e não verbal, geralmente são pequenas falas e frases com imagens. Magalhães (2006) afirma que a charge está ligada à necessidade do homem de produzir críticas à sociedade, principalmente em relação à política. Dessa maneira, é possível que a charge seja vista como prática social, pois cada leitor pode atribuir sentidos a ela.

Silva (2011) pontua que o gênero charge teve seu surgimento na França, no século o XIX, com objetivo político-social nos protestos a favor da liberdade de

expressão da imprensa. Romualdo (2000) acrescenta que a charge atrai o leitor pelo fato de ser de fácil leitura, de transmitir múltiplas informações de forma condensada, além de conter humor nas suas críticas.

Polato, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 136) expressam que “por mobilizar humor e a ironia, a charge se vale de vozes sociais diversas, inclusive aquelas representativas de consciências sociais que o seu autor deseja refutar”. Essas consciências sociais podem fazer com que os leitores compreendam melhor seu papel na sociedade.

A charge é um gênero verbo-visual que é criada em espaço e tempo específicos e sua compreensão depende do conhecimento dos interlocutores sobre o tema abordado, por meio da recuperação do contexto de produção, histórico, político e das ideologias sociais. Brait (2013, p. 62) afirma que:

enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria [...], de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades. (BRAIT, 2013, p. 62).

A natureza da charge é complexa, pois os elementos extraverbais, as marcas linguísticas, o verbo-visual, os diálogos com outros textos, etc., colaboram para a construção de sentido do texto. Esse gênero é permeado por relações dialógicas, com uma multiplicidade de vozes que permitem ao leitor uma posição responsiva diante dos enunciados.

No LD, há apenas uma charge, a qual encontra-se no capítulo 1 - O trabalho em foco, na Unidade 3- Trabalho e transformação. A charge foi produzida por Hubert de Carvalho Aranha<sup>3</sup>, criador e redator de humor nos jornais e programas O Planeta Diário, Programa Legal, Casseta & Planeta. Suas charges são publicadas também na mídia impressa, como a Folha de São Paulo, Jornal do Brasil, etc. Atualmente, Aranha desenvolve projetos para a televisão aberta, a

---

<sup>3</sup>Disponível em: <http://www.casseta.com.br/hubert/tag/folha/>. Acesso em 26 de out. de 2020.

cabo e internet na Rede Globo. Em suas charges, Aranha promove críticas a quem está ou esteve no poder.

No LD, é apresentada a charge e logo após três perguntas:

Figura 6. Charge de **Hubert** para o IX Salão de Humor de Piracicaba, 1982, e Perguntas de leitura do LD- Gênero Charge

**UM POUCO MAIS** Charge

Observe a charge abaixo e, em seguida, discuta com seus colegas as questões propostas.



Hubert de Carvalho Aranha. In: Piracicaba – 30 anos de humor.

**ATIVIDADES**

1. Qual é a profissão da personagem representada na charge? Que características permitem identificar a profissão?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. A quem a personagem se dirige ao anunciar o começo do programa de televisão? Qual é o público-alvo desse programa?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. O que a fala da personagem revela sobre as diferenças sociais no Brasil?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Língua Portuguesa | 139

Fonte: Ferreira (2013, p. 139)

Na charge de Aranha, há a junção de imagens e palavras, sendo que a escolha das imagens que compõem a charge faz parte do seu estilo; pode ser observado, então, o contexto de uma casa em que a empregada é negra, está com vassoura na mão, vestida de maneira característica de empregada doméstica e na fala dela chama a patroa de madame, quando a avisa que o programa de tv vai começar. Vale notar que o estilo faz com que a finalidade do enunciado seja cumprida.

Já a respeito do conteúdo composicional, pode-se dizer que se trata da disposição formal e linguística, da estrutura do texto. A estrutura da charge é rapidamente visível já no primeiro momento, há linguagem verbal e não verbal; é um gênero atual e que promove algum tipo de crítica; no caso dessa charge, crítica às desigualdades, ao preconceito, que tiveram como consequência o sentimento e aceitação de inferioridade por parte da empregada doméstica.

Considera-se que, diante do questionamento “Qual é a profissão da personagem representada na charge? Que características permitem identificar essa profissão?”, os alunos podem logo responder “diarista” e/ou “empregada doméstica” com a observação da imagem e da fala da personagem, uma vez que na charge a mulher está de avental, lenço amarrado na cabeça, vassoura na mão e em sua fala profere a palavra “madame”, o que, de imediato, leva o aluno a estabelecer relações de tais características com a profissão de doméstica.

Com as discussões da proposta 1(um), os alunos poderão ir além de meramente identificar elementos da charge e refletir, com a mediação do professor, sobre os estereótipos formados pela sociedade, os quais, por vezes, servem como rótulos para alguns grupos sociais

Na questão 2 (dois) “A quem a personagem se dirige ao anunciar o começo do programa de televisão? Qual é o público-alvo desse programa?”, ao se considerar que a profissão da mulher é empregada doméstica, logo, poderão inferir que a personagem dirige-se à sua patroa. Em relação ao público-alvo do programa, explicitado na expressão “mulher brasileira”, é possível perceber que é a patroa – já que a empregada chama por ela, dizendo-lhe: “seu programa começou”.

A partir da terceira e última questão “O que a fala da personagem revela sobre as diferenças sociais no Brasil?”, os alunos são instigados a reconhecer a existência das diferenças sociais no Brasil, incluindo-se as raciais, uma vez que a personagem principal, a mulher negra, aparece e coloca-se numa posição de inferioridade, ao não incluir-se como “mulher brasileira”.

É possível perceber que as três perguntas de leitura relacionadas à charge colocam o aluno da EJA numa posição de leitor que apenas identifica o conteúdo textual, sem problematizar ideologias e valores sociais perpetuados pelo texto. Na charge, evidenciam-se posicionamentos que foram cristalizados na sociedade, como os relacionados à demarcação de determinados postos de trabalho para a mulher negra e a naturalização da condição de exclusão da mulher negra na posição de “mulher brasileira”. Ao não questionar os valores cristalizados, o LD perpetua a ideia de que o lugar da mulher negra é o de empregada doméstica, de que a mulher negra possui espaços, funções e condições próprias que a excluem da posição de mulher brasileira, de que a mulher negra se reconhece numa posição de inferioridade.

#### I. Avaliação social do tema

Inicialmente pode-se trabalhar a avaliação social do tema, de modo a instigar discussões acerca dos discursos que fazem parte da consciência socioideológica dos alunos:

- 1) *No Brasil, há uma naturalização de postos de trabalho para as mulheres negras. Que postos de trabalho são esses? De que forma essa naturalização é evidenciada?*

Junto com tal questionamento, pode ser apresentada em sala de aula uma reportagem acerca da juíza que por ser mulher, jovem e negra, assusta as pessoas, pois alguns entendem que essa profissão é essencialmente masculina. Os alunos, ao ler a reportagem, poderão observar e discutir a situação de naturalização de postos de trabalho para as mulheres negras.

### **A juíza que assusta as pessoas por ser jovem, mulher e negra**

“Perdi as vezes de quando entravam na sala, nem ao menos davam ‘bom dia’, só diziam que queriam falar com o juiz. Às vezes eu era ríspida. Outras, virava a cadeira e dizia: ‘Bom dia, eu sou a juíza’”. Quem conta essa história é Mariana Marinho Machado. Segundo ela, chegar a um cargo de tanta autoridade sendo mulher, negra e jovem parece que “confunde” as pessoas – mas, na realidade, escancara um preconceito que tanta gente teima em dizer que não existe.

Para a juíza, o maior problema no combate ao preconceito é não aceitar que ele existe. “Quando você entra numa loja, as pessoas não vão para você. As vendedoras de lojas chiques não são negras. É assim que acontece”, resume.

Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2020/01/03/a-juiza-que-assusta-as-pessoas-por-ser-jovem-mulher-e-negra/>. Acesso em 10 jan. 2022.

A partir dessas atividades, pode-se discutir as construções ideológicas que estão cristalizadas na contemporaneidade que delimitam para a mulher negra o ofício de empregada doméstica, vendedora ambulante, faxineira, catadora de lixo, dentre outros diversos, mas com menores possibilidades de ascensão social. Essa naturalização é apregoada inclusive nas telenovelas, nas quais se vê a mulher negra ocupando um papel de subordinação em relação ao branco. Quando essa mulher ocupa um posto de magistratura – como a “A juíza que assusta as pessoas por ser jovem, mulher e negra”, alcança espaço no Legislativo ou no Executivo – resultado das lutas e movimentos sociais contra a opressão e a discriminação da mulher, esta condição causa surpresa na sociedade, merecendo ser destaque em notícias ou reportagem

Quando uma charge é criada, tem como base um enunciado já existente e um contexto atual, preferencialmente algo em destaque no momento e a partir do momento em que o leitor/aluno realizar uma ligação entre o horizonte extraverbal e o enunciado, seja verbal ou não, o texto irá se concretizar.

Em relação ao extraverbal, Volochinov e Bakhtin (1976) também explicitam que tal contexto tem importante papel na compreensão, pois apenas o discurso verbal não é auto-suficiente. Isso pode ser observado na charge analisada, uma vez que, para, de fato, compreendê-la, é necessário ter entendimento acerca do seu contexto, pois ele é parte constitutiva de sua significação, tanto sobre a significação das desigualdades no Brasil, quanto à questão do sentimento de

inferioridade por parte da personagem, a empregada doméstica afro-descendente.

Como início do diálogo em sala de aula o professor pode propor questionamentos que levem o aluno a relacionar o tema da charge com a realidade, a partir dos comandos:

- 2) *Lemos uma charge de Hubert de Carvalho Aranha. A partir da leitura inicial, alguém gostaria de compartilhar as impressões do texto?*
- 3) *Qual a relação da charge com a situação das empregadas domésticas e negras na atualidade?*

A questão 2 (dois) abre espaço para o diálogo na sala de aula, pois, por vezes na prática, os alunos não se sentem seguros em expor seus pontos de vista, mas quando são convidados a isso e o primeiro responde, parece romper a barreira entre professor e alunos. A partir das respostas é possível observar as primeiras impressões que os alunos têm a partir da temática da charge.

Na pergunta de número 3 (três) propõe uma reflexão um pouco maior, pois orienta a discussões mais específicas das empregadas domésticas e negras. Assim, possibilita aos alunos se expressarem por meio dos seus julgamentos de valor inculcados a partir das suas vivências e de suas leituras.

## II. Reflexão sobre o contexto de produção;

Conforme já se destacou, as atividades do contexto de produção envolvem as características da situação de produção do texto: quem produziu, para quem produziu, com que finalidade produziu, o contexto temporal de produção. Ao observar a charge presente no livro didático espera-se que os alunos atribuam sentidos ao enunciado, mesmo que não conheçam a conjuntura de produção, uma vez que ela foi criada em 1982, no entanto, o contexto atual – em que ainda persiste a opressão e a discriminação da mulher negra – permite que a atribuição de sentidos seja concretizada. Há, também, outros inúmeros discursos com a mesma temática – como se evidenciou na primeira etapa, de avaliação social do tema –, o que pode fazer com que se estabeleçam relações entre eles, de modo a auxiliar na compreensão do enunciado. Bakhtin (2010, p. 272) pontua que "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de enunciados".

A considerar o momento social em que a charge foi produzida e o momento em que está sendo lida, pode-se discutir:

- 4) *Qual é a entonação que a personagem utiliza para se dirigir à madame? Qual o significado do termo madame? Quais os possíveis efeitos de sentido podem ser percebidos por meio da fala da personagem?*
- 5) *A charge foi criada em 1982. Pode-se dizer que ela faz sentido hoje? Ela é atual?*

Com a questão 4 (quatro) pode-se perceber, também, que a fala da personagem é carregada por uma entonação em que ela tenta justificar que o programa é destinado à patroa por ser para a “mulher brasileira”. Tal entonação está associada ao julgamento de valor que a personagem traz acerca da cor da sua pele e da situação dos negros. Ao analisar o enunciado, os alunos, cada um em seu contexto ideológico, tendem a atribuir valorações diferentes ao enunciado.

O vocativo “madame” permite a discussão acerca das diferentes significações da palavra, a depender do contexto: senhora/esposa; uma mulher que está sempre bem arrumada, bonita e elegante; alguém que não gosta de fazer atividades domésticas; e em outra situação, proprietária de casa de prostituição. Na charge, o valor de madame evidenciado é da mulher bem arrumada, bonita e elegante.

Num viés discursivo, a charge compõe-se de uma multiplicidade de vozes que contribuem para a produção de sentidos. Quando a empregada diz “Madame, seu programa começou” ao se referir a um programa de televisão, cujo discurso do apresentador foi “No ar, o programa da mulher brasileira”, há uma quebra de expectativa da resposta da empregada ao anúncio do programa da tv, pois tal programa é destinado à mulher brasileira e, nessa situação, a empregada entende que o programa é para as patroas e não para todas as mulheres brasileiras, o que se reforça pelo uso do pronome possessivo “seu”. Vale lembrar que “seu” é um pronome possessivo da 3ª pessoa, indica posse ou interesse, no caso dessa charge, posse ou interesse da patroa ou de mulheres como a patroa. Assim, a personagem é mulher e brasileira, mas não considera que o programa seja destinado a ela, por ser empregada doméstica, negra, pobre. Com isso, deixa transparecer suas crenças e ideologias em relação a sua posição social. Aliás, com a entonação da fala da personagem, pode-se observar que a patroa não está

no mesmo espaço da limpeza, pois a empregada a chama, demarcando que empregada e patroa não podem compartilhar um mesmo espaço social.

Essa questão também pode ser ampliada para desencadear reflexões acerca da discriminação, uma vez que a fala da personagem empregada está carregada de sentimento de inferioridade, o que acontece por conta do contexto histórico-social em que ela está inserida.

A partir da pergunta 5 (cinco), espera-se que os alunos observem que, mesmo sendo produzida há 40 anos, a temática da charge é atual, uma vez que, ainda hoje, há desigualdade social e racial e preconceito no Brasil. O diálogo que a charge possibilita é enorme, as interações possíveis são incalculáveis, sobretudo em contexto de EJA, onde os alunos, sendo mais velhos, possuem muita experiência de vida a ser compartilhada.

### III. Aspectos temáticos do texto;

De acordo com as orientações de Bakhtin e Volochinov (2006), o leitor/ouvinte/interlocutor assume uma atitude responsiva ativa diante da leitura, assim, haverá a produção de sentidos por meio das ideologias e valores de cada um. Essa compreensão repleta de responsividade implica em juízo de valor, pois a discordância e/ou a concordância dos enunciados atribuem elementos ideológicos ao discurso. Quanto à noção de valor, pode-se retomar Bakhtin (2010) quando o teórico diz que em cada um dos aspectos da vida, viver significa uma posição de valores, pois o eu e o outro são as categorias fundamentais de valores. Com relação aos aspectos temáticos e valorativos da charge, pode-se discutir:

- 6) *A partir da charge, é possível verificar uma avaliação social acerca da profissão de doméstica. Como se dá essa avaliação?*
- 7) *Que avaliação acerca da posição social da mulher negra a charge apresenta? Quais os estereótipos criados e apresentados pela sociedade em relação às mulheres negras?*

A questão 6 (seis) tem como objetivo fazer com que os alunos discorram acerca da avaliação social da profissão doméstica. As respostas vão acontecer conforme as ideologias de cada um, por exemplo, uma resposta possível é que as pessoas precisam do serviço realizado pelas empregadas domésticas e, por isso, entendem que é uma profissão bem importante; por outro lado, outros podem

dizer que as pessoas discriminam as domésticas por se sentirem superiores a elas.

A pergunta número 7 (sete), acerca dos estereótipos em relação às mulheres negras criados pela sociedade, possibilita reflexões sobre a forma como esses estão enraizados na história e na cultura, podendo ser observados em novelas e outros programas televisivos, pois geralmente as mulheres negras, residentes da periferia, são empregadas domésticas ou realizam outros ofícios, pouco valorizados na sociedade. Esses estereótipos nas novelas revelam o preconceito que visivelmente existe na sociedade. Todos esses aspectos não são percebidos nas palavras ou na imagem que compõem a charge, mas nas relações entre o enunciado – com o dizer e os atributos físicos da personagem – e a situação extraverbal, ou seja, a parte subentendida, que envolve o contexto e o conhecimento de mundo que o leitor já tem.

Cada pessoa possui seu universo de valores, portanto, ao formular as reflexões para responder as perguntas, a atribuição de valor será diferente de um aluno para outro, visto que valor é sempre valor numa dada situação (SOBRAL, 2012). Além disso, se um aluno passou e/ou passa por uma situação de desigualdade, seja social, racial, ou qualquer outra, poderá atribuir opinião diferente da dos colegas, de maneira que sua reação terá sentidos ideológicos diferentes dos de um aluno que nunca passou por semelhante situação. Com a terceira proposta, as discussões podem pautar-se nos diversos tipos de diferenças sociais que existem no Brasil, seja em relação à questão financeira (má distribuição de renda), às questões étnico-raciais ou às desigualdades nos serviços básicos de saúde, saneamento básico, educação, etc. Ademais, os alunos podem refletir, também, maneiras/ações que visem a diminuir esse hiato da desigualdade social entre as classes no Brasil.

#### IV. Expansão da leitura

Como o enunciado não tem apenas caráter de reconhecimento, mas também de novidade (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1976), a charge propicia que refletir acerca da problemática da desigualdade social, discriminação e preconceito. Sugere-se a seguinte questão:

8) *Como o problema social levantado na charge pode ser minimizado?*

A pergunta oportuniza respostas sobre questões de desigualdade de renda ou sobre o acesso a direitos e serviços básicos como educação, saúde, moradia, saneamento básico, entre outras coisas, uma vez que a personagem se vê como sendo inferior à patroa por causa da cor da sua pele e do abismo da desigualdade social entre elas, pois os negros e as mulheres são dois grupos historicamente distanciados daqueles que têm maiores rendimentos e poder econômico. A partir disso, a problematização pode seguir, então, para a temática de como modificar esse cenário, como reduzir a opressão e a discriminação da mulher negra. Alguns possíveis caminhos seriam: a) o apoio à candidatura de mulheres negras a cargos do Legislativo e do Executivo; b) a denúncia em relação a postagens em redes sociais que oprimem e discriminam a mulher negra; c) um olhar crítico para o modo como o material didático apresenta a condição da mulher negra.

Quanto à presença da charge no LD, considera-se que é propícia, uma vez que, além de ser um gênero atual, expressa crítica a alguma situação que pode causar incômodo à sociedade, o que foi possível se verificar na charge exemplificada, visto que a desvalorização e o sentimento de inferioridade das empregadas domésticas, principalmente as negras, faz parte da realidade brasileira. Por estar presente no LD, possibilita aos alunos reflexões e discussões acerca dessas temáticas, o que é positivo para a sua formação.

Com as ampliações, percebe-se que é possível a formação de um posicionamento mais crítico dos alunos em relação às problemáticas sociais levantadas na charge, o que para os alunos da EJA é fundamental, por se tratar de pessoas que trazem experiências de vida para a sala de aula, histórias e vivências que, por vezes, vão ao encontro do tema discutido na charge.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a sala de aula como lugar de diálogo e interação é fundamental para a formação de alunos leitores e críticos. No entanto, ao levar em consideração os textos e seus questionamentos, assim como a maneira que tudo isso será abordado, percebe-se que não é tão simples, ou seja, não basta apenas escolher um texto e criar questões aleatórias para interpretação, mas é preciso pensar o próprio texto como interação, como diálogo que mobiliza sentidos e valorações.

As interações entre leitor, autor e texto incitam juízos de valor que cada sujeito traz para o texto, valores construídos ao longo da vida, por meio das trocas comunicativas, das vivências, das experiências e das crenças de cada sujeito. Além da valoração própria do leitor, há as valorações que vêm junto com os enunciados, por exemplo, um enunciado sobre “funcionário público” pode ser carregado por uma valoração negativa – como a ideia de que ele trabalha pouco, dá muita despesa, é corrupto – como pode ser carregado por uma valoração positiva – como a ideia de que ele é útil para o sistema público, é eficiente, trabalha para o povo.

Em contexto escolar, o livro didático é o material mais utilizado. Antes de ir para a sala de aula, ele passa por um processo de escolha feita por professores da escola. Após a escolha, cada aluno recebe um exemplar de cada disciplina para usar durante o ano todo. Nos livros de Língua Portuguesa geralmente há textos de diferentes gêneros, a maioria com atividades de interpretação.

Um dos públicos atendidos pela escola é a Educação de Jovens e Adultos –EJA, modalidade de ensino destinada àqueles alunos que não tiveram oportunidade de cursar os ensinos fundamental e médio no tempo adequado e voltam à escola depois de adultos para concluir seus estudos. Esse público traz consigo muito mais experiências, vivências, interesses e necessidades, o que faz com que o atendimento a eles seja diferenciado. Os conteúdos são outros e a abordagem desses conteúdos também precisa de adaptações.

Essa pesquisa teve como objetivo geral compreender como as axiologias sociais constituem as propostas de leitura no LD da EJA e, como objetivos

específicos, caracterizar as atividades de leitura do LD; levantar quais aspectos axiológicos estão presentes nas atividades de leitura do LD; apresentar ampliações às atividades de leitura, de modo a instigar contrapalavras e posicionamentos frente aos discursos e à realidade social.

Em relação à compreensão de como as axiologias sociais constituem as propostas de leitura no LD da EJA, pode-se observar que o conceito de valor está presente em algumas atividades, mas é a interação do aluno com o texto/colegas/professor que fará com que a compreensão aconteça, que os valores serão mobilizados e questionados, de forma a expandir a consciência dos alunos. Essa interação acontece, principalmente, porque as aulas de EJA são diferenciadas, os professores são orientados a sempre levar em consideração o contexto do aluno, bem como suas experiências de vida. Assim, é possível fazer pontes entre os conteúdos/textos abordados e as vivências dos alunos, o que torna a aula mais significativa para eles e, conseqüentemente, para o professor. Percebe-se, portanto, que com as ampliações das perguntas é possível estabelecer um diálogo mais amplo e, dessa forma, aumentar as possibilidades de produção de sentidos valorativos.

Algumas atividades são apenas de cunho ortográfico, por exemplo, as atividades referentes ao gênero tira no LD, nas quais se pode perceber que não são contemplados aspectos valorativos, pois as perguntas apresentaram-se exclusivamente com o objetivo de ensinar ortografia, pautadas somente na diferenciação de conserto com s e concerto com c – conteúdo também necessário para a formação do aluno da EJA. Diante disso, pode-se observar que as perguntas e os comandos referentes à tira não trazem nenhuma reflexão acerca da temática presente na tira, tampouco exploram o extraverbal, a entonação e os juízos de valor, uma vez que a tira analisada foi usada como pretexto para trabalhar gramática, para estudar a grafia das palavras. Desse modo, os valores sociais em relação à família, ao papel da mulher em casa, às mídias sociais, recorrentes e reproduzidos na tira, não são colocados em discussão e acabam por ser absorvidos pelos alunos como verdades inquestionáveis.

Contudo, com as ampliações propostas para essa atividade foi possível elencar algumas questões que contemplam a avaliação social do tema, o contexto de produção, os aspectos temáticos da tira e que possibilitam aos alunos/leitores a emissão de réplica, de contrapalavras, que possam expandir a sua consciência socioideológica, a questionar as relações familiares e o uso das mídias. Para suscitar essa expansão, sugeriu-se a exposição de manchetes de reportagens que têm como tema o uso da TV por crianças, seus benefícios e malefícios, de forma a promover uma série de reflexões, confrontos e posicionamentos dos alunos.

Como o LD analisado é destinado a EJA, faz-se necessário ressaltar que, ao realizar as análises e durante a elaboração das novas perguntas/comandos de leitura, foi levado em consideração o público que frequenta essa modalidade de ensino, as características e particularidades dos sujeitos/alunos da EJA, tanto em relação ao seu contexto, quanto ao seu modo de vida. Na grande maioria das vezes, esses alunos conciliam estudo, trabalho e família e, principalmente, são alunos que trazem muita experiência de vida, o que é enriquecedor à interação, aos diálogos, às discussões, uma vez que os juízos de valor apresentados por eles contribuem para posicionamentos diante dos textos e para a expansão da leitura. Ademais, a compreensão está indissoluvelmente ligada a uma perspectiva ideológica, a qual compreende um conjunto de valores, conceitos, ideias partilhadas por determinado grupo social, que impele o leitor oferecer contrapalavras e se posicionar frente ao texto. Sendo assim, no ato da leitura, perspectivas ideológicas são acionadas, confrontadas e questionadas, de modo a vislumbrar um leitor mais consciente em relação aos fatos sociais.

Em relação à análise da Crônica “Da utilidade dos animais”, algumas das perguntas do LD fazem com que os alunos se posicionem axiologicamente, por exemplo, ao pensar nos sentimentos de ternura e carinho ou ao refletir acerca do contexto da crônica, que é uma sala de aula. No entanto há questões mais focadas na identificação de conteúdos e que não contemplam as visões de mundo do leitor.

As propostas de ampliação vêm a somar com as que o LD oferece, por meio da exploração de outros valores sociais, principalmente na contradição

presente na fala da professora e na relação entre o homem e os animais, a qual pode ser valorada a partir da ideia de superioridade que o ser humano apresenta em relação aos animais; dos direitos dos animais, ou de outras perspectivas construídas a partir das ideologias dos alunos. É importante elencar as diferenças entre a época em que a crônica foi produzida e a atual, assim como discutir temáticas como veganismo, vegetarianismo, etc., tendências comuns nos dias de hoje. Essa dialogicidade promove o confronto de opiniões e de valores, expande a consciência socioideológica e aflora a criticidade

Por fim, as atividades referentes ao gênero Charge, mesmo também apresentando foco maior na identificação de conteúdos, podem desencadear questionamento de valores sociais, a fazer com que o aluno observe o extraverbal, a entonação e a valoração presentes no texto. Assim, uma questão do LD que solicita ao aluno observar as características da personagem para compreender que sua profissão é empregada doméstica, traz à tona reflexões sobre estereótipos criados pela sociedade e que têm como objetivo rotular as pessoas ou os grupos. A outra questão refere-se à patroa e, a partir da proposta, podem ser percebidas as diferenças entre ela e a empregada, assim como é observado o sentimento de inferioridade da empregada doméstica, valor possível de ser explorado na terceira pergunta.

Na charge, as entonações das falas das personagens são consideradas a partir de pontos de vista valorativos, pois as perguntas de leitura têm como objetivo fazer com que os alunos observem o preconceito e as desigualdades sociais no Brasil, temas que perpassam a charge. O verbal e o visual são explorados quando os alunos são orientados a observar e analisar as características das personagens. Pode-se dizer, então, que as novas atividades propostas tendem a propiciar aos alunos um posicionamento mais crítico frente às problemáticas que a charge levanta. Com as ampliações das perguntas será possível que os alunos compreendam a situação de produção do texto, por exemplo, quem produziu, para quem produziu, com que finalidade, o contexto temporal de produção. São levados, também, a partir de suas vivências, crenças, ideologias, experiências e contexto, a posicionar-se axiologicamente, com emissão de juízos de valor e com a oferta de suas contrapalavras ao texto lido. Além disso, com diálogos com outros enunciados, como com a reportagem

intitulada “A juíza que assusta as pessoas por ser jovem, mulher e negra”, podem refletir acerca da naturalização de postos de trabalho das mulheres negras.

Nesse estudo, pôde-se observar que nem todas as perguntas de leitura do LD contemplam os valores sociais, embora os textos permitam que as axiologias sejam exploradas. No entanto, as perguntas em que os valores sociais estão presentes promovem reflexões pertinentes para a formação do aluno enquanto leitor, cidadão e crítico. Além disso, a expansão das atividades de leitura, feita por meio da elaboração das perguntas que ampliam as já existentes, possibilitam aos alunos posicionar-se valorativamente perante os textos, a sociedade e o mundo.

Com as atividades analisadas foi possível observar como o conceito de valor está presente nas atividades propostas pelo LD, principalmente na crônica e na charge, pois, algumas das perguntas de leitura do LD levam o leitor a emitir juízos de valor sobre as temáticas presentes nos textos. Com as propostas de ampliação das perguntas, outros aspectos valorativos tendem a ser mobilizados, o que colabora com a formação de leitores críticos, uma vez que suas respostas, carregadas de valoração, possibilitam reflexões sobre a vida, a sociedade, os problemas sociais, etc., da mesma forma que leva os alunos/leitores a pensar em maneiras de minimizar as adversidades e a refletir sobre o seu lugar no mundo.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R. **O gênero cartas de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. 2012. 265f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177- 194, jan./abr. 2014

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A leitura em sala de recursos multifuncionais. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **Leitura e ensino de Língua**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022, no prelo.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidades pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARCELOS, V. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BERNARDON, D. G.; COSTA-HÜBES, T. da C.; SELLA, P. Análise do gênero discursivo tiras em quadrinhos a partir do método sociológico de Bakhtin. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 17, n. 35, 2016. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/12063. Acesso em: 24 dez. 2021.

BEZERRA, J. C. S.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa na produção de sentidos em leitura no livro didático de português. **EDUCAÇÃO EM FOCO**. v. 26, n. Especial 03 (2021). ISSN 0104-3293. Disponível em: <https://periodicos.ufif.br/index.php/edufoco/article/view/36361>. Acesso em 27 dez. 2021.

BRAIT, B. **Anotações em sala de aula**. São Paulo: PUC, 2000

BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso**, São Paulo, v.8, n.2, p. 43-66, jul/dez, 2013.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, 11 (20), 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238/19225>. Acesso em 25 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental**, v. 3, 148 f, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNL D 2008 – História**. Brasília, DF: SEB, 2007.

CAVALCANTE, I. F.; ALCÂNTARA, D. S. Formação de Leitores: o Ensino de Língua Portuguesa em Turmas de EJA. **HOLOS**, [S.l.], v.2, p. 132-144, out. 2009. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/204>. Acesso em: 28 set. 2021.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens-** Vol 3. Ensino Fundamental II. São Paulo: Atual, 2009.

COSTA-HÜBES, T. da. C; ESTEVES, L. R. O. **O gênero discursivo regras de jogo no livro didático do ensino fundamental.** Linha D'Água, v. 28, n. 2, 2015.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.** 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2005. p. 249-264.

DI PIERRO, M.C. (2000). **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** Tese de Doutorado em Educação. PUC- SP, 314 p.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo:** as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FARIAS, N. I. T. **As crônicas da infância na série Para gostar de ler:** uma perspectiva semiótica / Naiana Iris Teixeira Farias FARIAS. – 2017. 95 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Letras, Fortaleza, 2017.

FERREIRA, P. R. de A. **Caminhar e Transformar-** língua portuguesa:língua portuguesa anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FTD, 2013.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma análise dialógica do discurso. In: DANTIELLI, A. G.; SOARES, A. S. F. (Orgs.). **De 1969 a 2019: um PERCURSO da/na análise do discurso.** Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 275-300.

FREIRE, P. C. M.; CARNEIRO, M. E. F. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos: Contradições e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 10, p. 34-43, jun. 2016. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3469/1474>. Acesso em: 28 set. 2021.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 20. p. 77- 85. 2002. Editora UFPR.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio. et al. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. 1ª ed. São Paulo: Global, 2007. p. 7-49.

HOPPE, M. C.; COSTA-HÜBES, T da C. Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil. In: XI Jornada do HISTEDBR. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. Cascavel – PR: Edunioeste, 2013.

HOPPE, M. C. A concepção de leitura que permeia o trabalho do professor. **Revista Travessias** - ISSN 1982-5935 Vol. 8 Nº 1 – 2014.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; KLEIMAN, A. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-55.

KOCH, I. V. ; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LOPES, S. P., SOUZA, L. S. **EJA**: uma educação possível ou mera utopia? 2010.

LUKIAMCHUKI C. Dialogismo: a linguagem verbal como exercício do social. **Revista Sinergia**. 2001.

MENEGASSI, R. J. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor. In: ZOZZOLI. R. M. D.

(org). **Leitura**: Revista do programa de pós-graduação em Letras e Linguística, Maceió, n.42, p.35-65, jul./dez. 2008.

MENEGASSI, R.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010, p.167-189.

MENEGASSI, R. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. **Alfa**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/jzCR4LqSHR9SZ7BHxb4fLf/?lang=pt>. Acesso em 17 abr. 2021.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; Rodrigo ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 187-212

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F.; ANGELO, C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **Leitura e ensino de Língua**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022, no prelo.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOISÉS, M. **A criação literária- Prosa II**. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

MOTERANI, N. G., & MENEGASSI, R. J. (2010). O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, 32(2), 225-232, 2010.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 229-242, 2012.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná**. SEED/SUED, 2006.

PEREIRA, R. A; RODRIGUES R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

PIRES, Vera Lúcia; KNOLL, Vera Lúcia; CABRAL, Éderson. Dialogismo e polifonia: dos conceitos à análise de um artigo de opinião. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 119-126, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Kevin/Downloads/21707-Texto%20do%20artigo-96900-3-10-20161018%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Kevin/Downloads/21707-Texto%20do%20artigo-96900-3-10-20161018%20(6).pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

POLATO, A. D. M. **Análise linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, PR, 2017.

POLATO, A.D. M.; JUNG, N. M. Dialogismo e letramentos: o estilo verbal como lugar social de todo homem. **Veredas - Revista de estudos linguísticos**, v. 23, p. 53-73, 2019.

POLATO, A. D. MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. In: **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p. QUEIROZ, A. M de. Livro Didático na EJA: **Concepções de professores e alunos no cotidiano escolar**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação, 2012.

RAMOS, P. **A leitura das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RITER C. **A formação do Leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

RECHDAN, M. L. A. Dialogismo ou Polifonia?. **Revista Ciência Humanas**, v. 9, n. 1, Setembro, 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 347f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia**. Maringá: EDUEM, 2000.

RONDELLI, E. **Material didático: interatividade é fundamental**. Universo EAD – Mercado. São Paulo, 2007.

SANTANA, W. K. F. Heterodiscursividade e Axiologia no primeiro capítulo do Cântico Dos Cânticos. In: SINALP - Simpósio Nacional de Literatura Popular, 2017, João Pessoa. Cultura Popular e Cosmopolitismo - Simpósio Nacional de Literatura Popular. **Anais**. João Pessoa: Mídia Editora, 2017. v. 1. p. 6-247.

SANTANA, W. K. F.; GUEDES, K. C.; LIRA, D. M. Responsividade e axiologia no gênero charge: uma proposta de compreensão a partir de Bakhtin e o Círculo. In: SILVA, F. N.; XAVIER, M. M.; FRANCELINO, P. F.; ALMEIDA, M. F. (Org.). **Relações dialógicas e(m) campos da comunicação discursiva: teoria, análise e questões de ensino**. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 17-223.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I , 2009

SANTOS, C. O. **Do dialogismo ao letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA**. 2008. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/14511/1/Cassia%20Oliveira%20Santos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SANTOS, A. C. Aula de leitura: (inter)ação e (des)encontros. **HOLOS**. [S.l.], v. 3, p. 367-378, set. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6129>. Acesso em 27 dez. 2021.

SANTOS, C. D.; FERNANDES, A.P. Sujeitos da educação de jovens e adultos e os sentidos atribuídos ao Livro Didático. **E-MOSAICOS**, [S.l.], v. 7, n. 16, p. 223-233, fev. 2019. ISSN 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/39719>. Acesso em 05 out. 2021.

SCHNEIDER, C.I. **Crônica jornalística: um espelho para a história do cotidiano?**. Disponível em: [https://www.faq.edu.br/adverbio/artigos/cronica\\_jornalistica.pdf](https://www.faq.edu.br/adverbio/artigos/cronica_jornalistica.pdf). Acesso em 20 ago. 2021.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: Um diálogo de, no mínimo, duas vozes. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 20(3), 805-817, 2010.

SILVA, D. B. A charge em sala de aula. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/05/03/2011.htm>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, M. do C. B. **O idoso e os desafios à sua educação escolar**. Seminário UEM, 2009.

SILVA, J. N. P. A.; VILLELA, A. M. N. O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo?. PUC- Rio. **Pesquisas em Discurso Pedagógico** 2016.1. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26721/26721.PDFXXvmi=#:~:text=Discurso%20Pedag%C3%B3gico%202016.1-.O%20livro%20did%C3%A1tico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20\(EJA,de%20ensino%20e%20aprendizagem%20significativo%3F&text=A%20hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de,pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20e%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas... Acesso em: 21 dez. 2021.](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26721/26721.PDFXXvmi=#:~:text=Discurso%20Pedag%C3%B3gico%202016.1-.O%20livro%20did%C3%A1tico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20(EJA,de%20ensino%20e%20aprendizagem%20significativo%3F&text=A%20hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de,pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20e%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas...)

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 11-36.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2002. 149 f. Dissertação (Mestrado)- São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2002.

SOUZA, R. V.; VIANA, J. S. V.; ALMEIDA, M. F. Leitura e escrita na perspectiva dialógica da linguagem: construindo sentidos na EJA. **FÓLIO**. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5549/4612>. Acesso em: 28 nov. 2021.

TARDELLI, M. C. **O ensino de língua materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

TEZZA, Cristovão. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

VIEIRA, M.C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica)**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M.. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & 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. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Ed. 34, 2017, 373p.

VOLÒCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: GRILLO, S.; AMERICO, E. V. (Org.). **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

VÓVIO, C. L.. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetização de jovens e adultos**. 2007. Tese (Doutorado em Linguagem), Universidade Estadual de Campinas.