

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS NÍVEL DE  
MESTRADO EM LETRAS ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: INTERFACES ENTRE  
LÍNGUA E LITERATURA**

**FABIANE SANTOS EISELE ZILIO**

**ELEMENTOS AXIOLÓGICOS DA LINGUAGEM NA PRÁTICA DE  
LEITURA EM CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS APRENDIZAGEM**

**GUARAPUAVA - PR**

**2022**

**FABIANE SANTOS EISELE ZILIO**

**ELEMENTOS AXIOLÓGICOS DA LINGUAGEM NA PRÁTICA DE  
LEITURA EM CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Interfaces entre Língua e Literatura, na linha de pesquisa: Linguagens, Leitura e Interpretação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo.

GUARAPUAVA - PR

2022

Catálogo na Publicação

Rede de Bibliotecas da Unicentro

Zilio, Fabiane Santos Eisele

Z69e            Elementos axiológicos da linguagem na prática de leitura em contexto do programa mais aprendizagem / Fabiane Santos Eisele Zilio. – – Guarapuava, 2022.

xiii, 121 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) – Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual do Centro-Oeste, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Interfaces entre Língua e Literatura, na linha de pesquisa: Linguagens, Leitura e Interpretação.

Orientadora: Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Banca examinadora: Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, Jane Cleide dos Santos Bezerra, Luciane Baretta, Jane Cristina Beltramini Berto

Bibliografia

1. Dialogismo. 2. Axiologias. 3. Leitura. 4. Programa Mais Aprendizagem.  
I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 400



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGL



## TERMO DE APROVAÇÃO

**Fabiane Santos Eisele Zilio,**

**“ELEMENTOS AXIOLÓGICOS DA LINGUAGEM NA PRÁTICA DE LEITURA EM  
CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS APRENDIZAGEM”**

Dissertação aprovada em 9/12/2022 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) Jane Cleide dos Santos Bezerra (UNEAL) - Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) Luciane Baretta (UNICENTRO) - Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) Jane Cristina Beltramini Berto (UFRPE) - Membro Titular

GUARAPUAVA-PR  
2022

## **DEDICATÓRIA**

Para Noelite dos Santos Oliveira (in memorian), tia, confidente e mãezinha dos meus filhos na minha ausência, que teve a vida ceifada pela Covid-19 e não pode refratar deste momento tão esperado em minha vida: a conclusão do Mestrado.

## AGRADECIMENTOS

“Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro.” (BAKHTIN, 2010, p. 341).

São tantas vozes ressoando no meu “eu” inconcluso, nessa ininterrupta vida dialógica, que se torna deveras imensurável registrar. “O mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir” (BAKHTIN, 2011, p. 191), porque “outros” me constituirão na infundável caminhada terrena e nesta, refratada, constituo-me de alguns “eus” que tomo a ousadia de citar.

Deus, divindade eterna e onipresente, força e luz nas tempestades, proteção e aconchego nas alegrias e nos momentos de evolução.

Família, presente divino na condição humana, que acalenta, ama, alegre, apoia e confia: obrigada por não me deixar desistir e acreditar na força que move as minhas respostas: a dúvida! João Eisele e Eurides (Lidia), meus amores-pais; Alex Sandro, Rubens, Johan Paulus e Bruno, irmãos que dividem momentos únicos e irreptíveis nesta jornada; Jovani, esposo companheiro e amoroso; João Augusto e Samuel, dádivas de Deus no caminho de uma mãe-mulher-esposa-professora-filha-irmã... a mostrar que nada é mais recompensador do que ouvir de meus filhos: Mãe, que bom que você chegou, eu te amo!

O medo nunca me abandonou, em especial, do novo. As forças, às vezes definhavam, mas um ser de inesgotável ânsia pelo conhecimento, profissional e de uma habilidade de ligeireza sem igual, às vezes, acordava-me antes mesmo de eu me dar conta desse momento, a perguntar: “Oi Fabiane, tudo bem? Como está? ”. Laços de respeito e carinho pela minha doce e querida orientadora, Cristiane Malinoski Pianaro Angelo. Com você, a jornada inusitada de uma mestranda, tornou-se menos árdua. São tantos questionamentos, provocações, correções que seu “eu” me possibilitou sonhos possíveis. Sim, você ocupa um lugar especial no meu coração a entonar valorações eternas.

Amigos, ombro confortável e de palavras engajadoras, abraço que acalenta a alma, leve como uma brisa suave, ao despontar do amanhecer...

Gratidão à banca de Exame de Qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi pelas contribuições e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciane Baretta, por cada marca colorida no corpo do texto da dissertação em andamento. Essas indagações e reflexões me permitiram ampliar a consciência socioideológica. Obrigada por aceitarem o convite para comporem a banca de defesa, professoras Dra. Jane Cleide dos Santos Bezerra, Dra. Luciane Baretta, Dra. Jane

Cristina Beltramini Berto. Indubitavelmente, vocês marcam historicamente um momento singular e único de minha vida, prestes a desabrochar para outros e novos horizontes.

Gratidão aos nobres Professores que perpassaram vozes no meu caminho enquanto ser humano e profissional e pelos novos elos e “outros” que ressoarão junto ao meu “eu”. Obrigada Universidade Estadual do Centro-Oeste, em nome da coordenadora Dra. Maria Cleci Venturini e, também, colegas e amigos mestrandos da turma 2021, vocês são exemplos de perseverança!

Agradeço aos Estudantes, luzes que de repente batem à porta da nossa vida profissional e pessoal sem pedir licença e deixam marcas nos incessantes duelos travados, cotidianamente, pelos caminhos da educação...

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (BAKHTIN, 2010).

Enfim, as palavras expressadas não dão conta da intensa plenitude e calma a soar no semblante dessa que aqui, singularmente, neste momento, é voz de vozes, é refração de entendimentos, é mergulho inconcluso a procurar pelo oxigênio que dá à vida o sopro de viver, viver intensamente o hoje e, amanhã, por novos porvires a ousar nos diálogos que a generosa vida me presenteará. Obrigada, Fabiane Santos Eisele Zilio, por ter sido forte!

[...] e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível. *Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca.* (BAKHTIN, 2010, p. 96, grifos nossos).



## LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1: Relação de estudantes do PMA - turma C - em 2021.....	59
QUADRO 2: Etapas da pesquisa.....	60
QUADRO 3: Instrumentos do estudo inicial com seus respectivos objetivos e data da geração das informações.....	63
QUADRO 4: Material original 1 coletado do portfólio dos estudantes pela pesquisadora.....	71
QUADRO 5: Material original 2 coletado do portfólio dos estudantes pela pesquisadora.....	73
QUADRO 6: Encaminhamento da sessão reflexiva referente ao contexto extraverbal.....	77
QUADRO 7: Encaminhamento da sessão reflexiva referente à entonação valorativa.....	82
QUADRO 8: Encaminhamento da sessão reflexiva referente aos juízos de valor.....	86
QUADRO 9: Encaminhamento da sessão reflexiva a envolver o plano de aula e a sequência de atividades de leitura.....	89
QUADRO 10: Sequência de leitura elaborada pelo professor para o trabalho junto ao estudante do PMA.....	93
QUADRO 11: Leitura entonacional valorativa pelo docente.....	97
QUADRO 12: Questões de compreensão textual da sequência de atividades.....	101
QUADRO 13: Caracterização da manifestação dos elementos axiológicos anterior e posterior às ações colaborativas.....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**BNCC-** Base Nacional Comum Curricular  
**CB-** Conselho Brasileiro  
**CEE-** Conselho Estadual de Educação  
**CNE-** Conselho Nacional de Educação  
**CP-** Conselho Pleno  
**CREP-** Currículo da Rede Estadual Paranaense  
**DAP-** Departamento de Apoio Pedagógico  
**DDC-** Departamento de Desenvolvimento Curricular  
**DEDUC-** Diretoria de Educação  
**EAD-** Educação a Distância  
**EF-** Ensino Fundamental  
**EM-** Ensino Médio  
**ESAP-** Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação  
**GS-** Grupo Setorial  
**IDEB-** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
**LA-** Linguística Aplicada  
**LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**LRCO-** Livro Registro de Classe Online  
**NRE-** Núcleo Regional de Educação  
**PMA-** Programa Mais Aprendizagem  
**PR-** Paraná  
**PSS-** Processo Seletivo Simplificado  
**PTD-** Plano de Trabalho Docente  
**RCPR-** Referencial Curricular do Paraná  
**SAA-** Sala de Apoio à Aprendizagem  
**SAEB-** Sistema de Avaliação da Educação Básica  
**SEED-** Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná  
**SRM-** Sala de Recurso Multifuncional  
**SERE-** Sistema Estadual de Registro Escolar  
**UNICENTRO-** Universidade Estadual do Centro-Oeste  
**UNIVALE-** Faculdades Integradas do Vale do Ivaí

## LISTA DE CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO<sup>1</sup>

<b>Marcas</b>	<b>Ocorrências</b>
<i>Pesq.</i>	Pesquisadora.
<i>Prof.</i>	Professor colaborador da pesquisa.
AB1-AV2-D3-G4-IC5-IV6-L7-P8-R9-RM10 WG11-WP12-E13-D14-BV15-AV16-AG17 R18- RJG19.	Estudantes do PMA, sendo que a letra maiúscula corresponde à inicial do nome simples ou composto, e o algarismo identifica o número do aluno no LRCO.
(...)	Supressão de falas.
<i>(itálico)</i>	Comentários descritivos do professor colaborador e das respostas dos discentes.
?	Sinal de entonação correspondente à pergunta.
!	Perplexidade, admiração.
“ ”	Citações literais.
...	Pausa breve.
Letras maiúsculas	Entonação enfática.

<sup>1</sup> Convenções adaptadas da obra: FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e Escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
1.1 DIALOGISMO, LÍNGUA(GEM) E RELAÇÕES SOCIAIS.....	23
1.2 O SIGNO IDEOLÓGICO.....	25
1.3 O ENUNCIADO: UNIDADE CONCRETA DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA.....	27
1.4 O GÊNERO DISCURSIVO.....	30
1.5 OS ELEMENTOS DA DIMENSÃO AXIOLÓGICA DA LINGUAGEM.....	32
1.5.1 O contexto extraverbal da enunciação.....	33
1.5.2 A entonação.....	35
1.5.3 Os juízos de valor.....	39
1.6 CONCEITOS DE LEITURA.....	41
1.6.1 A leitura enquanto interação.....	41
1.6.2 A leitura dialógica.....	43
<b>2 PROGRAMA MAIS APRENDIZAGEM: OS MARCOS LEGAIS QUE TRATAM DO PMA NO PARANÁ.....</b>	<b>46</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>49</b>
3.1 O DIALOGISMO COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA : INSERÇÃO NA LA CONTEMPORÂNEA.....	49
3.1.1 Abordagem qualitativo-interpretativista de pesquisa colaborativa .....	50
3.2 CENÁRIO DA PESQUISA.....	54
3.2.1 Caracterização do colégio.....	54
3.2.2 Caracterização do PMA.....	55
3.2.3 Sujeitos da Pesquisa: a pesquisadora, o professor e os estudantes do PMA.....	57
3.3 ETAPAS DA PESQUISA.....	60
3.3.1 Caracterização do corpus de análise.....	61
3.3.2 Instrumentos utilizados para a análise da situação inicial .....	63
3.3.2.1. Plano de Trabalho Docente do PMA .....	64
3.3.2.2 Entrevistas, portfólios e gravação de aulas: análise prévia dos conceitos axiológicos em aulas de leitura no PMA para definição dos encaminhamentos da pesquisa.....	66
3.3.2.2.1 O contexto extraverbal no PMA .....	67
3.3.2.2.2 A entonação .....	80
3.3.2.2.3 O juízo de valor .....	85
3.3.2.2.4 Encaminhamentos das sessões reflexivas acerca do plano de aula e da sequência de atividades de leitura.....	88
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>93</b>
4.1 RESULTADOS COMPARATIVOS.....	111
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>

## **ELEMENTOS AXIOLÓGICOS DA LINGUAGEM NA PRÁTICA DE LEITURA EM CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS APRENDIZAGEM**

**RESUMO:** Conforme apontam os estudos do Círculo de Bakhtin, as axiologias sociais, os valores de cada grupo social são os alicerces da constituição dos enunciados concretos por meio dos quais os sujeitos interagem no mundo. Assim, sempre que um enunciado é dirigido ao outro e à situação estabelecida, a manifestação de linguagem é acompanhada de tom valorativo, de emoções, de sentimentos, de valores sociais, culturais e históricos próprios da natureza humana social. Com base nesses pressupostos e, em pesquisas sobre leitura em contexto brasileiro sob um viés dialógico-valorativo, buscamos compreender como as axiologias sociais - contexto extraverbal, as entonações e os juízos de valor - são mobilizadas nas práticas de leitura do gênero conto em contexto do Programa Mais Aprendizagem (PMA). Para tanto, a pesquisa é sustentada pelo aporte teórico dialógico de língua e linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010, 2011, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017, 2019, 2021; MEDVIÉDEV, 2016, 2019), dos estudos do campo da Linguística Aplicada, a respeito da leitura dialógica (ROJO, 2004; MENEGASSI *et al.* 2020; MENEGASSI *et al.* 2021, 2022). Metodologicamente, empregamos a pesquisa qualitativo-interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008), com viés colaborativo, visto que a pesquisadora se insere no contexto do PMA, de modo a estabelecer uma relação colaborativa com o docente para constatar, problematizar e instigar o debate e a compreensão a respeito dos aspectos axiológicos que constituem os enunciados concretos e as práticas de leitura do PMA. Os resultados das análises demonstram que: a) a mobilização dos conceitos axiológicos em contexto de PMA permite que o texto seja posicionado como um discurso vivo e o seu interlocutor/leitor/aluno, como participante ativo da leitura, a exarar réplicas valoradas; b) a partir das axiologias, a entonação se constitui nas práticas de leitura como um elemento portador da avaliação social; c) o trabalho com o contexto extraverbal permite a compreensão de que o texto tem um autor, posicionado socialmente, que escreve tendo em vista a realização de uma intenção; d) numa ótica axiológica, os diálogos e as respostas de leitura, em contexto de PMA, revelam posicionamentos ideológicos e juízos de valor, próprios do leitor; e) a aula de leitura, como prática social de linguagem, constitui-se como acontecimento discursivo.

**Palavras-chave:** Dialogismo; Axiologias; Leitura; Programa Mais Aprendizagem.

## **AXIOLOGICAL ELEMENTS OF LANGUAGE IN READING PRACTICE IN THE CONTEXT OF THE FURTHER LEARNING PROGRAM**

**ABSTRACT:** As observed in the studies of the Bakhtin Circle, the social axiologies, the values of each social group are the foundations of the constitution of concrete statements through which subjects interact in the world. Thus, whenever an utterance is addressed to the other and to the established situation, the expression of language is accompanied by an evaluative tone, a tone of emotions, feelings, social, cultural and historical values, characteristic of social human nature. Based on these assumptions and in the reading research in the Brazilian context under a dialogical-evaluative perspective, we seek to understand how social axiologies – extraverbal context, intonations and value judgements – are mobilized in the reading practices of short stories in the context of the Further Learning Program (PMA). To this end, this research is supported by the dialogical theoretical contribution of language from the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2010, 2011, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017, 2019, 2021; MEDVIÉDEV, 2016, 2019), the field of Applied Linguistics, about which we discuss dialogic reading font (ROJO, 2004; MENEGASSI *et al.* 2020; MENEGASSI *et al.* 2021, 2022). Methodologically, a qualitative-interpretative research was used (BORTONI-RICARDO, 2008), with a collaborative approach, since the researcher is part of the PMA context, in order to establish a collaborative relationship with the instructor to verify, problematize and instigate the debate and understanding of the axiological aspects that constitute the concrete headings and reading practices of the PMA. The results of the analyzes demonstrate that: a) the mobilization of axiological concepts in the context of PMA allows the text to be positioned as a living discourse and its interlocutor/reader/student as an active participant in the reading process; b) from the axiologies, intonation is established as a bearer element on the social evaluation in reading practices; c) working with the extraverbal context allows the understanding that the text has an author, socially positioned, who writes considering the achievement of an intention; d) from an axiological point of view, the dialogues and reading responses, in the context of PMA, reveal the reader's own ideological positions and value judgments; e) the reading class, as a language social practice, is constituted as a discursive event.

**Keywords:** Dialogism; Axiologies; Reading; Further Learning Program.

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre o que nos move em direção ao objeto desta Dissertação, que aborda o estudo teórico-prático sobre as axiologias sociais em atividades de leitura de conto em contexto do Programa Mais Aprendizagem (PMA), é refratar a partir da nossa própria constituição enquanto ser ativo que se constitui e é constituído em interação social, princípio do dialogismo. Desse modo, ressoa um “eu” imerso nas vozes do “nós”, marcado sócio-historicamente a possibilitar valorações e reflexões sobre o objeto de pesquisa a considerar o lugar ocupado por nós.

A docência como professora auxiliar na Educação Básica da rede particular de ensino foi estabelecida no mesmo ano de ingresso no curso de Graduação em Letras, após a conclusão do Ensino Médio Regular. Na prática, conhecemos a rotina escolar e as diferentes etapas de desenvolvimento da criança, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. O contato com os estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais e o Ensino Médio, deu-se por meio da Monitoria/Inspetoria. Dois anos mais tarde, recebemos o convite para atuar numa sala de apoio escolar aos estudantes do Ensino Fundamental.

O desafio implicava dedicação, conhecimento e proatividade para motivar e mediar a aprendizagem dos discentes com dificuldades e/ou defasagens. Ao término da graduação, 2002 a 2005, iniciamos a docência a uma 4.<sup>a</sup> série, atualmente, 5.<sup>o</sup> Ano do Ensino Fundamental e, também, uma segunda graduação, Pedagogia. Posteriormente, no ano de 2007, trabalhamos em duas instituições da rede privada de ensino, e, a partir de 2009, lecionando na disciplina de Língua Portuguesa. No ano de 2010, assinamos o Processo Seletivo Simplificado (PSS) na rede estadual de ensino, conciliando as redes privada e estadual até assumirmos, via concurso público em 2015, somente a rede estadual de ensino.

Nesse caminho, enquanto sujeitos historicamente situados, a construir e produzir sentidos nas relações discursivas, assim como atravessados por leituras idiossincráticas, percebemos a indissolúvel relação entre leitura e linguagem nas atividades humanas a ressoar em nós metas e objetivos futuros, sendo um deles, o aprofundamento teórico e prático. Para isso, reflexões permearam o processo de formação.

Em relação ao contexto inicial de formação, tivemos apontamentos teóricos incipientes acerca de linguagem, enunciado, gênero discursivo a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin e, com um pouco mais de aprofundamento, sobre a mesma temática, numa especialização em “Língua Portuguesa e Literatura” ofertada pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação – ESAP. Posteriormente, realizamos alguns cursos a envolver os

documentos norteadores de Língua Portuguesa, dentre eles, alguns com foco nas Diretrizes Curriculares Estaduais que defendem a linguagem como meio de interação social.

Os debates, as reflexões e as curiosidades mais acentuadas a envolver as obras e temáticas do Círculo de Bakhtin, constituíram-se quando ingressamos, como aluna não regular, em 2020, numa disciplina de Mestrado, pela UNICENTRO, intitulada “Tópicos em Língua e Literatura”, ministrada pelas docentes Cristiane Malinoski Pianaro Angelo e Nilcéia Valdatti. Nesse caminho, a ampliar novos horizontes e perspectivas, ressoou em nós vozes a desejar conhecer com mais afinco teórico a concepção de linguagem de base dialógica, tão próxima da vida concreta e, ao mesmo tempo, por vezes, distante de sua vinculação com o contexto de vida em práticas de ensino. Diante dessa curiosidade, fomos instigados a buscar a aprovação como aluna regular do Mestrado, o que ocorreu em 2021, movida por posicionamentos assumidos que emanam aglomerados de vozes pelo infindável caminho da vida presente, com seus ecos no passado a tecer o futuro.

A tessitura foi sendo organizada em meio às tantas sinapses em seus encontros e desencontros teóricos, provenientes dos componentes curriculares compartilhados, a sobrepujar a análise do discurso vivo, considerando as relações dialógicas, historicamente situadas e valoradas. Instaurava-se naquele cronotopo a necessidade de considerar a dimensão social da linguagem a envolver a leitura, em especial, ao contexto de discentes que vivenciam dificuldades e/ou defasagens mais acentuadas nessa habilidade, tendo em vista a nossa primeira experiência individual e desafiadora de trabalho.

No entanto, dúvidas persistiam quanto ao objeto de pesquisa. Nisso, residem as vozes que a estrada da jornada profissional de estudos vai generosamente nos apresentando para que as dúvidas sejam minimizadas e as certezas passem a ser almejadas: “Fabiane, a leitura a envolver as axiologias sociais é uma temática pertinente e necessária em contexto de ensino”. Diante disso, inúmeras dúvidas ressoavam em nós e decidimos alçar voos para, primeiramente, compreendermos até mesmo o significado da palavra axiologia e seus elementos: contexto extraverbal, entonação e juízos de valor. Aceitamos o desafio! Refletimos também o que a jornada profissional, até então trilhada, refratava para este desafio ser posto em práxis.

Nesse interim, movidos por compreendermos que “A palavra é o fenômeno ideológico por *excellence*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 98), e toda palavra está condicionada à apreciação de elementos axiológicos (BAKHTIN, 2010) passamos a dialogar com os aportes teóricos do Círculo de Bakhtin, com seus explicadores e demais estudiosos dos pressupostos dialógicos da linguagem para, então, compreendermos que a formação da consciência está ligada às



axiologias sociais e aos seus elementos, sendo eles: o contexto extraverbal, a entoação e os juízos de valor, uma vez que a relação do sujeito com o mundo é axiológica, ou seja, atravessada por valores sociais. Nesse sentido, viver é "ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente" (BAKHTIN, 2011, p. 174). Assim, o valor social manifesta-se na linguagem pelo signo ideológico nos enunciados elaborados pelo locutor, na interação discursiva.

Em todas as circunstâncias de interação social, que se dão pelos enunciados, os sujeitos mobilizam valores da sociedade. Todo enunciado é dialógico e revela uma valoração, uma posição avaliativa. Volóchinov (2021, p. 236, grifos do autor) 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".

Em outras palavras, a consciência dos sujeitos nutre-se a partir do diálogo com os sentidos ideológicos sociais, com os valores estabelecidos socialmente, via enunciados pertencentes a gêneros discursivos que circulam socialmente, formando-se, portanto, a partir do exterior. Interessa-nos, nesta pesquisa, compreendermos como as axiologias sociais que envolvem o contexto extraverbal, as entonações e os juízos de valor são mobilizadas nas práticas de leitura em contexto do Programa Mais Aprendizagem – PMA, por entendermos que, a partir do texto, vinculado ao contexto de vida concreta, há um encontro produtivo entre leitor-texto-autor a possibilitar réplicas valorativas.

Nessa perspectiva, os enunciados, indissociáveis dos elementos axiológicos da linguagem, refletem e refratam valores sociais consoantes ao contexto, à situação social e ao lugar ocupado pelo sujeito falante no processo da enunciação a possibilitar a construção de sentidos. Desse modo, por compreendermos que o gênero discursivo se efetiva na medida em que a linguagem é situada em contexto concreto de uso, percebemos que as axiologias sociais são inerentes às interações discursivas em práticas de leitura no contexto de sala de aula, permitindo que o estudante se constitua de modo reflexivo e crítico, a manifestar juízos de valor de determinado grupo social. Indubitavelmente, ao se pesquisar como as axiologias sociais manifestam-se nas práticas de leitura de conto em contexto do PMA, há a necessidade de se levar em conta o fazer docente, pois é a partir de sua consciência socioideológica ampliada (VOLÓCHINOV, 2019) que lhe é possível refletir e avaliar sua práxis, o que favorece um encaminhamento de leitura em prol de que o aluno aprenda a se utilizar dos discursos valorados socialmente de forma crítica, preparando-se para "deparar-se com a sociedade letrada do século XXI" (BARETTA, 2019, p. 222).

Refratados pela primeira experiência de trabalho individual e profissional, assim como movidos pelos caminhos trilhados, ocorreu um encontro para a definição do PMA como *locus* desta pesquisa no ano de 2019, quando coordenávamos, em nível regional, as Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA) na regional de Ivaiporã/PR, programa este voltado ao atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem, seja em Língua Portuguesa ou Matemática. Ressaltamos 2019, pois ocorreu uma mudança de programa ofertado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) de SAA para o PMA, este com organização didática e pedagógica diferente em relação à SAA, para a qual eram supridos apenas professores de Língua Portuguesa ou de Matemática ao trabalho com conteúdos básicos desses componentes, conforme a defasagem ou as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes.

Devido às mudanças de programa ofertado, professores solicitavam apoio porque tinham assumido aulas na rede pública de ensino no PMA, mas estavam se sentindo inseguros por não conhecerem efetivamente o programa e, principalmente, pelo fato de o docente, ao assumir a demanda do PMA, necessitar realizar um trabalho imbricando-se a leitura, a interpretação e a resolução de problemas, consoante às instruções e orientações vigentes para esse programa. Para ocorrer esse trabalho, envolvendo essas habilidades, a equipe diretiva indica um professor, de qualquer componente curricular com perfil teórico e metodológico para atuar no PMA. Ressaltamos que a Instrução Normativa nº02/2021-DEDUC/SEED, em vigor no período da presente pesquisa, pontuava que o PMA tem como objetivo o “reforço aos estudantes nas habilidades de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas para que os participantes consigam acompanhar as aulas com êxito na turma de matrícula regular”. Entendemos que, para propiciar aos estudantes o desenvolvimento da consciência socioideológica, assim como a plena participação nas interações escolares, há a necessidade de um trabalho não somente de formas normativas, o que se faz necessário também, mas que amplie e possibilite a reflexão social, a partir dos enunciados “[...] em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2015, p. 207).

Outra questão apontada pelos docentes foi a dificuldade específica em se trabalhar com estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem, uma vez que a própria formação acadêmico-profissional apresenta ainda lacunas quanto às orientações e encaminhamentos para se trabalhar com discentes com dificuldades e/ou defasagens de aprendizagem. Desde o ano de 2019, a SEED/PR oferta um curso específico online a envolver o PMA, exigência aos professores para atuarem na demanda. Além disso, a partir do ano de 2022, disponibiliza sequências de atividades no Livro Registro de Classe Online (LRCO) para serem desenvolvidas com os estudantes, conforme o contexto de ensino e de aprendizagem dos

alunos e, também, passou a ofertar o curso Formadores em Ação aos docentes atuantes na demanda do PMA.

Diante disso, ações vêm sendo implementadas a fim de subsidiar o trabalho docente no PMA, entretanto, ainda persistem angústias, dificuldades de compreensão à proposta do programa. Entendemos que a formação continuada docente se faz necessária para que as lacunas a envolver essa prática sejam minimizadas no que se refere ao desenvolvimento de habilidades em busca da superação das dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes que frequentam o PMA, em especial, das habilidades relacionadas à leitura dialógica, a qual não é dissociada das axiologias sociais a possibilitar a coparticipação do estudante, assim como a construção de sentidos num dado contexto no qual o sujeito e a linguagem agregam-se.

Ao pesquisarmos publicações e produções acadêmicas, pudemos constatar que não há trabalhos voltados à caracterização dos elementos axiológicos da linguagem a partir da leitura em contexto do PMA. Trata-se de uma proposta de programa recente, fato este que demonstra a pertinência e a necessidade de pesquisas para esse contexto de ensino, ofertado nas escolas públicas do estado do Paraná, relevante para minimizar as dificuldades dos discentes. Analisamos uma tese “Mediações colaborativas e pedagógicas na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa” (ANGELO, 2015) que reflete sobre como a mediação pedagógica colaborativa, por meio de orientações teórico-metodológicas sobre leitura e escrita, auxilia na prática da docência e na aprendizagem na SAALP, a contemplar a mediação colaborativa, assim como o contexto de estudantes com dificuldades e defasagens de aprendizagem, a necessitar de apoio pedagógico. No entanto, a tese não contempla no trabalho colaborativo, junto ao docente, as axiologias sociais da linguagem no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura, o que a presente Dissertação se propõe, uma vez que os enunciados concretos por meio dos quais os sujeitos interagem no mundo são constituídos, enquanto manifestação de linguagem, de tom valorativo, de emoções, de sentimentos, de valores sociais, culturais e históricos próprios da natureza social.

No que condiz às axiologias sociais, analisamos publicações de artigos com a autoria de pesquisadores brasileiros da teoria dialógica da linguagem, a contemplar prospecções de sequências de leitura de gêneros discursivos, com foco nos conceitos axiológicos do dialogismo advindos dos estudos do Círculo de Bakhtin, com fins de propiciar ao leitor a compreensão valorativa do texto. Esses trabalhos, por exemplo, Santos e Menegassi (2021), Angelo e Menegassi (2021, 2022a, 2022b, 2022c), Menegassi *et al.* (2021, 2022), Ritter e Ohuschi (2022), permitem compreender que, em perspectiva dialógica, o sujeito-leitor

constrói sentidos e valores sobre os discursos que circulam socialmente. Entretanto, conforme pontuam Ritter e Ohuschi:

Essa construção, porém, não pode ser fechada, reduzida, direcionada. Precisa permitir a produção de sentidos e valorações próprias, constituídas na situação de interação estabelecida em sala de aula, sempre a considerar o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico dos alunos (RITTER; OHUSCHI, 2022, p. 423).

As pesquisas apontam, assim, para a necessidade de se levar em conta que a linguagem é sempre carregada de valorações que se manifestam nos enunciados concretos, situados sócio e historicamente a permitir o posicionamento do sujeito-leitor, enquanto coparticipante do processo da leitura, a possibilitar a responsividade ativa e crítica, assim como a ampliação da consciência socioideológica (VOLÓCHINOV, 2019).

Para compreendermos como as axiologias são mobilizadas nas práticas de leitura, entendemos que a pesquisa colaborativa, de abordagem qualitativo-interpretativista consiste numa ferramenta adequada, a construir uma compreensão acerca dos movimentos discursivos em sala de aula. Segundo Magalhães e Fidalgo (2010), essa modalidade de pesquisa propicia um trabalho compartilhado entre pesquisadora e professor a levantar, problematizar e instigar o debate e a compreensão acerca dos aspectos axiológicos que constituem os enunciados concretos e as práticas de leitura do PMA.

Consoante ao Referencial Curricular do Paraná – RCPR (2019), a apropriação da linguagem ocorre a partir das interações sociais, nas quais o texto exerce o papel central no trabalho com a linguagem para o desenvolvimento de habilidades, entre elas a leitura, levando o estudante a interagir de modo crítico com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Na concepção dialógica, no contexto de ensino, é por meio do enunciado que os valores sociais são exteriorizados a partir da abordagem do texto, “lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (PARANÁ, 2019, p.160), pois eles refletem e refratam o mundo.

Desse modo, nossas inquietações levaram-nos a buscar com esta Dissertação responder ao seguinte questionamento: **Como são mobilizadas as axiologias sociais de linguagem em práticas de leitura de conto no contexto do PMA antes e após as ações colaborativas?** Dessa ponderação, partimos da hipótese de pesquisa que, a partir do trabalho colaborativo, o professor do PMA contempla os elementos axiológicos em práticas de ensino de leitura.

Assim, pelo fato de residirmos e trabalharmos em Ivaiporã (PR), foi selecionada uma

instituição pública dessa cidade que oferta o PMA, como o contexto de pesquisa. Primeiramente, houve a necessidade de realizarmos o contato, a negociação e autorização junto ao NRE de Ivaiporã para adentrar ao espaço escolar. Além disso, obtivemos a aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, conforme o Parecer nº 5.125.964. Posteriormente às aprovações desses órgãos, foi necessária a apresentação da proposta à equipe diretiva da instituição, assim como ao professor do PMA e aos estudantes participantes para o aceite e assinatura dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido e dos termos de Assentimento pelos participantes. Analisando o contexto de turmas ofertadas no PMA da instituição, selecionamos a turma C do período vespertino, Nível 1, para realizarmos a presente pesquisa.

Definimos, desse modo, o *locus*, o contexto e a pergunta de pesquisa. Nessa vertente, fez-se necessário confirmar a hipótese e delinear os objetivos específicos a atender as peculiaridades do objeto: a) verificar como os elementos axiológicos da linguagem são mobilizados nas práticas de leitura, anterior ao trabalho colaborativo; b) analisar como se dá a compreensão dos elementos axiológicos da linguagem pelo docente do PMA, a partir das discussões teóricas e práticas de leitura compartilhadas entre professor e pesquisadora; c) caracterizar como os elementos axiológicos da linguagem são mobilizados nas práticas de leitura de conto do PMA, posterior ao trabalho colaborativo.

Nessa perspectiva, julgamos necessário perceber o trabalho desenvolvido no contexto de sala de aula relativo à leitura por entendermos que a formação da consciência está ligada às axiologias sociais da linguagem e aos seus elementos presentes nos enunciados concretos a revelar valorações. Entendemos, assim, que não há enunciados neutros, sendo estes, inculcados de valorações ideológicas, contextuais, históricas que se apresentam ao interlocutor e necessita deste uma resposta para que ocorra um enunciado concreto, ou ainda, uma resposta dialógica, confirmando desse modo, que “todo dizer não pode deixar de se orientar para o ‘já dito’” (BAKHTIN, 2011).

Assim, por meio das interações discursivas, tanto o professor quanto a pesquisadora refletem, avaliam e reorganizam as práticas e aprendem, a possibilitar contextos abertos para que todos os participantes falem, questionem e relatem. À luz do escopo teórico do dialogismo, assim como em pesquisas sobre leitura em contexto brasileiro sob um viés dialógico-valorativo, a Dissertação foi organizada em quatro seções.

A primeira seção - **Fundamentação Teórica** - apresenta as bases teóricas nas quais a pesquisa é sustentada. Para isso, revisitamos os conceitos do Círculo de Bakhtin e das pesquisas de explicadores brasileiros que discutem os pressupostos dialógicos advindos das

obras do Círculo, a ressaltar a natureza social, histórica, dialógica e valorativa da língua e da leitura.

Na segunda seção - **Programa Mais Aprendizagem: os marcos legais que tratam do PMA no Paraná** - apresentamos os documentos que estabelecem legalmente o PMA no Estado do Paraná. A terceira seção - **Metodologia** - descreve uma visão geral da pesquisa a contemplar a trajetória teórico-metodológica de investigação, o cenário, as etapas que constituíram a pesquisa, assim como os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração e análise dos dados.

Na quarta seção - **Análise dos dados** - trazemos a análise e as reflexões para compreendermos como os elementos axiológicos são mobilizados nas práticas de leitura de conto posteriormente ao trabalho colaborativo. Para isso, elaboramos um comparativo relativo à situação inicial e final no que se refere à caracterização dos elementos axiológicos nas aulas de leitura no PMA. Por fim, a conclusão, na qual retomamos os objetivos traçados na introdução e sintetizamos os resultados alcançados na pesquisa.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos pressupostos do escopo teórico que subsidiaram as ações colaborativas desenvolvidas junto ao professor do PMA e que fundamentaram as análises dos dados. Da vertente do **dialogismo** do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010, 2011, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017, 2019, 2021; MEDVIÉDEV, 2016, 2019), abordamos conceitos basilares sobre a natureza social da linguagem, vinculando-os aos conceitos axiológicos sociais, a saber: o contexto extraverbal, a entonação e o juízo de valor; da Linguística Aplicada, discorremos a respeito da **leitura como interação** e da **leitura dialógica** (ROJO, 2004; MENEGASSI *et al.*, 2020; MENEGASSI *et al.*, 2021, 2022), a destacar que ler é uma atividade de produção de sentidos que envolve um diálogo valorativo entre sujeitos situados, sócio e historicamente.

### 1.1 DIALOGISMO, LÍNGUA(GEM) E RELAÇÕES SOCIAIS

O Círculo de Bakhtin é constituído por um grupo de pensadores russos de diversas áreas do conhecimento a ressaltar, nesta pesquisa, os membros de maior expressão nos estudos da linguagem, Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, que tiveram o auge de suas produções teórico-filosóficas nas décadas de 20 e 30 do século XX, contextualmente, resistindo à ditadura de Stalin.

O grupo de teóricos defende a natureza social e não individual da linguagem, propriedade assinalada, conforme Fiorin (2020), pela unicidade do ser e do evento, pela interação eu/outro e pela dimensão axiológica.

O conceito de dialogismo - princípio que unifica as proposições do grupo - é a designação que se deu às teorias do Círculo de Bakhtin, a considerar que na primazia os teóricos propuseram a criação da translinguística<sup>2</sup>, isto é, proposta que se relaciona ao estudo dos enunciados, das relações dialógicas que se estabelecem entre eles, a carregar emoções, juízos de valor, sempre dirigidos ao outro.

Assim, quando nos referimos ao conceito de dialogismo, entendemos o modo de funcionamento real da linguagem, uma vez que a língua, em seu uso real, na constituição de um enunciado, é atravessada pelo discurso de outros: “toda palavra dialoga com outras

---

<sup>2</sup>Bakhtin (2008) utiliza o termo ‘metalinguística’; entretanto, pesquisadores como Clark e Holquist (1998), Morson e Emerson (2008) e Faraco (2003) consideram que o termo “translinguística” é mais apropriado para assinalar as relações dialógicas constitutivas do discurso.

palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2020, p. 22), instaurando sentidos, a luta entre vozes sociais nas relações dialógicas.

Nessa perspectiva, os **enunciados**, enquanto unidades reais da comunicação, são dialógicos, ou seja, réplicas valoradas de um diálogo que, ao apresentar um acabamento, permite uma resposta, também sempre carregada de apreciações valorativas.

Fiorin (2020) esclarece que o dialogismo pode ser tomado em três acepções: a) como o modo de funcionamento real da linguagem, pois todo enunciado constitui-se a partir de outros e espera uma compreensão responsiva, constrói-se para uma resposta; b) como incorporação de vozes de outros enunciados, destacando-se que o discurso alheio pode ser inserido no enunciado de duas formas – abertamente citada, explicitamente separada do discurso citante (como no caso do discurso direto ou aspas) ou de forma bivocal, em que não há separação muito clara entre o enunciado citante e o citado (como no caso da paródia); c) como princípio de constituição do indivíduo, a se levar em conta que a sua consciência é social, formada de vozes sociais.

Para os teóricos russos, a língua constitui-se nas relações sociais, por meio das **interações discursivas** e se efetivam nas enunciações. Assim, o discurso mantém relações dialógicas com outros discursos, os já ditos, uma vez que, segundo Fiorin (2020), os enunciados possuem uma dimensão dupla, isto é, a posição sua e a do outro, a mostrar pontos de aproximação, conflitos, tensões, concordâncias.

Nessa vertente, o **discurso** é entendido como a língua em sua realização concreta e viva, vinculada a seus falantes, a seus atos, a seus valores ideológicos. Para o Círculo, a interação discursiva é “a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 219).

Diante dessas considerações, a linguagem é um fenômeno real e concreto, sócio-historicamente situada, por ser instituída por sujeitos socialmente organizados, num determinado espaço e tempo, sendo única e irrepetível a materializar-se no enunciado concreto.

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado. O seu significado e a sua forma são determinados principalmente pela forma e pelo caráter dessa interação. Ao separar o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto da forma como do sentido [...]. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 128).

Assim, sendo os sujeitos da enunciação concreta reais, situados sócio-historicamente, compreendemos o caráter ideológico do signo, visto que “a consciência individual não é a



arquiteta da superestrutura ideológica, mas apenas sua inquilina alojada no edifício social dos signos ideológicos” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 98). Nesse sentido, o fato de o signo refletir e refratar realidades, torna-o ideológico, porque todo participante da interação discursiva apresenta uma postura ativa frente à linguagem, uma postura de natureza ativamente responsiva.

Segundo Volóchinov (2021), o **enunciado concreto** carrega consigo **valores, marcas ideológicas**, tendo em vista que toda **ideologia** é uma avaliação singular e responsiva de classes sociais antagônicas em que se confrontam diferentes interesses. Diante disso,

[...] qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, *sempre ideológico* – para eles, não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias [...] e expressa sempre uma posição avaliativa [...]. (FARACO, 2009, p. 47, grifos do autor).

Os conceitos nucleares do dialogismo, apresentados na sequência, objetivam facilitar a compreensão acerca da natureza da linguagem, conforme a perspectiva do Círculo de Bakhtin, os quais terão seu desdobramento posteriormente, a embasar a presente pesquisa na vertente dos pressupostos dialógicos da linguagem.

## 1.2 O SIGNO IDEOLÓGICO

Para Volóchinov (2021), é da natureza da linguagem ser ideológica, pois as formas linguísticas sempre se apresentam aos indivíduos em situação de enunciação, o que implica um contexto ideológico certo.

O Círculo de Bakhtin propõe uma ligação indissociável entre signo e ideologia, visto que o signo é a materialização da ideologia, pois “Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 91, grifos do autor), não há ponto de vista ou juízo de valor.

Os signos são objetos únicos e materiais, entretanto, eles adquirem uma significação que está para além da sua existência particular. Para Volóchinov (2021, p.93-94), “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e

assim por diante. [...] O Signo é o fenômeno do mundo externo”, suscetível de avaliações ideológicas.

Ainda, entendemos que existe uma cadeia de criação e compreensão ideológica, a qual é *única e ininterrupta*, visto que criar e compreender consistem em aproximar um signo de outros, responder um signo por meio de outros signos, possibilitando a interação entre consciências individuais que passam a existir, justamente, preenchidas pelo conteúdo ideológico, pelos signos. Nos termos de Volóchinov:

A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 97-98).

Pela perspectiva do Círculo, o conceito de signo não pode ser dissociado do conceito de palavra. Para Volóchinov (2021), a palavra é condição privilegiada de comunicação, ela não só desempenha o papel constitutivo do sujeito no contato social, mas também da própria sociedade em que o sujeito está inserido. Assim, o sujeito não pronuncia ou ouve palavras, todavia, ele ouve uma verdade ou mentira, algo que o agrada ou desagrada, que concorda ou refuta, pois, “*a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 181, grifos do autor).

Nesse contexto, o conceito de palavra está para além de uma forma linguística tomada como um *sinal imóvel e idêntico a si*, mas sim como um *signo mutável e flexível*, o qual pode ser compreendido pela sua orientação em dado contexto e situação, enquanto signo, visto que “*a palavra é o fenômeno ideológico por excellence*” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 98, grifos do autor), é tecida por fios ideológicos.

A palavra, enquanto fenômeno ideológico, passa a organizar e a mediar as interações sociais: nela, impregnam-se ideologias e valores. Então, são nas relações sociais que a palavra entre os sujeitos, posicionados sócio-historicamente, passa a significar e a comunicar impressões, verdades, desejos, angústias e inverdades. Essa palavra, atravessada pela ideologia, atinge o outro e opera neste uma réplica.

Em essência, a *palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que

liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 205, grifos do autor).

Diante do exposto, a palavra é valorada ideologicamente, torna-se um *signo ideológico* a propiciar diálogos vivos por meio dos enunciados, os quais são permeados por valores sociais e expressam posições axiológicas.

A palavra, enquanto signo ideológico, concatena e confronta os valores sociais da vida concreta. O interlocutor, ao se expressar, dialoga com o meio social, o auditório social (VOLÓCHINOV, 2021), no qual está inserido. Nesse contexto, a palavra ganha vida, torna-se fruto da interação entre *um* em relação ao *outro*.

Sendo a palavra atravessada ideologicamente, ao se analisar como as axiologias sociais perpassam as atividades de leitura no PMA, torna-se relevante compreendê-la enquanto signo, e não somente enquanto sinal, o que implica ao aluno colocar-se em posição responsiva, questionar e mobilizar valores, ampliar a sua consciência.

Na perspectiva do Círculo, a palavra, signo ideológico, reverbera juízos de valor, a concatenar um “eu” a um “outro” que compartilham ideologias as quais são mobilizadas nas interações discursivas.

### 1.3 O ENUNCIADO: UNIDADE CONCRETA DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA

Para Volóchinov (2021), a linguagem é uma prática social que possui na língua sua materialidade. A língua não é vista como um sistema abstrato de formas linguísticas, mas como um processo contínuo de evolução constituída sócio-historicamente, a partir da interação discursiva que se efetiva através da enunciação.

Dessa forma, os autores russos defendem a natureza social e não individual da linguagem, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2011, p.265).

Nesse contexto, é salutar discutirmos o conceito de enunciado, o qual não ocorre separado das relações sociais. O enunciado é concebido como um fenômeno sociodiscursivo, visto que apresenta posições axiológicas em relação a outros que o precederam e, ao mesmo tempo, possibilita respostas, novos elos.

Fiorin (2020, p.36) enfatiza que “um enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia de comunicação. Com efeito, um enunciado solicita uma resposta, resposta que ainda não existe”. Isso implica afirmarmos que o indivíduo não é a origem de seu dizer, no entanto, por ser social o seu dizer, este evolui a partir da interação discursiva com o outro. Nas palavras do Círculo:

[...] antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva, silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2016, p.29).

Essa interação discursiva realiza-se como uma troca de enunciados nos quais há o encontro de opiniões e visões de mundo marcadas axiologicamente. Assim, os conceitos de dialogismo e interação se complementam ao se considerar a enunciação, visto que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo (...)” (BAKHTIN, 2011, p.348).

Desse modo, a enunciação é o momento do uso da linguagem que envolve o locutor e o interlocutor, o tempo histórico e o espaço social de interação discursiva. Em outras palavras, ela é resultado da relação dialógica entre o “eu” e o “outro”, os quais são situados sócio-historicamente a proferirem enunciados que integram valorações.

Todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva e ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da *constituição* ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social. (VOLÓCHINOV, 2021, p.229-220, grifos do autor).

Diante do exposto, Volóchinov (2021) afirma que o enunciado - *enquanto unidade real da comunicação discursiva* - nunca poderá ser compreendido caso não se entenda que ele é único, sempre novo, ininterrupto, assim como a vida social e a própria história. Nas palavras do teórico,

O enunciado em sua totalidade se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva. A totalidade é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio

extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados). (VOLÓCHINOV, 2021, p. 221).

Bakhtin (2016) esclarece três peculiaridades que determinam a constituição do enunciado: *a alternância dos sujeitos, a conclusibilidade e a escolha de certo gênero de discurso*. Segundo o autor, a alternância dos sujeitos do discurso é aquela que emoldura o enunciado, a qual a distingue do código, pois na interação discursiva sempre há um locutor que produz o enunciado e um interlocutor que o responde ativamente.

A conclusibilidade, de acordo com Bakhtin (2016), refere-se ao fato de que o falante compreende que o enunciado proferido está à espera da réplica do outro. Em outras palavras, a intencionalidade do dito foi cumprida. Bakhtin (2016) pontua o indício de *inteireza* do enunciado, isto é, a língua em uso concreto na qual a palavra opera, constituindo-se de natureza responsiva.

Nesse contexto, para que o enunciado esteja apto à réplica do outro, três fatores estão concatenados, a saber: a exauribilidade semântico-objetual; o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; as formas típicas da composição e do acabamento do gênero (BAKHTIN, 2016). Isso possibilita uma condição real de comunicação, o enunciado acabado e com o sentido concreto.

Em relação à terceira peculiaridade do enunciado, a escolha do gênero discursivo é considerada a mais importante para os autores do Círculo. O falante escolhe o enunciado coerente à situação discursiva, adaptando-o em relação às necessidades contextuais e de interação, uma vez que os gêneros discursivos são bem mais *mutáveis, flexíveis e plásticos* em analogia às formas da língua (BAKHTIN, 2016).

O enunciado concreto, então, que integra a vida, apresenta um enunciador, o qual interage com seu interlocutor, isto é, com o seu “outro”. Nessa relação de parceria, a conclusividade de um enunciado instaura-se na alternância dos sujeitos, a possibilitar atitude responsiva ativa, fruto da compreensão dos significados do enunciado por meio da enunciação.

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva [...]. Toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2016, p.24-25).

Nesse entendimento, consideramos que o falante não apresenta uma compreensão passiva, mas axiologicamente marcada, a considerar os fatores verbais e extraverbais, que se fazem presentes na interação discursiva. Portanto, os enunciados apresentam as valorações dos sujeitos situados sócio-historicamente, a ratificar a necessidade de alternância dos sujeitos para se instaurar a conclusibilidade acabada. Isso reitera, segundo Bakhtin (2016), que cada enunciado isolado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados, ou seja, da comunicação discursiva.

[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva [...]. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva (BAKHTIN, 2016, p.29-30).

A réplica, dessa forma, consiste numa reação, ou ainda, numa resposta ativa inerente à compreensão do enunciado, ação que transforma o “já dito” em um novo dizer, tema este a ser clarificado no porvir ao elucidarmos o enunciado e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos.

Os conceitos de signo, palavra e enunciado demonstram a importância de se trabalhar o texto nas aulas de leitura no PMA enquanto enunciado, projeto discursivo orientado ao outro, atrelado às condições concretas da vida, à relação com os outros enunciados, já-ditos e previstos, aos valores sociais e às ideologias.

#### 1.4 O GÊNERO DISCURSIVO

Ao centrar a reflexão no caráter social dos fatos de linguagem, o Círculo de Bakhtin rechaça a oração como unidade de análise da comunicação verbal, pois a atividade comunicacional é marcada pelo diálogo, pela possibilidade de interação. Sendo assim, o enunciado é tomado como *unidade real de comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2016).

Os sujeitos interagem em cada esfera de comunicação, em cada realidade situacional, fazendo uso de gêneros discursivos, definidos enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p.12). Afirmamos, nesse contexto:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo

estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016. p.11-12).

Bakhtin (2016), ao propor o conceito de gênero discursivo, enfatiza que o uso da linguagem se concatena aos diversos campos da atividade humana e a diversidade do uso do gênero reflete, desse modo, múltiplas esferas de interação, sendo algumas: a religiosa, a literária, a científica, a familiar, a jornalística, entre outras.

Cada esfera de interação apresenta valores e realidades específicas do uso da linguagem, o que demanda a pluralidade de gêneros discursivos, assim como dificuldades em defini-los:

Os gêneros estão em contínua modificação [...]. Não só cada gênero está em incessante alteração, também está em contínua mudança o seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividades se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. (FIORIN, 2020, p.72-73).

Bakhtin (2016) classifica os gêneros em *primários e secundários*. Os primeiros são aqueles considerados da vida cotidiana e familiar, os quais são pontuados como simples, pertencentes à comunicação verbal espontânea, tais como: bilhete, conversa telefônica, bate-papo, chat, entre outros. Em contrapartida, os secundários pertencem à esfera da comunicação verbal complexa, ou seja, mais elaborada, das esferas política, pedagógica, científica, entre outras, sendo exemplos o artigo, romance, editorial, ensaio filosófico.

Para Bakhtin (2016), todo enunciado pertence a um gênero discursivo específico e se caracteriza a partir de três elementos indissolivelmente ligados: *o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional*.

O conteúdo temático não está relacionado ao assunto específico de um texto, mas sim ao domínio de sentido de que se ocupa o gênero, agregando a finalidade daquilo que é dito. O *estilo* relaciona-se às escolhas linguísticas, como o léxico, frases e as formas gramaticais na elaboração do enunciado, conforme o modo de dizer do interlocutor e do próprio gênero a ser empregado pelo locutor que presume a compreensão responsiva-ativa do enunciado: “Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2016, p. 21).

Em continuidade, *a construção composicional* do gênero “é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo” (FIORIN, 2020, p. 69). Nesse sentido, a construção composicional é

aquela captada pelos olhos quando se lê e/ou se observa o texto. Entretanto, embora esses conceitos sejam os mais usuais ao abordarmos os gêneros discursivos, ressaltamos que as concepções teóricas e metodológicas a envolver o gênero discursivo vão sendo construídas ao longo dos trabalhos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin.

Um contraponto salutar diante dessas afirmações são as diferenças entre forma composicional e forma arquitetônica. Segundo Brait e Pistori (2012, p. 378), “é necessário considerar suas dimensões (interna/externa) de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas) que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder”.

Nesse entendimento, ao considerarmos não somente a estrutura composicional do gênero discursivo, mas também o seu auditório social, o contexto-sócio-histórico e ideológico, a finalidade discursiva e social do texto, estamos diante de sua forma arquitetônica. No conjunto do pensamento do Círculo de Bakhtin, o gênero discursivo, enquanto enunciado, envolve uma totalidade comunicativa mediada pelo dialogismo a refletir e refratar dada realidade. Assim, seria sintético compreender o gênero discursivo somente enquanto temática, estilo e estrutura composicional.

Ao propiciarmos a leitura de um gênero discursivo nas aulas do PMA, primeiramente, compreendemos que se toma o uso discursivo, concreto, real da linguagem na sociedade, aspecto necessário para ampliarmos as condições do estudante de participação nas mais diversas práticas de interação discursiva.

Em acréscimo, o emprego da língua materializada e concretizada nos gêneros discursivos, além de mobilizar os recursos da própria língua, refrata valores ideológicos, históricos e culturais dos diferentes campos de atuação humana, a propiciar, nas práticas de leitura, a tomada de posição do sujeito leitor e o desenvolvimento de sua consciência socioideológica.

## 1.5 OS ELEMENTOS DA DIMENSÃO AXIOLÓGICA DA LINGUAGEM

Os enunciados orais ou escritos permitem ao locutor e ao interlocutor a produção de sentidos aos discursos realizados nos vários campos de atuação social. Para os autores do Círculo, “os enunciados e seus tipos, isto é, gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268).



Nesse contexto, o enunciado, enquanto elo na cadeia do discurso, é penetrado de valorações, posicionamentos ideológicos, visto que toda palavra, signo ideológico, é reflexo e refração de valores sociais de determinados grupos que avaliam singular e responsivamente nas interações discursivas.

Diante disso, a partir do dialogismo do Círculo de Bakhtin, o conceito de axiologia é de suma importância e constitui-se de três elementos que serão teorizados: o contexto extraverbal, a entonação e o juízo de valor. Esses elementos imbricam-se na produção de sentido nos discursos, todavia, por questões didáticas, serão apresentados separadamente.

### 1.5.1 O contexto extraverbal da enunciação

Sabemos que é no enunciado que a realidade do sujeito e da língua(gem) se materializa em sua totalidade. Nesse sentido, para compreendermos o homem enquanto *ser expressivo e falante*, é necessário refletir sobre o lugar social que ele ocupa, o contexto que o envolve, a cultura em que se insere, as atitudes ideológicas – valorativas, o posicionamento autoral assumido nos enunciados que produz, entre outros, pelo fato de todo enunciado ser único.

Todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da constituição ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 219-220).

Nesse contexto, para compreendermos o enunciado proferido pelo sujeito, é preciso considerarmos não somente os aspectos verbo-visuais, mas sim sua inteireza que se projeta para além desses limites. O contexto não está fora do texto, entretanto, para além dele e nele mesmo, visto que “a palavra é um acontecimento social, ela não é autossuficiente” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 128).

Nas palavras dos teóricos do Círculo, o âmago está na “palavra na vida” em diálogo com o contexto extraverbal da enunciação, visto que “A *comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta*” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 220, grifos do autor). Assim, a dimensão extraverbal integra-se ao enunciado como uma parte que o constitui, necessária à sua estrutura e significação.

Em sua totalidade, de acordo com o Círculo, o enunciado ocorre no fluxo da comunicação discursiva, sendo determinado pela fronteira que se encontra na linha do contato do enunciado com o meio extraverbal e verbal e, separado disso, perde quase toda a sua significação.

Nesse entendimento, o Círculo define a ordem metodológica para o estudo da língua(gem) sendo:

1-formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2-formas dos enunciados ou discursivos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3-partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 220).

Ao pontuarmos as “formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas”, evidenciamos que o contexto extraverbal é base para o estudo do enunciado para este significar, uma vez que os aspectos verbo-visuais são insuficientes, embora ambos se complementam, a possibilitar réplicas e posicionamentos sociais.

Para Angelo e Menegassi (2022c, p. 37), “O contexto extraverbal caracteriza-se como um conjunto de compreensões implícitas refratadas por meio da história, da cultura, da organização da sociedade como um todo e, portanto, das ideologias aceitas ou recusadas em determinados contextos”, a envolver, assim, o modo como as pessoas percebem o mundo a sua volta, como o avaliam, como agem nas interações discursivas.

Segundo Volóchinov (2021), o contexto extraverbal congrega três elementos: “1) horizonte espacial comum dos falantes (a unidade do visível) [...]; 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; e finalmente 3) a avaliação comum dessa situação” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 118-119).

Os três elementos supracitados são resumidos como “visto por ambos”, “conhecido por ambos” e “avaliado em concordância”. Nesse sentido, os elementos são captados da real situação que envolve a produção do discurso em que o enunciado conecta os participantes como *coparticipantes* que conhecem, compreendem e avaliam a situação do mesmo modo, conseqüentemente, atribuindo determinados juízos de valor.

Desse modo, a situação extraverbal não se resume aos fatores externos do enunciado mecanicamente posto, mas corrobora e integra uma parte essencial da composição semântica

do enunciado. Isso reitera que o enunciado é composto por duas partes: “1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada) e 2) a subentendida” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 120).

O Círculo enfatiza que o “subentendido” não é um ato subjetivo individual do falante, mas aquilo que se apoia no “nós” das “condições reais da vida” a propiciar valores de grupos sociais, portanto, “todo enunciado cotidiano é um entimema objetivo social [...] uma ‘senha’, conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 121).

Os estudiosos do Círculo também esclarecem que a valoração não está em absoluto no conteúdo da palavra e não pode ser analisada a partir dele. Entretanto, é a avaliação que determina a seleção da palavra, assim como a forma do todo verbal, ancorada no modo de se expressar na entonação, porque:

[...] a entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora de seus limites verbais [...]. *A entonação sempre está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito* (VOLÓCHINOV, 2019, p. 123, grifos do autor).

Então, compreendermos o contexto extraverbal o qual se efetiva em juízos de valor e entonações valorativas, de determinados grupos, é de suma importância. Esses elementos ancoram a produção do enunciado, tanto na produção quanto na recepção, inculcando-o de valores sociais compartilhados por determinados grupos.

Desse modo, o contexto extraverbal é fator diferencial para ser efetivado na leitura de gêneros discursivos nas aulas do PMA, justamente por contribuir e/ou possibilitar a leitura em perspectiva dialógica, na qual os valores próprios de cada estudante-leitor, concretizados com a palavra do outro e sempre para o outro, são refratadas e se refletem em produções pessoais, responsivas ao discurso já- dito.

### 1.5.2 A entonação

Segundo os pressupostos do Círculo de Bakhtin, “viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente” (BAKHTIN, 2011, p.174). Desse modo, a consciência humana liga-se às axiologias sociais e todo posicionamento reverbera valorações por meio da interação sógnica. Consciência esta que se nutre a partir do diálogo com os valores sociais e ideológicos estabelecidos, isto é, a partir do

exterior.

Nessa perspectiva, toda a manifestação da linguagem envolve a entonação que é impregnada de valores culturais, sociais e históricos, de emoções, as quais são próprias da coletividade socialmente organizada, do contexto extraverbal.

Para Medviédev (2016, p. 183), a avaliação social “está presente em cada palavra viva, já que a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular”. Nesse contexto, o autor defende que a entonação dá cor ao sentido, assim como, ao som da palavra, uma vez que na fala o verbal é acompanhado pela voz do sujeito (falante), isto é, por sua entonação, gestos e expressões faciais.

A entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica, diferente da entonação sintática que é mais estável. O caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica. Da mesma forma, a entonação expressiva dá cor ao sentido e ao som, aproximando-os de forma íntima na união peculiar do enunciado. É claro, a entonação expressiva não é obrigatória, porém, quando ocorre, ela é a expressão mais clara do conceito de avaliação social. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 185).

O autor afirma que, pela entonação, a avaliação social se manifesta, ou seja, a entonação expressiva dá vivacidade ao som, à voz. Nisso, justifica-se a avaliação social da palavra em uso, atributo necessário a esta pesquisa na qual a entonação expressiva é o elemento que vivifica o dizer e o atualiza conforme as interações discursivas.

Segundo Volóchinov (2019), a entonação é a expressão mais pura, distintiva e imediata da avaliação social, o que possibilita uma posição axiológica, na qual a voz, pela entonação, expressa um dos aspectos da valoração.

Nessa perspectiva, enfatizamos que, para o Círculo de Bakhtin, o conceito de entonação não se relaciona à concepção gramatical, a qual é dissociada do contexto sócio-histórico-ideológico para significar. Ademais, Dahlet (2005, p. 250) confirma que a voz para o Círculo “é mais de ordem metafórica, porque não se trata concretamente de emissão vocal sonora, mas de memória semântico-social depositada na palavra”.

Ainda Bezerra, Paixão e Menegassi (2019, p. 40) ratificam que “A entonação assume, nos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, uma noção que sobrepuja a visão clássica da emissão sonora da voz, comumente ligada ao tom, ao timbre ou ao ritmo”. Portanto, a entonação, enquanto elemento axiológico, que se relaciona diretamente com a vida, expõe o locutor e o interlocutor, o contexto sócio-histórico, de modo a refletir e a refratar valores

sociais estabelecidos.

O Círculo mostra que a entonação expressiva é característica do enunciado e não da palavra isolada, pois:

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

Em continuidade, “na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva de minha coletividade” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 205). Todo dizer é socialmente dirigido uma vez que é em função do “outro” que se emana a expressão do “eu”. Portanto, a expressão individual é valorada socialmente.

De fato, mesmo uma tomada de consciência simples e imprecisa de alguma sensação, por exemplo, da fome, não pode ser expressa para fora sem uma forma ideológica. Toda tomada de consciência precisa do discurso interior, da entonação interior e do estilo interior embrionário, uma vez que é possível tomar consciência da própria fome de modo suplicante, aflito, irritado, inconformado. É claro que enumeramos somente as orientações mais grosseiras e fortes da entonação interior, quando na verdade uma vivência pode ter uma entonação bastante sutil e complexa. Na maioria dos casos, a expressão exterior apenas continua e esclarece a orientação do discurso interior e as entonações contidas nele. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 207).

Desse modo, aquilo que é expresso num enunciado através da leitura, assim como o que se revela nas expressões faciais, gestuais e corporais, é resultado da coletividade organizada em que o sujeito se constrói. A partir dessa posição social, a apreciação valorativa se mostra. Assim, a entonação interior não é constituída de maneira individual, mas sim, resultado de um discurso que já foi previamente entoado internamente na mente, uma vez que ela é social.

Para o Círculo de Bakhtin, a entonação expressiva relaciona-se ao enunciado e, por isso, a importância de se considerar o “outro”, haja vista que a palavra do “outro” se relaciona à expressão individual do “eu”. Este “eu”, na cadeia de comunicação discursiva, constrói seu próprio dizer, isto é, a entonação expressiva individual. Diante disso, o enunciado é irrepetível e se atualiza mediante a sua expressividade e pela sua entonação.

Para Volóchinov (2019, p. 123), “[...] a entonação é social *por excellence*.” Isso possibilita compreendermos os julgamentos de valor de cada grupo social. Por isso, as entonações avaliativas são decorrentes da posição social ocupada pelos interlocutores no meio social.

Consoante ao Círculo, a entonação possui dois lados. O primeiro volta-se ao interlocutor que conclama “o apoio coral”. O segundo é voltado ao objeto do enunciado, citado como “terceiro participante”. Ambos delineiam o processo da entonação e direcionam a riqueza entonacional, por estar arraigada de valores sociais, pois “*O caráter partilhado das avaliações principais subentendidas é o tecido no qual o discurso humano vivo borda os seus desenhos entonacionais*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 124, grifos do autor).

Nesse sentido, tanto o verbal quanto os gestos, as pausas, os silêncios e as expressões corporais na interação discursiva são carregadas de sentido e marcam a entonação do grupo social ao qual pertencem.

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

Dessa forma, é a partir das relações sociais no evento comunicativo, que culminará a manifestação na e pela entonação da resposta ativa.

Em suma, prevalecem, para o Círculo de Bakhtin, alguns apontamentos sobre a entonação:

- 1 - a entonação exterioriza a memória semântico-social por portar valores socialmente constituídos;
- 2 - a entonação relaciona-se e avalia a palavra concreta, em uso, e se atualiza no processo da interação discursiva a refletir e refratar a palavra- discurso;
- 3 - a entonação concebe materialmente a avaliação social do falante relativo ao objeto, o que possibilita a expressão, a resposta ativa entonacional ao interlocutor;
- 4 - a entonação opera e emana sentidos no discurso, uma vez que vincula a palavra ao comportamento físico do ser humano, tais como gestos, olhares e outros;
- 5 - a entonação é ratificada nas práticas compartilhadas dos grupos sociais que a manifestam o que possibilita, inclusive, a posição social da coletividade através da manifestação entonacional do falante.

Nessa perspectiva, a entonação possibilita a construção de sentidos valorativos aos discursos manifestados, pois desempenha um papel importante na organização e na expressão do dizer pelo fato de a palavra carregar valorações, permitir a compreensão do visível e do

presumido no enunciado. Assim, ao levarmos em conta que a entonação é inerente ao enunciado, o sujeito-leitor a considera na produção de sentidos, de modo a se posicionar diante do seu “outro”, assim como diante de determinada coletividade.

Outrossim, acerca da entonação valorativa, o aluno-leitor do PMA apresenta o seu posicionamento diante da leitura realizada. Desse modo, para expressar aquilo que as palavras não dão conta de dizer sozinhas, na interação discursiva, por intermédio da entonação, o estudante reage ativamente e se posiciona criticamente. Esse entendimento favorece uma melhor compreensão leitora na formação de estudantes responsivos e ativos junto às demandas sociais que envolvem essa prática.

### 1.5.3 O juízo de valor

Para o Círculo de Bakhtin (2021), a palavra, enquanto signo ideológico, apresenta significação a partir de seu uso real em determinado contexto. Nesse sentido, o enunciado concreto possibilita, por meio da linguagem, que o sujeito interaja, aja e valore indicando o papel social que ocupa, assim como a sua ideologia em dado momento histórico. Isso implica enfatizarmos que todo dizer é uma resposta a algo já dito por outro, a carregar valores das mais diversificadas esferas da vida.

No dialogismo, os elementos axiológicos da linguagem – o contexto extraverbal, a entonação e o juízo de valor – constituem o enunciado e implicam diretamente na produção de sentidos. Esses conceitos estão imbricados entre si e em relação ao enunciado a possibilitar o elo entre a palavra e o acontecimento social no processo da interação discursiva, intrínseco ao existir humano.

O elemento focal, nessa seção, é o juízo de valor o qual é possível somente em sua relação com os demais conceitos axiológicos, a elucidar que os discursos não são neutros, mas sim marcados pela valoração de uma dada ideologia, característica da linguagem humana em seus usos.

Pelo escopo filosófico-epistemológico do Círculo (VOLÓCHINOV, 2021), a valoração é de base ideológica, isto é, carregada de significação social, pois onde há signo, há também ideologia. Além disso, cada campo da esfera ideológica apresenta seu próprio modo de se orientar na realidade, de refletir e de refratar.

Para Volóchinov (2021), o valor ideológico não se reduz ao fato da consciência e do psiquismo individual, conforme apregoam os estudos da filosofia idealista do fim do século

XIX e do início do século XX, uma vez que “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo da interação social” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 95).

Assim, o valor ideológico responde ao signo e o realiza também com signos, numa cadeia única e ininterrupta de criação e compreensão ideológica, resultantes da interação social, ou ainda, da experiência externa. Nesse entendimento, “a consciência individual está repleta de signos” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 95).

A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sígnica de uma coletividade. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 97-98).

Nessa perspectiva, a linguagem produzida socialmente a partir da interação entre os sujeitos, reflete e refrata as condições sociais, históricas, políticas e ideológicas em seu uso real, sendo a consciência individual resultante da interação sígnica de dada coletividade em que as palavras “adquirem um valor real, vivido, necessário e de peso, concretamente determinado do lugar singular por mim ocupado na minha participação no existir-evento” (BAKHTIN, 2010, p. 119).

Conforme Volóchinov (2021), a linguagem em uso, jamais é dissociada de seu conteúdo ideológico ou cotidiano, permite ao sujeito não só compreender o mundo, mas também agir nele, por meio de seus discursos que carregam juízos de valor, a replicar palavras já ditas, ou ainda, posicionamentos transferidos às palavras do outro, uma vez que viver é “firmar-se axiologicamente” (BAKHTIN, 2011, p. 174). Toda palavra proferida assume um valor socioideológico em relação ao tempo, ao espaço e ao sujeito e, ao suscitar respostas, possibilita uma nova posição axiológica.

Nesse entendimento, todo juízo de valor se consolida com base em valores já existentes no meio social, que são repetidos e reafirmados e sobre os quais se constroem novos enunciados. Isso significa que o juízo de valor não é um posicionamento individual, e sim resultado das relações sociais.

O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo. [...] o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação de fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 216).



No PMA, ao propiciarmos o trabalho com elementos axiológicos da linguagem na leitura, entendemos que essa perspectiva é uma estratégia a possibilitar o desenvolvimento tanto de habilidades de compreensão quanto de interpretação e valoração do tema, ou seja, de capacidades críticas, reflexivas e criativas do aluno-leitor. Por isso a necessidade de levarmos em conta as axiologias sociais em situação de ensino nas aulas no PMA, visto que são elementos constitutivos da linguagem.

Segundo Angelo e Menegassi (2022b), com base em Medviédev (2019), a partir do momento em que o docente explora os elementos axiológicos com os discentes na leitura, possibilita ao aluno ter uma compreensão valorativa dos enunciados que circulam socialmente, de modo a levá-los a se posicionarem com e pela linguagem, firmarem-se conscientemente. Isso porque “a consciência só pode ser sociológica” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 97), considerando o valor um elemento inerente a toda a manifestação de linguagem, pelo signo ideológico, exteriorizado pelo e no enunciado.

## 1.6 CONCEITOS DE LEITURA

Nas últimas décadas, com o desenvolvimento da ciência da linguagem, várias vertentes surgiram a partir da Linguística Geral, como o Estruturalismo, o Gerativismo, a Linguística Cognitiva, a Psicolinguística, a Pragmática, o Funcionalismo, as Teorias da Enunciação, a Análise do Discurso (ANGELO; MENEGASSI, 2022b), a fomentar conceitos de leitura que focam desde as unidades da língua, em seu processo de decodificação, essas reconhecidas como “sinal” (VOLÓCHINOV, 2021) até o conceito de leitura que considera a palavra na acepção de signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2021), portanto o texto enquanto materialização das vozes e relações sociais instituídas. Nesta seção, discutimos a leitura enquanto interação, que traz elementos fundamentais para o trabalho com o texto no contexto do PMA, e a leitura dialógica, foco dessa pesquisa, a ressaltar os aspectos axiológicos que emergem na atividade de produção dos sentidos entre sujeitos situados, sócio e historicamente.

### 1.6.1 A leitura enquanto interação

Conforme aponta Leffa (1999), a perspectiva interativa ou interacional perpassa diferentes linhas teóricas da leitura, destacando-se as abordagens psicolinguística e

social. A abordagem psicolinguística esclarece que o ato de ler requer a interação das várias fontes de conhecimento que o leitor tem na memória, como o conhecimento lexical, o sintático, o semântico, o textual, o enciclopédico, dentre outros, de modo a exigir uma participação maior ou menor, na construção do sentido, dependendo da contribuição dos outros domínios de conhecimento. Desse modo,

[...] se o leitor tem um déficit numa dessas fontes (ex.: vocabulário desconhecido) ele poderá compensar esse déficit usando conhecimento de um outro domínio (ex.: conhecimento do tópico), inferindo por esse mecanismo de compensação o significado do termo que não conhece. (LEFFA, 1999, p. 21).

Assim, pela vertente psicolinguística de leitura, o ato de ler é considerado um processo interativo que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto – os conhecimentos prévios – quanto as informações da página impressa, a implicar em reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas na interação entre ambos (LEFFA, 1999). Esses conhecimentos prévios, como o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, presentes na memória do leitor, são ativados no momento da leitura e permitem a produção de inferências que auxiliam no processo de compreensão textual.

De acordo com Baretta (2008), a geração de inferências consiste em um processo que propicia condições para que o leitor formule uma representação coerente do texto lido, o que se dá quando o leitor é capaz de ligar as informações dispostas em um texto com o conhecimento prévio que ele já possui, para construir sentidos e expandir seu conhecimento por meio da formulação e avaliação de hipóteses sobre as informações do texto (BARETTA, 2008).

Em uma abordagem social, a leitura “[...] pode ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro” (LEFFA, 1999, p. 22), o qual se modifica e, a partir dessa modificação, torna-se capaz de provocar uma mudança no próprio mundo.

Nessa perspectiva, compreendemos que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas regras e nas convenções que governam as relações entre os membros de um determinado grupo. Isso implica levarmos em consideração elementos como: o produtor do texto (sua posição social), o leitor a quem o texto é destinado (a posição social desse leitor, a

comunidade discursiva de que participa), os propósitos comunicativos, as circunstâncias de produção, as regras sociais, conforme as convenções impostas pela comunidade.

Assim, a interação do sujeito e da linguagem na leitura é um ato de coprodução do texto (MENEGASSI *et al.* 2022), pelo fato de o texto apresentar lacunas as quais são preenchidas por alguns elementos, como as condições sócio-históricas e afetivas do leitor. Em outras palavras, o texto nunca está acabado a possibilitar novos sentidos decorrentes desse processo de interação.

Também, Koch e Elias pontuam que:

*Como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores [...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos[...] a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...] (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11, grifos das autoras).*

Nessa perspectiva, a leitura é sempre uma atividade de produção de sentidos perpassada pela interação do leitor com o texto e seu autor, num contexto social. Nessa interação, o sujeito leitor emana uma postura crítica, própria de cada um, a desvelar construções e produções de sentido à leitura, a partir dos valores sociais que possibilitam respostas diversas.

Há outras abordagens relativas à leitura, nas várias vertentes teóricas. Com vistas ao foco da pesquisa, axiologias sociais na leitura do PMA, discorreremos sobre a leitura dialógica, a destacar aspectos que se sobressaem na produção de sentidos.

### 1.6.2 A leitura dialógica

Para o Círculo de Bakhtin, a língua(gem) é dialógica, instituída historicamente nas relações dialógicas entre os sujeitos, “[ela] passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam): é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265), a propiciar compreensão e a resposta do outro.

A partir dessa perspectiva, o leitor dialoga com o discurso do outro ao ler o enunciado concreto. Segundo Angelo e Menegassi (2022b):

*A leitura é considerada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados. [...] o leitor sempre mobiliza uma apreciação valorativa, isto é,*

concorda, rejeita, contesta, amplia, analisa, a produzir sentidos ao discurso apresentado pelo autor e pelo próprio leitor, em uma relação dialética e dialógica (ANGELO; MENEGASSI, 2022b, p. 62).

Assim, na leitura coexistem os sujeitos (autor/leitor), bem como o contexto linguístico, sócio-histórico e cultural onde vivem os sujeitos, estes constituídos e perpassados pela ideologia a refratarem juízos de valor.

Segundo os autores, é na perspectiva do Dialogismo que ocorre o confronto entre as consciências sociais a construir e constituir a subjetividade do sujeito-leitor. Devido a isso, “o sujeito é social, dialógico, inconcluso, faz-se ininterruptamente pelas interações discursivas, nas relações sociais” a mobilizar “às palavras uma réplica” (ANGELO; MENEGASSI, 2022b, p. 65).

No conceito dialógico de leitura coexiste a matéria linguística, isto é, o texto e o contexto extraverbal da enunciação. Para Ponzio (2009, p. 94), o contexto extraverbal é “a ‘porção de mundo’ que entra na visão dos falantes, as condições reais de vida que produzem uma valoração comum”, o lugar que ocupa nas relações familiares, nos grupos de vizinhos ou amigos, de colegas do trabalho e da escola (ANGELO; MENEGASSI, 2022c).

Desse modo, o contexto extraverbal conduz o conceito de leitura para uma compreensão sociovalorativa, ou seja, além dos limites verbais, conforme Menegassi *et al.* (2020), porque “cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva a sua vida socialmente tensa” (BAKHTIN, 2015, p. 69). Diante disso, a proferir ou produzir um enunciado – unidade da comunicação viva – diferentes pontos de vista, a partir da interação de diferentes contextos, são refratados.

Em relação à leitura dialógica, Geraldi (2002, p. 3) a manifesta “como uma oferta de contrapalavras do leitor”, porque carrega palavras ao dialogar com o texto, as quais são vozes de outros, a receber outras palavras já-ditas e possibilitar respostas novas, a réplica.

Para Angelo e Menegassi, a leitura réplica:

a) determina que o leitor confronte-se com as palavras alheias para exprimir um ponto de vista acerca do lido; b) em virtude de o leitor já chegar ao texto repleto de palavras próprias, amplia as possibilidades de compreensão textual; c) dá origem à construção de novas palavras próprias pelo leitor; d) exige do leitor uma postura ativa, autônoma e criativa; e) prolonga a corrente da comunicação discursiva. (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p. 271).

Nessa perspectiva, Rojo (2009, p.79), aponta a leitura réplica como um “ato de se colocar em relação a um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados

nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”.

Na leitura dialógica, o enunciado – concretização de vozes e relações sociais – emana responsividade ativa num contínuo de palavras refratadas do autor para o leitor que, ao produzir réplicas, reflete responsividade ao discurso do autor, o que possibilita um juízo de valor.

Acento apreciativo, acento de valor, índice social de valor, atitude emocional-volitiva, horizonte valorativo, avaliação, posicionamento, ponto de vista, posição de um autor são termos frequentes na epistemologia dialógica para (re)afirmar a relação intrínseca entre o componente axiológico e as interações discursivas socialmente constituídas. (MENEGASSI *et al.* 2020, p.195).

Sob a ótica do Círculo, o conceito de interação amplia-se para contemplar o contexto extraverbal, a entonação e o juízo de valor. Assim, “ler é adentrar no universo de posições axiológicas com abertura para réplicas diversas, todas com orientação valorativa” (ANGELO; MENEGASSI; FUZA, 2022, p.381).

A leitura em perspectiva dialógica é uma atividade de coprodução de sentidos enquanto uma interação entre leitor-texto-autor que mobilizam valores no ato da leitura, sendo eles os valores que povoam a consciência socioideológica do leitor, os valores que se manifestam na consciência socioideológica do autor, os valores mobilizados pelo texto e pelo contexto sócio-ideológico-cultural que pressionam a consciência do leitor e do autor (ANGELO; MENEGASSI, 2022b).

Nesse caminho, o conceito dialógico de leitura empreende posicionamento axiológico do leitor que, enquanto responsivo no processo, profere réplicas e contrapalavras à produção de sentidos.

Compreendemos que o trabalho a partir do conceito de leitura dialógica nas aulas do PMA, possibilita ao estudante-leitor a compreensão do enunciado - enquanto discurso vivo e completo - marcado pelo contexto extraverbal e por valorações ideológicas, os quais são expressos por marcas estilísticas e materializados nos gêneros discursivos. Isso é essencial para que o discente tenha a possibilidade de se desenvolver no processo de leitura a produzir sentidos valorativos e a ampliar a sua consciência socioideológica.

## **2 PROGRAMA MAIS APRENDIZAGEM: OS MARCOS LEGAIS QUE TRATAM DO PMA NO PARANÁ**

As normativas do PMA são amparadas pelos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96); Resolução nº 02/2017-CNE/CP, a qual institui a Base Nacional Comum Curricular no âmbito da Educação Básica; Resolução nº 03/2018-NE/CB, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Deliberação nº 02/2018-CP/CEE/PR que dispõe sobre as normas para a Organização Escolar que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná; Deliberação nº 03/2018-CP/CEE/PR, que dispõe sobre as normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná; Deliberação nº 04/2021-CP/CEE/PR, a qual institui as Diretrizes Curriculares Complementares do EM e o RCPR para o EM; Deliberação nº 007/1999-CEE/PR, a qual estabelece os preceitos gerais para avaliação, recuperação de estudos e promoção de estudantes, do Sistema Estadual de Ensino, em nível do EF e EM; o RCPR; o CREP, o Plano Nacional de Educação - Meta 7; o Plano Estadual de Educação do PR, aprovado pela Lei nº 18.492/2015.

No Estado do Paraná, a Deliberação nº 007/99-CEE-PR, em seu capítulo II, da recuperação de estudos, pontua no artigo 11 que “a recuperação é um dos aspectos da aprendizagem no seu desenvolvimento contínuo, pela qual o aluno, com aproveitamento insuficiente, dispõe de condições que lhe possibilitem a apreensão de conteúdos básicos”. O PMA constitui-se, portanto, como uma das formas de recuperação de estudos.

O PMA, no Estado do Paraná, foi oficialmente publicado na Resolução nº 02/2019-GS/SEED, alterada pela Resolução nº 2.234/2019-GS/SEED que pontua no artigo 7º a alteração “onde se lê: Sala de Apoio à Aprendizagem, leia-se: “Programa Mais Aprendizagem”, que regulamenta a criação do Programa, e pela Orientação nº 14/2019-DEDUC/SEED que estabelecia as atribuições do professor, o perfil profissional para o trabalho no PMA, os níveis de dificuldades, entre outros. Porém, esta orientação foi revogada a partir da implementação de orientações e instruções para o PMA no ano de 2021.

No início do ano letivo de 2021, entrou em vigor a Instrução Normativa nº 02/2021-DEDUC/SEED, a qual estabelecia a organização do PMA e, também, a Orientação nº 02/2021-DEDUC/SEED, que orienta as escolas estaduais e os NREs quanto aos encaminhamentos para a implantação do Programa, sendo esses os documentos norteadores durante o período de coleta de dados da pesquisa.

A Instrução Normativa nº02/2021-DEDEC/SEED mantém o PMA a todos os estudantes do Ensino Fundamental- Anos Finais e Ensino Médio, com necessidade de reforço nas habilidades de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas para que os discentes participantes do Programa consigam acompanhar as aulas com êxito na turma de matrícula regular. Os desdobramentos da Instrução Normativa citada se observam na Orientação nº 02/2021-DEDEC/SEED, a qual aborda mudanças significativas ao contexto do Programa.

No que condiz aos critérios para abertura de turma, a Orientação atual passa a citar “instituições de ensino com baixos índices de aprendizagem”, aspecto não exposto na Orientação revogada. Em relação ao professor do PMA, a Orientação explicita que a escolha desse profissional será realizada pela equipe gestora da instituição, o qual pode ser de qualquer componente curricular desde que atenda aos perfis apontados pela Orientação. Ao docente, poderão ser atribuídas ou não, as oito horas-aulas do PMA, conforme deliberar a equipe gestora. O docente que assumir a demanda necessita ter ou receber do Departamento de Desenvolvimento Curricular da SEED a formação em EAD sobre as especificidades do PMA e, também, participar dos cursos ofertados no Programa Formador em Ação 2021.

Outro critério estabelecido ao professor do PMA é elaborar materiais didáticos-pedagógicos e organizar pastas individuais ou portfólios das produções dos estudantes que possibilitem a análise dos avanços. Além disso, necessita realizar a hora-atividade com o acompanhamento do pedagogo da instituição, priorizando-se a elaboração de planos de aula e feedback formativo. Ademais, outro item estabelecido é a reunião semanal entre equipe pedagógica, professores do PMA e regentes da turma regular, de modo a favorecer o acompanhamento do desenvolvimento e da evolução da aprendizagem dos estudantes. Para esses encontros, o docente do PMA necessita preencher, quinzenalmente, a Ficha de Acompanhamento do Professor PMA, a qual aponta as intervenções realizadas junto aos estudantes.

Ao docente compete também avaliar e reorganizar o Plano de Trabalho Docente e os Planos de Aula, levando-se em conta os indicadores de desempenho da instituição de ensino, sendo os citados: Power BI Escola, Relatório Presente na Escola, BI Aula Paraná, Prova Paraná, Prova Paraná Mais, com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A organização da carga horária do PMA, conforme a orientação é de oito horas por instituição, divididas em dois níveis, I e II. Os estudantes são agrupados por níveis de dificuldades de aprendizagem, sendo que o nível I compreende estudantes com dificuldades

mais acentuadas a necessitar de atendimento até a superação delas, enquanto o nível II atende aos discentes com defasagem em conteúdos específicos, necessários para a continuidade do processo ensino-aprendizagem, a necessitar de atendimento por um período menor de tempo. Os estudantes podem ser inseridos ou dispensados a qualquer tempo no decorrer do ano letivo, a partir da análise de seu desenvolvimento escolar. As aulas não podem exceder a quantidade de duas horas-aula por dia letivo, em dias não subsequentes, no horário contrário ao da matrícula regular. Conforme a Orientação, no Nível I o grupo de discentes deve ter, no mínimo, 15 e, no máximo, 20. Para o Nível II, o mínimo é de 25 e o máximo de 30 discentes.

Os conteúdos dos componentes curriculares para serem trabalhados no PMA necessitam ser indicados pelos professores regentes da turma regular, por meio da Ficha de Encaminhamento do aluno, a qual estabelece as possíveis dificuldades que os estudantes podem apresentar sendo a mesma para os Níveis I e II no ano letivo de 2021. Necessitam ser priorizadas e desenvolvidas as habilidades de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas.

Ressaltamos que, para o ano letivo de 2022, a Instrução Normativa nº 002/2021-DEDEC/SEED, a qual estabeleceu a organização do PMA durante o período em que esta pesquisa ocorreu, foi revogada, passando a vigorar a Instrução Normativa Nº 005/2022-SEED/DEDEC/DAP a estabelecer a oferta e o funcionamento do PMA. A atual orientação pontua algumas mudanças relativas à organização e ao funcionamento do PMA a partir de 2022, as quais não compuseram o contexto da pesquisa em 2021.

Sendo assim, ao pontuarmos alguns itens da Orientação nº 02/2021-DEDEC/SEED, entendemos ser importante a ciência do amparo legal e do contexto organizacional e pedagógico estabelecido para o PMA.



### 3 METODOLOGIA

A **presente seção**, estruturada em três subseções, tem por finalidade fornecer uma visão geral da pesquisa por meio da apresentação da metodologia de investigação, do cenário da pesquisa, assim como das etapas desenvolvidas para a geração dos dados, a envolver os instrumentos para a coleta e os procedimentos para a realização da análise dos dados.

#### 3.1 O DIALOGISMO COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: INSERÇÃO NA LA CONTEMPORÂNEA

A Linguística Aplicada (LA), enquanto área do conhecimento, articula variados domínios de saber a dialogar com inúmeros campos que possuem preocupação com a linguagem, a qual é social e desempenha papel basilar na análise de problemas de ordem educacional, entre outros.

Segundo Moita Lopes (2009), a LA visa a analisar e compreender realidades constituídas na e pela língua(gem) por meio da vivência com atores sociais em diferentes esferas da atividade humana, determinadas por um contexto sócio-histórico.

Para Celani (1992, p. 18), a LA é uma “área autônoma que constrói seus próprios princípios a partir da experimentação e de modificações na solução de problemas”. Também, Kleiman (2002, p. 189) esclarece que a LA “tal qual desenvolvida no Brasil, situa-se definitivamente na tradição de pesquisa crítica, que não procura apenas descrever e explicar, mas também se posicionar em relação ao fato examinado e, ainda, oferecer encaminhamentos e soluções para os problemas estudados”. Almeida Filho (2008, p. 45) argumenta que essa área do saber “investiga as manifestações na vida em sociedade e que tem o dever de contribuir para o entendimento do modo como construímos nossas identidades e relações sociais na linguagem”, seja em contexto escolar ou outros em que se faz necessário formular soluções ou construir intelegibilidades para problemas de linguagem.

Outrossim, entendemos que a LA parte de um problema concreto a envolver, por exemplo, questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, com fins de demonstrar princípios linguísticos os quais se intentam solucionar e/ou minimizar algum problema existente.

Partindo disso, a pesquisa almeja produzir significados em relação ao trabalho com as axiologias no PMA a provocar, por intermédio de estudos críticos e intervencionistas,

compreensões, mudanças e ressignificações no processo de mediação da leitura neste contexto de ensino.

Pelo fato do PMA situar-se num contexto de reforço escolar, isto é, numa realidade complexa de ensino e de uso da linguagem, por envolver dificuldades e/ou defasagem de aprendizagem, o que dificulta um trabalho processual de leitura, buscamos problematizar as questões relacionadas às axiologias sociais, conforme o contexto da pesquisa, de modo a produzir conhecimento, a considerar a leitura como prática social.

Isso significa afirmarmos que não há receitas ou soluções pré-estabelecidas, mas sim a partir das investigações contextuais, contribuímos para construir inteligibilidades com relação à prática da leitura, tendo em vista um trabalho permeado pelos elementos axiológicos da linguagem.

Sendo assim, esta pesquisa fundamenta-se, substancialmente, na **concepção dialógica de linguagem** a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin, a ressaltar a natureza social, histórica, dialógica e valorativa da língua.

Concernente ao objetivo que move a realização deste estudo, almejamos compreender como as axiologias sociais, que envolvem o contexto extraverbal, as entonações e os juízos de valor, são mobilizadas nas práticas de leitura do gênero conto em aulas do PMA. Para tanto, em relação ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa que, em consonância com a **Linguística Aplicada** contemporânea (MOITA LOPES, 2009), desenvolvemos a partir da **abordagem qualitativo-interpretativista** (BORTONI-RICARDO, 2008), caracterizando-se como uma **pesquisa colaborativa** (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010).

### 3.1.1 Abordagem qualitativo-interpretativista de pesquisa colaborativa

Para Bortoni-Ricardo (2008), a abordagem qualitativa de pesquisa possibilita a interpretação dos fenômenos sociais de um dado contexto, no qual o pesquisador adentra nos processos de investigação para analisar e interpretar os dados coletados com fins de compreender determinado contexto sociocultural. Diante disso, o pesquisador “não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32) que interpreta dados, por isso a correlação com o interpretativismo. Assim, o pesquisador “encontra no paradigma qualitativo-interpretativista a opção privilegiada para desenvolver investigações” (DE GRANDE, 2011, p. 6).

Na abordagem qualitativa, os dados são oriundos de elementos diversificados, tais

como, gravações ou transcrições de falas, entrevistas, análise documental, relatos de experiências, observações, entre outros a possibilitar a compreensão do contexto social de pesquisa, das relações dialógicas entre os sujeitos partícipes com fins de obter os indicadores necessários à inferência de conhecimentos coerentes às condições reais do contexto em análise, no caso, as aulas a envolver a leitura no PMA.

Nessa vertente, a pesquisadora adentra na sala de aula do PMA, programa selecionado para a pesquisa, para entender o contexto sócio-histórico-cultural-educativo dos estudantes (ANGELO, 2015), as relações dialógicas entre professor e aluno, aluno-aluno, as interações e mediações que ocorrem na sala de aula para, a partir do estudo inicial, contribuir para a reflexão docente quanto às práticas de leitura no PMA de modo a provocar mudanças e ressignificar o agir docente no trabalho com essa prática de linguagem.

Outrossim, a partir da abordagem qualitativo-interpretativista, buscamos investigar, no próprio contexto de interação entre docente e discentes, o processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas aulas do PMA para compreendermos como os elementos axiológicos da linguagem são mobilizados nas práticas de leitura no programa, anterior e posteriormente ao trabalho colaborativo, assim como as dificuldades envolvidas no trabalho docente nesse contexto de ensino.

O estudo inicial revelou uma lacuna na compreensão do professor de que todo enunciado é dialógico e revela uma posição avaliativa. Essa lacuna torna-se um obstáculo para que a mediação docente junto ao discente do PMA amplie a sua compreensão socioideológica (VOLÓCHINOV, 2019), considerando que a prática de linguagem da leitura não pode ser dissociada de uma função social que concebe o leitor como co-produtor ativo, valorativo, nesse processo. Para o dialogismo, “é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (MEDVIÉDEV, 2016, p. 185).

Esse estudo inicial possibilitou o planejamento das ações relativas às sessões reflexivas, com vistas a analisar, conscientizar e orientar o trabalho docente a partir dos elementos das axiologias sociais para as aulas do PMA, com base em aportes teóricos e metodológicos dos pressupostos dialógicos da linguagem, em prol da ação-reflexão-ação dos sujeitos-parceiros, uma vez que este estudo:

[...] que envolve interações, revela dados e possibilita ao pesquisador ser não só um observador, mas também um experienciador, um participante e um intérprete desses dados, o que pode propiciar uma posição de ‘conhecedor’

das particularidades da situação. (DE GRANDE, 2011, p. 17-18).

Em vista disso, ao considerarmos as relações dialógicas, entendemos que a língua somente se efetiva na e pela enunciação, a considerar a matéria linguística e o contexto social no qual o enunciado é produzido, possibilitando expandir as interpretações e os juízos de valor, pois “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites” (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Sustentamos, assim, no tratamento de dados qualitativos o dialogismo como perspectiva teórico-metodológica pelo fato de centrarmos focalmente na análise dos discursos produzidos nas diversas esferas de atividade humana, situadas historicamente, a considerar os valores apregoados e as relações instauradas, porque, ao enunciar, todo sujeito revela sua posição frente ao seu interlocutor. Isso “diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos discursivos empreendidos por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2018, p. 10).

Além disso, por meio da perspectiva dialógica, no tratamento dialógico dos dados de uma pesquisa, fez-se necessário enfatizarmos que ela “se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico” (BRAIT, 2018, p. 29).

Adotamos, para esses objetivos, a pesquisa colaborativa (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010) que, no decorrer do processo, desenvolve tanto o pesquisador quanto o docente que faz parte da pesquisa, tendo ambos a sua importância, uma vez que cada um contribui com suas potencialidades e experiências na construção de saberes de modo crítico e reflexivo, a qual é “uma atividade de co-produção de saberes, de formação, de engajamento social, de reflexão e de aprimoramento profissional, realizada dialogicamente por pesquisadores e professores em prol de uma educação mais justa e igualitária” (ANGELO, 2018, p. 210).

Esse entendimento ratifica que, ao dialogarmos com o “outro”, o “eu” constitui-se tanto enquanto sujeito quanto profissionalmente, a possibilitar um trabalho compartilhado, com foco nas atividades conjuntas e interação, em que o professor e a pesquisadora refletem, avaliam, reorganizam as práticas e aprendem, propiciando contextos abertos para que todos os participantes falem, questionem e relatem. Nessa perspectiva, na pesquisa colaborativa:

[...] os participantes refletem a respeito de suas ações, compreendem os sentidos que atribuem ao seu fazer pedagógico, percebem suas carências e

necessidades, colocam em dúvida as práticas cristalizadas, questionam suas escolhas, assumem os conflitos como instauradores de transformações. (ANGELO, 2018, p. 214).

Em outras palavras, a pesquisa colaborativa, além de ampliar o horizonte socioideológico docente, permite ao pesquisador albergar melhor o contexto social em que as aulas de leitura são desenvolvidas “identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72), a cooperar com o docente para as intervenções e ressignificações que se fizerem necessárias ao trabalho com os elementos axiológicos da linguagem na leitura do PMA.

Assim, ao assumirmos a pesquisa colaborativa como basilar nesta Dissertação, compreendemos a importância de assistir ao professor em seu contexto de trabalho com a linguagem para, a partir da tomada de consciência da pesquisadora, assegurar-lhe subsídios teórico-metodológicos acerca dos elementos axiológicos da linguagem, por intermédio das interações discursivas, a oferecer possibilidades de transformar e/ou ressignificar práticas pedagógicas cristalizadas, em momentos dialógicos valorados sócio-historicamente e permeadas por ideologias.

Desse modo, considerando o trabalho a envolver as axiologias sociais na leitura, podemos presumir a possibilidade de contrapalavras, de ampliar os sentidos à leitura, ou ainda, a consciência socioideológica (VOLÓCHINOV, 2019) dos discentes nas aulas de leitura no PMA. Ao encontro disso, Magalhães e Fidalgo (2010) esclarecem que a pesquisa colaborativa é um trabalho compartilhado, focal nas atividades conjuntas, na interação e no desenvolvimento do pesquisador e do professor.

A pesquisa colaborativa pode contribuir para um ensino mais dialógico, uma vez que “os encaminhamentos pedagógicos oferecem condições para que, por meio da leitura, o aluno dialogue com o texto lido, assuma uma posição responsiva ativa frente aos enunciados e desenvolva sua autonomia leitora” (ANGELO, 2018, p. 2016).

No âmbito desta Dissertação, a pesquisa colaborativa suscita reflexões sobre como as axiologias sociais perpassam as aulas de leitura no PMA, assim como propicia possibilidades de ressignificar práticas pedagógicas para esse contexto, sem se constituir numa medida solucionista (ANGELO, 2018). Além disso, permite que os sujeitos-parceiros reflitam sobre o seu fazer pedagógico em relação à leitura, na situação em que estão inseridos, a ampliar a criticidade e desenvolver dialogicamente a autonomia leitora dos participantes.

Descrevemos o *locus* da pesquisa na seção seguinte: o colégio, a caracterização do

PMA e os sujeitos da pesquisa colaborativa.

### 3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

Para a constituição do cenário da pesquisa, do contexto em que estudamos o acontecimento da mediação colaborativa e pedagógica do PMA, relatamos, nesta seção, a caracterização do colégio onde se desenvolveu a pesquisa, os sujeitos partícipes e o PMA selecionado para a investigação.

#### 3.2.1 Caracterização do colégio

O Colégio onde ocorreu a pesquisa é da Rede Estadual de Ensino, situado em um bairro próximo ao centro da cidade de Ivaiporã-PR. Em 2021, ano da geração da coleta de dados, ofertava aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo os seguintes cursos ou modalidades: Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano; Ensino Médio da 1ª a 3ª série; Sala de Recursos - Área da Deficiência Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos de 6º ao 9º ano do EF e EM; Programa Edutech (online), para o qual a instituição foi Escola Polo neste curso de programação e ofertou no ano de 2021 a Trilha - Games e Animações, para o Nível 2, com a participação de estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da região e o PMA do 6º ao 9º ano do EF e para o EM.

No ano de 2020, tendo em vista a contingência causada pela COVID 19, ocorreu o isolamento social. Devido à pandemia, o Conselho Nacional de Educação, amparado pela Lei Federal 13.979 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública, decorrente pelo coronavírus, responsável pelo surto de 2019, concedeu autonomia aos estados e municípios que, o cumprimento do Calendário Escolar 2020, dar-se-ia por meio de aulas não presenciais o que se estendeu para o início do ano letivo de 2021.

A informação anterior se faz pertinente nesse contexto, pois no calendário escolar letivo de 2021, as aulas iniciaram de modo remoto e, no decorrer do segundo trimestre, a oferta passou a ser na modalidade híbrida até o retorno de todos os estudantes na modalidade presencial, o que ocorreu no segundo semestre do ano de 2021. No caso do PMA, após a autorização da demanda para a instituição da pesquisa, as aulas presenciais iniciaram na data de 21 de junho, uma vez que o retorno presencial de aulas foi autorizado, primeiramente, para

os programas ofertados, no caso da instituição, para o PMA e a Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

Em 2021, ano em que se realizou a geração de dados da pesquisa, encontravam-se matriculados nesse colégio 353 estudantes no ensino regular, sendo 289 de Ensino Fundamental, 64 de Ensino Médio. Destes, 36 discentes matriculados na SRM e 76 no PMA, estes todos do Ensino Fundamental, pelo fato de os estudantes do Ensino Médio trabalharem em contraturno, necessidade acentuada diante do contexto pandêmico ou mesmo, em período integral, no caso, os alunos do período noturno. Esses dados revelam um significativo número de alunos que necessitam de apoio pedagógico ou atendimento especializado.

Consoante ao Projeto Político Pedagógico (2021) do colégio, os estudantes atendidos na instituição são de baixa renda e residem no próprio bairro onde a escola está situada ou em outros bairros ou localidades próximos. Segundo o documento, em geral, possuem mais que carência econômica, também a afetiva, o que costuma gerar revoltas e, principalmente, falta de estímulo e desinteresse, apresentam dificuldades de leitura, escrita, cálculos e interpretação. Poucos discentes têm acesso a revistas, livros e jornais impressos, geralmente, assistem à programação na televisão aberta.

### 3.2.2 Caracterização do PMA

O Programa Mais Aprendizagem - tendo no Nível I estudantes com dificuldades mais acentuadas de aprendizagem a necessitar de atendimento até a superação e, nível II, com discentes a apresentar defasagem de conteúdos específicos para a continuidade do processo ensino-aprendizagem - passou a ser ofertado na instituição no ano de 2019, ano este da implantação do programa na rede estadual, visto que até 2018, ofertava-se a Sala de Apoio à Aprendizagem.

Em 2021, no período de 21/06 (data do início do PMA) a 13/12 (data da finalização - da geração de dados com estudantes), foram ministradas 40 aulas na turma C, o que corresponde a 20 dias letivos de aula, a ressaltar que, na instituição, a demanda foi autorizada tardiamente pelo fato de não ter docente com potencial para assumir as aulas ou ter realizado, em anos anteriores, o curso online oferecido pelo Departamento de Desenvolvimento Curricular (DDC) da SEED, uma das exigências para assumir aulas do PMA naquele contexto. Ressaltamos que, em 2021, o curso online foi oferecido pela SEED somente no segundo semestre letivo.

No caso, para a instituição ofertar a demanda, de salutar necessidade para o contexto escolar, a equipe gestora necessitou assumir a responsabilidade, via documentos, de que o professor indicado, com perfil e com potencial para a demanda, realizaria o curso a ser ofertado ainda no ano letivo corrente, o que se efetivou.

Os estudantes do PMA foram encaminhados ao programa por docentes de diferentes componentes curriculares, por meio da Ficha de Encaminhamento para o PMA, documento este que fica sob a responsabilidade da equipe pedagógica do colégio, devendo ser arquivado na pasta individual do estudante. Após esse levantamento dos estudantes que necessitavam participar do PMA, a Coordenação Pedagógica contatou os responsáveis, via ligação telefônica, devido à pandemia, para explicar a organização, os objetivos e a importância da frequência no PMA, o que em anos anteriores ocorreu por intermédio de reuniões presenciais. Após isso, os responsáveis necessitaram ir ao colégio para receberem o cronograma de horários, preencherem a ficha de autorização dos responsáveis legais, assim como o termo de compromisso de cumprimento de diretrizes estabelecidas no Protocolo de Biossegurança/Covid 19 em relação ao retorno presencial do discente, isso devido à pandemia em curso.

O PMA no ano de 2021 foi ofertado pela instituição tanto no período matutino quanto no vespertino, nas segundas-feiras. Em cada turno, ofertou-se tanto o nível I quanto o nível II. A turma selecionada para a pesquisa é do período vespertino, com atendimento de duas horas/aula por semana, das 13h às 14h40, atendendo estudantes do turno regular da manhã. A maior parte dos estudantes que frequentava o PMA nesse horário permanecia na instituição onde almoçava antes da aula e, somente retornava para a residência, após o lanche do período da tarde.

O espaço reservado para o PMA, no período vespertino, foi uma sala de aula ampla e arejada, comportando 28 carteiras, suficiente para o número de discentes dessa turma, nível I, de dezessete estudantes conforme o livro registro de classe online, embora, no decorrer do processo, um estudante tenha sido remanejado de turno e outro transferido, totalizando quinze estudantes.

Todas as atividades realizadas pelos estudantes eram fotocopiadas e ficavam no colégio, em pastas portfólios, as quais foram entregues aos estudantes apenas no final do período do PMA, até para facilitar a análise da professora do PMA para os registros, quinzenais, na ficha de acompanhamento do professor do PMA, dos avanços dos estudantes em relação às dificuldades apontadas na ficha de encaminhamento, outra ficha que se mantém



arquivada na pasta individual do discente.

No ano de 2021, diante das dificuldades e defasagens de aprendizagem dos estudantes, muitas delas acentuadas na pandemia, não ocorreu a rotatividade de estudantes. Outro fator, deve-se ao fato de que já ocuparam a vaga do PMA os discentes com maior necessidade no nível I, consoante às informações recebidas.

### 3.2.3 Sujeitos da pesquisa: a pesquisadora, o professor e os estudantes do PMA

A proponente desta pesquisa é professora pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná, atualmente no curso Formação de Docentes, do município de Ivaiporã. Seu ingresso na carreira docente deu-se no ano de 2006, na rede privada de ensino, onde lecionava aulas para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A partir de 2009 até 2014 passou a lecionar aulas para o Ensino Fundamental - Anos Finais do componente Língua Portuguesa em instituições da rede privada de ensino. No segundo semestre de 2010, foi contratada pelo Processo Seletivo Simplificado - PSS no qual se manteve até o primeiro semestre de 2014, com aulas de Língua Portuguesa ou como pedagoga.

Em 2015, assumiu o concurso do Quadro Próprio do Magistério (QPM), como professora pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Teve a experiência entre 2016 a 2020 de prestação de serviço no Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, na equipe de ensino, coordenando pastas, projetos e eventos regionais a envolver o componente de Língua Portuguesa, Instâncias Colegiadas e outros.

Caracterizado como participante e colaborador da pesquisa, o professor, com quem se trabalhou durante a intervenção realizada, concluiu o curso de Letras: Português e Inglês, no ano de 2018, nas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí/UNIVALE. Obteve o título de Especialista em Neuroaprendizagem, no ano de 2019, pela Faculdade Unina (antiga Faculdade São Braz).

Seu ingresso na carreira docente deu-se no ano de 2021, quando, como professor contratado pelo regime Processo Seletivo Simplificado - PSS, começou a lecionar Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio; além disso, assumiu as aulas do PMA, nível I e II, a partir de junho desse mesmo ano. Para atuar na demanda do PMA, responsabilizou-se por realizar o curso Programa Mais Aprendizagem ofertado pelo DDC/SEED no início do segundo semestre de 2021, período este em que o docente também participou do curso de Formadores em Ação - Língua Portuguesa, ofertado

pela SEED.

Segundo relatos do professor, passou a conhecer melhor e estudar os documentos curriculares norteadores do Estado do Paraná quando assumiu as aulas na rede, como o Referencial Curricular do Paraná (CREP) e o Currículo Priorizado, que apresenta os conteúdos básicos e essenciais para o período escolar durante a pandemia.

No decorrer da pesquisa, o professor teve um papel de extrema importância e relevância. Além de conceder entrevistas, colaborar com a geração de informações e de materiais e permitir a gravação de suas aulas no PMA, dedicou-se à realização de leituras, à discussão dos textos teóricos - metodológicos nas sessões reflexivas, à reflexão sobre seus instrumentos e procedimentos em sala de aula, assim como na elaboração e aplicação de atividades a envolver a leitura para os estudantes do PMA.

São também participantes da pesquisa os estudantes do PMA da turma C do Nível I, período vespertino, de um colégio da rede estadual de ensino, nesse contexto, todos dos Anos Finais do Ensino Fundamental com ingresso no início do programa e finalização até o período de término do ano letivo, não ocorrendo a rotatividade de estudantes, conforme asseguram a orientação e a instrução do PMA. Isso se deve a alguns fatores: a) o nível I é agrupado com estudantes que apresentam mais dificuldades ou defasagem de aprendizagem, a necessitar de mais tempo de atendimento até a superação das dificuldades; b) a demanda do PMA, na realidade da instituição, foi autorizada tardiamente, em meados do ano de 2021, mais especificadamente, iniciando em 21 de junho; c) pelo fato da pandemia ter corroborado para acentuar as dificuldades apresentadas pelos discentes no ensino remoto, em especial, àqueles de transição do 5º ano para o 6º ano ou do 6º ano para o 7º ano, realidade atendida na turma C do PMA.

Segue a relação dos discentes matriculados no PMA selecionado, conforme o registro de classe online, acompanhada da data de ingresso, do número de aulas cursadas (aula de 50 min) e do percentual dessas aulas. Por questões éticas, os estudantes são identificados pela inicial do primeiro nome, seguido do número no diário online de classe. Ressaltamos que a data de ingresso no PMA de alguns estudantes não corresponde à data de início das aulas, 21/06, tendo em vista que o planejamento de turmas e efetivação da matrícula via Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), ocorre anteriormente ao início dessas aulas. No entanto, pelo fato de a demanda não ser autorizada na instituição no período inicial do programa, as matrículas já efetivadas no sistema, permaneceram conforme citadas.

**TABELA 1:** Relação de estudantes do PMA - turma C - em 2021

<b>Alunos</b>	<b>Data de ingresso no PMA</b>	<b>Número de aulas frequentadas</b>	<b>Percentual</b>
<b>AB1</b>	01/03	40	100%
<b>AV2</b>	01/03	40	100%
<b>D3</b>	01/03	0	Excluído por erro
<b>G4</b>	01/03	40	100%
<b>IC5</b>	01/03	28	92.5%
<b>IV6</b>	01/03	32	95%
<b>L7</b>	01/03	36	97.5%
<b>P8</b>	01/03	40	100%
<b>R9</b>	07/06	0	Remanejado
<b>RM10</b>	01/03	30	93.7%
<b>WG11</b>	01/03	40	100%
<b>WP12</b>	27/05	0	Excluído por erro
<b>E13</b>	27/05	40	100%
<b>D14</b>	27/05	30	93.7%
<b>BV15</b>	27/05	30	93.7%
<b>AV16</b>	27/05	40	100%
<b>AG17</b>	21/06	32	95%
<b>R18</b>	26/08	2	Transferido
<b>RJG19</b>	27/09	40	100%
<b>TOTAL DE ESTUDANTES ATENDIDOS</b>			<b>15</b>

FONTE: A autora, 2022

Conforme relatos do docente e da equipe pedagógica, a maior parte desses estudantes reside no próprio bairro onde se localiza o colégio, apenas dois deles necessitam de transporte escolar. Os discentes possuem entre 12 e 14 anos de idade e são de classe social baixa. As atividades profissionais dos pais e/ou responsáveis são diversificadas: vendedores no comércio local, pedreiro, empregada doméstica, dona de casa, mecânico, agricultor.

Os estudantes, em sua maioria, não têm computador e internet em casa, mas possuem celulares, gostam de jogos pelo celular, de jogar bola e de brincar de pipa na rua onde moram ou em loteamentos vazios dos bairros próximos. No que condiz à leitura, de acordo com

informações recebidas, poucos afirmam gostar de ler livros, mas gostam de ouvir histórias contadas pelos professores e, se tiverem que escolher algum livro, escolherão os gibis.

### 3.3 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa colaborativa constituiu-se de três etapas, conforme exposto no quadro 2:

**QUADRO 2:** Etapas da pesquisa

<b>Etapas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Período</b>
<b>I– Estudo inicial</b>	Verificar como os elementos axiológicos da linguagem são mobilizados nas práticas de leitura do PMA, para refletirmos e organizarmos que ações colaborativas se fariam necessárias desenvolver junto ao docente.	a) Entrevista com o docente	03/09/2021
		b) Coleta de materiais (Relatório do LRCO, Plano de Trabalho Docente, atividades escolares dos alunos, roteiro de aula, Fichas de Encaminhamento para a PMA) para o levantamento de conclusões e definição de estratégias.	17/09/2021
		c) Gravação de aulas	20/09/2021 27/09/2021
<b>II–Ações colaborativas junto ao Professor e o monitoramento da prática em sala de aula</b>	A partir dos resultados obtidos na Etapa I da pesquisa, objetivamos na Etapa II: a) encontros presenciais com o docente para refletir a respeito dos elementos das axiologias sociais, a saber: o contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor; b) estimular o professor às práticas de elaboração e aplicação de atividades de leitura, tendo em vista os conhecimentos teórico-práticos adquiridos sobre os elementos axiológicos da leitura.	Sessão reflexiva 1 Contexto Extraverbal	05/11/2021
		Sessão reflexiva 2 Entonação valorativa	12/11/2021
		Sessão reflexiva 3 Juízos de valor	19/11/2021
		Sessão reflexiva 4 Plano de aula e atividades sobre juízo de valor	20/11/2021
		Sessão reflexiva 5 Sequência de atividades de leitura	26/11/2021

<b>III - Estudo final</b>	Compreender como os elementos axiológicos da linguagem são mobilizados nas práticas de leitura do PMA, posteriormente ao trabalho colaborativo.	a) Gravação de aulas.	13/12/2021
		b) Coleta de materiais (Relatório do LRCO, Plano de Trabalho Docente, atividades escolares dos alunos, roteiro de aula, Fichas de Encaminhamento para a PMA) para a caracterização dos aspectos axiológicos enfatizados nas aulas de leitura do PMA, após o desenvolvimento das ações colaborativas.	14/12/2021
		c) Entrevista Final com o docente.	15/12/2021
		d) Organização, seleção e análise dos dados coletados.	1º semestre de 2022

Fonte: A autora, 2022

Ressaltamos que, anterior às etapas de pesquisa, foi necessário: a) contato, negociação e autorização junto ao Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã; b) submissão e aprovação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

### 3.3.1 Caracterização do corpus de análise

A considerar que, de acordo com os pressupostos do dialogismo, a língua é produto da interação discursiva entre os indivíduos organizados socialmente (VOLÓCHINOV, 2019), levamos em conta que as axiologias sociais são inerentes aos enunciados, com os quais os sujeitos interagem. Por esse viés, todo enunciado emana de um “eu” para o “outro” numa situação estabelecida em que a linguagem, ao ser manifestada, é acompanhada de tom valorativo dialógico e ideológico a se revelar nas expressões faciais, gestuais, corporais, nas entonações da voz (ANGELO; MENEGASSI, 2022c).

Diante disso, interessa-nos, **compreender como as axiologias sociais, que envolvem o contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor, são mobilizadas nas práticas de**

**leitura de conto em contexto do PMA**, posterior às sessões reflexivas. Para tanto, durante as sessões reflexivas, o docente elaborou o plano de aula com atividades de leitura em que se levassem em conta as axiologias sociais - o contexto extraverbal, a entonação e o juízo de valor, uma vez que a relação do sujeito com o mundo é sempre axiológica, permeada por valores sociais (BAKHTIN, 2011).

Nesse processo, a entender que são pelos e nos enunciados que os sujeitos respondem ativo e valorativamente uns aos outros por meio das palavras, enquanto signos ideológicos, foi proposto o gênero discursivo conto a caracterizar, segundo Menegassi *et al.* (2022), a leitura como um “ato de coprodução do texto” por meio de interação do sujeito com a linguagem. Para isso, segundo Angelo e Menegassi (2022b), há um encontro dialógico entre “texto-leitor-autor-contexto social” para a produção de sentidos. Nesse entendimento, tanto o autor quanto o leitor, trazem para a leitura o seu contexto social, de vida, suas vivências, valores a manifestar juízos de valor frente à leitura.

Em relação à sequência de atividades de leitura, proposta para as aulas do PMA, selecionamos o conto “A pipa e a flor” de Rubem Alves, ilustrado por Bruna Pellegrina. A escolha é em decorrência de três aspectos a serem considerados: a) ser um gênero da literatura infantojuvenil; b) possuir temática consoante ao universo infantojuvenil, em especial, no que se refere ao horizonte de expectativas da comunidade na qual os estudantes se inserem; c) pertencer ao campo artístico-literário, campo de atuação previsto na BNCC (BRASIL, 2018). O conto, sem final definido, narra a história de um encontro entre a pipa e a flor.

O docente elaborou atividades de leitura a contemplar, consoante a Angelo e Menegassi (2022a): 1) atividades antes da leitura; 2) leitura silenciosa, oral, entonacional e dirigida à compreensão; 3) atividades do contexto de produção; 4) atividades de compreensão textual e inferencial; 5) atividades de interpretação e valoração do texto. As atividades antes da leitura possibilitam aguçar a curiosidade e atualizar os conhecimentos prévios; a leitura silenciosa, oral, entonacional e dirigida à compreensão, envolvem processos de encontro do leitor com o texto a propiciar sentidos individuais à leitura e, depois, orientado pelo docente; o contexto de produção permite compreender em quais condições o enunciado foi produzido; a compreensão textual e a inferencial ampliam as habilidades de leitura; a etapa da interpretação e da valoração visam a ampliar a compreensão do estudante para além do texto, levando-o ao julgamento e às réplicas, ou seja, etapas que desenvolvem e ampliam a consciência socioideológica do aluno-leitor (VOLÓCHINOV, 2019).

Além desses fatores, as etapas de leitura são necessárias ao contexto do PMA, uma vez que os estudantes apresentam dificuldades e/ou defasagens em relação às habilidades de leitura, lacunas essas que são minimizadas por meio do trabalho processual e dialógico com a leitura. Essa sequência de atividades processual necessitava: a) considerar as características e a realidade dos alunos, as circunstâncias de ensino e o tempo necessário para realizar as atividades; b) descrever as atividades a serem realizadas oralmente e as atividades que os alunos devem responder por escrito; c) apontar atividades para serem feitas antes da leitura (antes de apresentar o texto para o aluno) e atividades após a leitura do texto; d) apresentar as modalidades de leitura que se pretende desenvolver: silenciosa, dirigida, compartilhada, entre outras.

### 3.3.2 Instrumentos utilizados para a análise da situação inicial

Descrevemos os instrumentos selecionados para o estudo inicial do trabalho efetivado pelo professor em situação de ensino nas aulas do PMA, o que propiciou o planejamento e a organização das sessões reflexivas junto ao docente para mediar ações colaborativas que se fizeram necessárias à prática da leitura a envolver as axiologias sociais.

**QUADRO 3:** Instrumentos do estudo inicial com seus respectivos objetivos e data da geração das informações.

	<b>Instrumentos para o estudo inicial</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Data da Geração das Informações</b>
1	Plano de Trabalho Docente (PTD)	- Identificar a(s) concepção(ões) de linguagem do professor; - Verificar os conteúdos, as metodologias e os instrumentos utilizados para o trabalho no PMA.	17/09/2021
2	Entrevista gravada em áudio e vídeo com o professor do PMA.	- Levantar o percurso acadêmico e profissional do professor; - Verificar seus conhecimentos e concepções acerca do PMA; - Diagnosticar a concepção de leitura.	03/09/2021
3	Portfólios dos estudantes, registros no LRCO e diário do professor.	- Verificar as atividades trabalhadas pelo professor a envolver, em especial, a leitura.	17/09/2021
4	Gravação em vídeo de aulas ministradas pelo docente.	- Conhecer o contexto de aula no PMA; - Diagnosticar o movimento de ensino do professor no PMA; - Verificar como os elementos axiológicos da linguagem são	20/09/2021 27/09/2021

		mobilizados nas práticas de leitura no PMA.	
--	--	---	--

Fonte: A autora, 2022

Apresentaremos e comentaremos as informações relativas ao estudo inicial em duas subseções: na seção 3.3.2.1, o Plano de Trabalho Docente, e na seção 3.3.2.2, as entrevistas, portfólios e gravação de aulas. Nessa discussão, trataremos a análise prévia dos conceitos axiológicos contemplados em aulas de leitura no PMA para definição dos encaminhamentos da pesquisa.

### 3.3.2.1 Plano de Trabalho Docente do PMA

Segundo a LDB (9394/96), em seu artigo 13º, os docentes têm a responsabilidade de organizar e cumprir o Plano de Trabalho Docente (PTD) conforme a Proposta Pedagógica Curricular da instituição (PPC). O PTD é um documento em que o docente define e registra o seu fazer pedagógico, relativo a um período de tempo, ou seja, os conteúdos, os objetivos e os caminhos a serem percorridos para se alcançar os objetivos de aprendizagem dos estudantes.

Inicialmente, foi realizada uma análise do Plano de Trabalho Docente (PTD), elaborado pelo docente para o PMA, a examinar os tópicos que compõem o documento: objeto de conhecimento, objetivos de aprendizagem, conteúdos, descritores, encaminhamentos metodológicos, estratégias, recursos tecnológicos, recursos didáticos, avaliação e referências bibliográficas, essas também de suma importância para verificarmos os documentos norteadores desse trabalho.

O professor, ao elaborar o PTD, aproximou-se dos pressupostos norteadores do RCPR (Referencial Curricular do Paraná) que esclarece: “Ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reforça-se a ideia de que o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas [...]” (PARANÁ, 2019, p. 155), e também “a centralidade do texto [...], de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura [...]” (BRASIL, 2017, p. 65).

Além disso, o docente abordou no PTD, como uma das estratégias das aulas, “Apresentar textos que tenham mais significado e sentido nas temáticas e de acordo com o contexto social no qual os estudantes inserem-se; Trazer textos que possuam linguagem adequada a cada contexto social, para refletir sobre o uso coloquial e o formal em diferentes



contextos”. Isso constitui um fator necessário ao caráter progressivo de aprendizagem do estudante, conforme o RCPR (2019), que propõe a relação dos conhecimentos escolares com a prática social dos sujeitos. Esses pressupostos abrem caminho para a abordagem das axiologias sociais e de seus elementos, uma vez que a relação do sujeito com o mundo é axiológica, atravessada por valores sociais.

No PTD, no tópico “objeto do conhecimento”, o foco das aulas são as práticas de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas conforme o que rege como objetivos principais no trabalho com os estudantes do PMA, segundo a orientação 02/2021-SEED/DEDUC. Diante dessas informações, possivelmente ocorre um trabalho contextualizado o qual intentamos ser fundamentado numa concepção de linguagem como interação social, uma vez que os objetos do conhecimento envolvem práticas de linguagem.

A lista de conteúdos do PTD, elaborado pelo docente, aborda as práticas de linguagem - leitura e a produção textual - cada uma a referenciar os conteúdos básicos a partir dos gêneros discursivos (mitos, propagandas, notícia, reportagem, contos, cartas, entre outros.), complementados com a explanação do objeto de conhecimento “Leitura, escrita e interpretação” e seus respectivos objetivos de aprendizagem, sendo alguns: “compreender elementos da narrativa e sequência lógica dos fatos; localizar informações explícitas e implícitas em um texto; expor ideias com coerência; desenvolver a capacidade de argumentação; identificar ideias principais e secundárias de um texto; ler com fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação entre outros.”, esses pontuados por meio dos descritores de Língua Portuguesa a envolver o desenvolvimento das habilidades de leitura que perpassam pelos conteúdos e metodologias propostas ao trabalho a ser desenvolvido no PMA, a priorizar as habilidades de leitura.

Essas habilidades indicam que ocorre nas aulas do PMA um trabalho contextualizado que se fundamenta numa concepção de linguagem como interação social, uma vez que pressupõe uma abordagem pedagógica norteada pelas práticas de linguagem que visam, conforme os encaminhamentos metodológicos “a participação efetiva do estudante, agindo como protagonista do seu aprendizado”, o que vai ao encontro do RCPR (PARANÁ, 2019), que esclarece a necessidade de se desenvolver estudantes autônomos e protagonistas a partir das práticas de linguagem.

A leitura, conforme pontuada no PTD, ocupa lugar importante nos conteúdos básicos, citada nos descritores de Língua Portuguesa mencionados, **D1** - Localizar informações explícitas em um texto; **D4** - Inferir uma informação implícita em um texto; **D5** - Interpretar

texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.); **D6** - Identificar o tema de um texto; **D12** - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros e **D15** - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc..

Além desses, a leitura também é referenciada nas estratégias dos encaminhamentos metodológicos que traz: “Ler e interpretar dados por meio de tabelas e gráficos; Estimular a leitura de textos, buscando estratégias de leitura: antes, durante e depois da leitura, assim como buscar fazer intertextualidade sempre que possível; Propor momentos de leitura silenciosa, interpretação escrita, leitura dramatizada, leitura dirigida e leitura interrompida; Apresentar a leitura como ferramenta de lazer e descoberta do mundo e não apenas obrigação”. Estes são necessários ao trabalho com a leitura na realidade do contexto do PMA. Diante dessas informações, ao observarmos as aferições de conteúdos básicos no LRCO, verificamos que, dentre as 40 horas/aulas desenvolvidas no PMA, em 23 delas, ocorreram menção à prática de linguagem da leitura.

Nos conteúdos presentes no PTD, há a ênfase na “pontuação”, letras maiúsculas e minúsculas, a relacionar com o descritor da Prova Paraná D17 “Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”, assim como com o objetivo de aprendizagem “Ler com fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação“ e com a estratégia “Estimular a autocorreção, observando a ortografia, o uso da norma-padrão e a concordância”.

O PTD do PMA dialoga com os pressupostos norteadores do RCPR (PARANÁ, 2019) a envolver o desenvolvimento da linguagem, de modo analítico, a partir da interação e troca de experiências entre os estudantes no processo de desenvolver a leitura, visto que compreende a língua como interação discursiva a considerar tanto o contexto imediato da enunciação quanto o contexto mais amplo, histórico, social e ideológico. No entanto, não deixa de explicitar também indicativos, nos seus conteúdos, de cunho normativista ou formalista que foca no caráter normativo de aulas. Esses apontamentos serão ratificados ou refutados por intermédio de análise das atividades realizadas no contexto do PMA, em que, na prática, verificar-se-á em que pressupostos a leitura é desenvolvida nas práticas do PMA.

3.3.2.2 Entrevistas, portfólios e gravação de aulas: análise prévia dos conceitos axiológicos em aulas de leitura no PMA para definição dos encaminhamentos da pesquisa

Nos enunciados, os conceitos axiológicos da linguagem - o contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor - são indissociáveis a refletir e a refratar valores sociais no processo da enunciação, possibilitando a construção de sentidos. Todavia, por questões de uma melhor sistematização e compreensão, nesta seção, discutem-se esses conceitos separadamente.

#### 3.3.2.2.1 O contexto extraverbal no PMA

Para a análise da situação inicial a envolver o contexto extraverbal nas aulas de leitura no PMA, antes do trabalho colaborativo, tomamos como instrumentos gravações de aulas no contexto de ensino, a atividade dos portfólios realizada pelos estudantes, entrevista com o docente, assim como registros no Livro Registro de Classe Online (LRCO).

Observamos uma aula de leitura, com duração de 50 minutos e com a participação de nove estudantes, anterior ao trabalho colaborativo. O docente apresentou o livro físico aos estudantes, “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, do autor Pedro Bandeira, e questionou: “*Vocês conhecem a história desse livro?*”. Os alunos responderam: “*Não*”. Citou o título e autor da obra, sem trazer outras indicações, por exemplo, qual é a posição social do autor da obra, quando a obra foi publicada.

Ressaltamos que havia apenas uma obra física do livro com o docente, os estudantes não possuíam o livro ou cópias de partes da obra. Antes da leitura, o professor também questionou os alunos se conheciam um Diário de Bordo. Pelo fato de eles não apresentarem uma explicação sobre o gênero, o docente esclareceu as características desse gênero discursivo e pontuou que, a partir da experiência de leitura da aula, os estudantes relatariam, por escrito, sobre a experiência de leitura do dia no Diário. Então, o professor entregou aos discentes uma folha para escreverem a organização inicial da atividade. Ele escreveu na lousa: “Diário de leitura - nome do estudante - O Fantástico Mistério de Feiurinha - Data 20/09/2021”.

O docente enfatizou que, a cada aula, ele lia um capítulo do livro e, após dialogarem juntos sobre o capítulo lido, os alunos escreveriam na folha avulsa as informações do capítulo lido na data da aula. Informou que, ao final do ano, após lerem os capítulos, além de terem um diário sobre as informações da leitura realizada, teriam elaborado o próprio livro, Diário de Leitura, da história que conheceriam.

O professor iniciou a leitura do capítulo, fez alguns questionamentos prévios aos estudantes *“Vocês, em algum momento, já ouviram falar sobre essa história?”*; *“e sobre as histórias da Cinderela, Branca de Neve, Rapunzel?”*; *“Vocês já repararam que sempre o final das histórias dos contos de fada, terminam todas iguais?”*; *“Como termina o final das histórias dessas princesas?”*. Os estudantes responderam: *“termina felizes para sempre!”*. Então, o professor prosseguiu: *“Mas gente, será que elas se casam e não acontece mais nada na vida delas? Acaba tudo? O que será que acontece depois disso? Para uma princesa e um príncipe, o que é ser feliz? O que ficam fazendo?”*. Os estudantes ficaram silenciosos, apresentavam-se tímidos. O professor continuou os questionamentos: *“E para vocês, o que é ser feliz?”*. Os alunos silenciaram e gesticularam a cabeça e mãos, como se afirmassem *“não sei”*. Diante do silenciamento, o professor indagou: *“É ficar com a família, amigos...?”* Os estudantes afirmaram apenas movimentando a cabeça *“sim”*, mas não interagiram oralmente após as questões prévias elaboradas pelo docente.

Percebemos que o professor realizou várias perguntas ao mesmo tempo e não possibilitou o tempo necessário para a resposta própria dos estudantes. Demonstrou compreender a importância de atividades antes da leitura, mas, teoricamente, não demonstrou entender que esse momento é necessário para o estudante revisar e atualizar os conhecimentos prévios que antecedem o momento da leitura, para instigar a consciência socioideológica (VOLÓCHINOV, 2019), aguçar a curiosidade, assim como criar expectativas à leitura.

O professor mencionou o título da obra, mostrou e citou o nome do capítulo 1 *“Capítulo Zero”*. Então, iniciou a leitura e, ao mesmo tempo, foi apresentando as imagens presentes na obra. Realizou leitura em tom de voz alto, enfático e gesticulou as mãos e o corpo durante a leitura, folheou a obra. Pudemos verificar que as entonações buscavam despertar o interesse e a curiosidade dos discentes pela leitura, já que, nas propostas iniciais de leitura, a turma se mostrava apática, sem apresentar o interesse em dar continuidade à corrente dialogal mediada pelo docente do PMA. No entanto, percebemos que não havia, por parte do professor, a consciência de que as entonações realizadas por ele revelavam valores sociais, um posicionamento diante à leitura (MEDVIÉDEV, 2019), de modo a desenvolver a consciência, pois a consciência *“[...] só pode ser sociológica”* (VOLÓCHINOV, 2021, p. 97), ou ainda, forma-se, nutre-se e se desenvolve nas relações sociais.

Os estudantes ouviram em silêncio, olhando fixamente para o professor. Ao virar a primeira página, o docente apresentou a imagem (desenho) da obra e indagou: *“a figura remete a contos de fada pra gente?”*. Os estudantes gesticularam a cabeça afirmando *“não”*.

O professor argumentou: *“Bem, pelas vestimentas dele, características físicas dele, não parece um príncipe típico dos contos de fada, né gente?”* e continuou a leitura.

De repente, o docente interrompeu a leitura e indagou os discentes: *“Boa pergunta gente, dá pra saber quando aconteceu a história com as princesas? Todas começam... há muitos e muitos anos – É isso?”*. Os estudantes gesticularam a cabeça afirmando *“sim”*. O professor continuou a leitura, gesticulando o corpo e as mãos. Encerrou a leitura do capítulo 1 e mostrou a figura do capítulo 2, a imagem da princesa Branca de Neve e indagou: *“O que ela está fazendo? Tricô? Quem ela espera? Vocês já imaginaram a princesa desse jeito? Ou sempre uma vida glamorosa? Será que a vida dela parou quando casou ou continuou?”* Os estudantes sorriram. O docente explicou que, na aula seguinte, leriam o próximo capítulo. Não ocorreram questionamentos por parte dos estudantes ao professor. Nesse contexto, há uma tentativa de se propiciar, por parte docente, a leitura como interação (ANGELO; MENEGASSI, 2022b), na qual leitor-texto-aluno interage, mas há lacunas, a envolver o próprio encaminhamento metodológico para esse processo quanto à participação mais efetiva dos estudantes.

Após essa primeira parte da aula, o professor solicitou que os estudantes pegassem a folha avulsa para a escrita e, após a data, escrevessem, com base nas seguintes orientações descritas na lousa: *“O que você entendeu deste capítulo ou o que você achou, o que aconteceu ou o que você acha que vai acontecer, ou resumindo o capítulo, quais as personagens que apareceram até agora na história, coisas que servirão para a gente se lembrar do que já foi lido, ok? Se vocês quiserem ver alguma página ou imagem, eu deixo aqui para vocês verem e irem relembando a história do capítulo 1.”*

Os estudantes queriam saber o nome da personagem que apareceu na página 1 da leitura do capítulo. O professor respondeu *“ainda não apareceu, né? Será que é o escritor dessas ou de todas as histórias? Também não sabemos, sabemos que ele tem uma missão, mas ao longo dos capítulos, acredito que, saberemos qual é essa missão, né? Até o momento, sabemos o nome apenas dessa figurona né, o Caio, o Lacaio.”* Os estudantes ficaram em silêncio e escreveram; o professor também silenciou e observava os estudantes sentados, mas mantinha o livro aberto em frente aos estudantes, folheando para eles o capítulo já lido para relembra-rem os fatos narrados.

Em seguida, o professor os indagou: *“Alguém já tem uma suspeita ou hipótese do que será essa enrascada que ele vai se meter? Dá para a gente deduzir que vai envolver várias histórias, será que ele vai ser encarregado de reescrever as histórias ou dar um final*

*diferente para elas?”* As questões são pertinentes ao contexto da leitura da obra apresentada, porém não possibilitaram a interação entre os estudantes.

Nesse caso, os questionamentos efetivados pelo docente suscitaram hipóteses do assunto do texto, do como ele continua, habilidade pertinente às estratégias de desenvolver a leitura processual. Os discentes estavam em silêncio e escreviam. Após uns dez minutos aproximadamente, os alunos disseram ao professor que terminaram. Então, os alunos queriam decorar a folha com canetinhas coloridas antes de entregar o trabalho, o que ocorreu. Após isso, o professor recolheu a atividade dos estudantes e informou que dariam continuidade nas próximas aulas, mas não houve nenhuma intervenção quanto ao que os estudantes elaboraram nesse momento, o que seria pertinente, tendo em vista que o PMA apresenta como um de seus objetivos “o reforço nas habilidades de leitura” (PARANÁ, 2021).

Além disso, seria um momento para identificar se vem ocorrendo superação das dificuldades mencionadas na Ficha de Encaminhamento do aluno para o PMA, principalmente a (02-03-04-05-07), respectivamente: 02- “Expõe ideias com coerência; 03 - Demonstra capacidade de argumentação; 04 - Identifica as ideias principais de um texto; 05 - É capaz de fazer relações de um texto com novos textos e/ou textos já lidos; 07 - Escreve conforme a norma padrão, utilizando pontuação, paragrafação e as regras ortográficas vigentes;” dificuldades essas consoantes à Ficha de Encaminhamento - Nível 1- para participar no PMA. O docente realiza as correções das atividades posteriormente às aulas e comenta com os estudantes na aula seguinte, segundo informações do docente. Assim, encerrou-se a aula de leitura e iniciaram atividades relacionadas à resolução de problemas.



O Círculo de Bakhtin (2011) esclarece que o contexto extraverbal corrobora para tornar as expressões plenas de significados. Para isso, torna-se necessário um trabalho que propicie a reflexão acerca das condições de produção. Essa abordagem efetiva a interação do leitor-estudante com o texto literário a revelar os valores sociais constituídos por determinados grupos, pois “as palavras, na função de signos verbais, somente têm sentidos quando contextualizadas com o processo sócio-histórico da interação verbal, materializado nas enunciações discursivas, ou no diálogo concreto” (FREITAS, 1999, p. 31), a possibilitar a ampliação da consciência discente. Esse conceito apresentou-se como elemento lacunar nas atividades propostas. Devido a contratempos não mencionados, verificamos que essa organização da leitura por capítulos não se efetivou nas aulas posteriores, o que, possivelmente, demonstra a dificuldade de se efetivar um trabalho processual no contexto de

sala de aula diante de vários fatores internos e externos, a citar um deles, a exigência de trabalhos específicos voltados às avaliações externas na rede estadual de ensino.

Em relação aos outros instrumentos coletados na situação inicial, verificamos nos relatórios do LRCO que, além das aulas destinadas ao trabalho com o gênero conto após as mediações colaborativas, em apenas duas aulas trabalhou-se com o gênero discursivo conto, porém o foco foi a escrita do desfecho, período este no qual foi necessário efetivar a proposta “PMA NO SE LIGA”, isto é, uma ação proposta pela SEED para intensificação da aprendizagem com foco na recuperação de estudantes que apresentam dificuldades em determinados conteúdos, para que adquiram os conhecimentos referentes ao ano escolar em curso. Enfatizamos, nesse contexto, que a proposta do PMA não objetiva somente o trabalho com habilidades de leitura, mas também que o professor atuante na demanda, o qual “pode ser de qualquer componente curricular”, “empático e de referência curricular para os estudantes” (PARANÁ, 2021) trabalhe a escrita e a resolução de problemas, conforme a instrução normativa vigente no ano de 2021. Diante disso, outros textos necessitaram ser analisados nos portfólios para caracterizar o trabalho com o contexto extraverbal.

Apresentamos, a seguir, material original 1 coletado do portfólio dos estudantes do Nível 1 do PMA, Turma C.

**QUADRO 4:** Material original 1 coletado do portfólio dos estudantes pela pesquisadora.

	Colégio: _____ Nome: _____ Data: ____/____/____ Professora: _____	
<p><u>Atividade de leitura, escrita e interpretação.</u></p>		
<p><b>As festas juninas</b></p>		
<p>As festas juninas são realizadas no mês de junho, para comemorar os dias de Santo Antônio (13 de junho), São João (24 de junho) e São Pedro (29 de junho).</p>		
<p>As festas são enfeitadas com bandeirinhas, além da construção da fogueira, onde perto as pessoas dançam a quadrilha, vestidos de caipiras. Muita comida típica é servida. Amendoim, pipoca, pé-de-moleque, cocada, bolo de fubá e quentão. Para se divertirem há muitas barracas de jogos: pescaria, brincam de cobra cega.</p>		
<p>Antigamente era muito comum soltar balões para iluminar o céu, mas hoje em dia é proibido, pois os balões podem cair incendiando casas e queimando pessoas.</p>		
<p>O Nordeste tem as maiores festas juninas do Brasil. Em Campina Grande, no Estado da Paraíba, acontece a maior de todas. São 30 dias de muita festa.</p>		

01) As festas juninas são manifestações culturais comemoradas no mês de junho para homenagear os santos:

2) Qual é a região brasileira que concentra as maiores festas juninas?

3) Você sabia que essa era a origem da festa junina? Você gosta desse tipo de festa?

Fonte: A autora, com base na atividade elaborada pelo professor do PMA, 2021

Ao se analisar o texto informativo “As festas Juninas”, coletado nos portfólios dos estudantes, verificamos que não se levava em conta os elementos das axiologias sociais. Não se entrelaçava, nas atividades propiciadas a partir da leitura, a qual ocorre de modo oral pelo professor, conforme observado no diário do professor, o texto à realidade dos estudantes, assim como os valores sociais relativos à cultura e às festividades.

Em relação ao contexto extraverbal, não há menção de autoria ou outros indicativos relacionados à situação de comunicação que referencie o contexto extralinguístico e, principalmente, verifique como esse contexto externo apresenta-se no enunciado abordado na sala de aula, a citar quem, onde e quando a obra foi publicada e também a posição social do autor, visto que o enunciado “não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2016, p. 62).

Nesse sentido, ao trabalharmos com as condições de produção de um enunciado, as quais refletem e refratam os valores de grupos sociais constituídos, a visão dos estudantes-leitores é ampliada, modifica-se pelo fato de os leitores dialogarem com diferentes posicionamentos, haja vista que “a linguagem não é neutra, pois ela é o campo de [...] encontros, de desencontros, de choques de interesses opostos, de conflitos diversos, enfim, de lutas” (FREITAS, 1999, p. 24).

Na atividade, a entonação, entendemos que ocorreu em respeito aos sinais de pontuação e não expressada como um elemento avaliador da palavra em uso (BAKHTIN, 2011), consoante aos registros da aula no diário do professor “Leitura oral do texto”.

No que condiz às perguntas ofertadas para os estudantes responderem, tanto a número 1 “As festas juninas são manifestações culturais comemoradas no mês de junho para homenagear os santos: \_\_\_\_\_” quanto a 2 “Qual é a região brasileira que concentra as maiores festas juninas? ”, envolvem a habilidade de localizar informações





explícitas no texto. A questão 3, com dupla indagação, “Você sabia que essa era a origem da festa junina? Você gosta desse tipo de festa? ”, são de resposta pessoal.

Todas essas questões são necessárias ao desenvolvimento de habilidades leitoras, em especial ao contexto dos estudantes do PMA, por envolver o apoio escolar. No entanto, existe a necessidade de desenvolvermos outras habilidades leitoras no estudante não contempladas na atividade, assim como possibilitar a leitura interacional, atividades antes, durante e depois da prática da leitura e, também, os elementos axiológicos da linguagem com fins de ampliar a consciência social e ideológica do estudante.

Após o trabalho com o texto “As festas juninas”, o professor realizou a leitura oral do texto “Por causa de um balão”, também material coletado pela pesquisadora nos portfólios dos discentes, para eles realizarem as atividades.

**QUADRO 5:** Material original 2 coletado do portfólio dos estudantes pela pesquisadora.

	Colégio: _____ Nome: _____ Data: ____/____/____ Professora: _____	
<p><b>Por causa de um balão</b></p>		
<p>Faltavam apenas alguns dias para as festanças de São João. Nicota, uma linda caipirinha e Zezinho um garboso caipirinha, planejavam os últimos detalhes da decoração de arraial com balões coloridos, lanterninhas cintilantes, bandeirinhas multicores, mastros e grandes fogueiras. Repentinamente, viram no céu estrelado, um grande balão enfeitado de grandes fitas, deslizando no alto, com sua luzinha vermelha e brilhante. Com o vento frio e forte o balão inclinava-se dando a todos que o observava, impressão de que em pouco tempo estaria todo queimado.</p>		
<p>O balão passou sobre umas árvores frondosas e sumiu. De repente, aqueles que o acompanhavam com o olhar, viram apenas chamas vermelhas se erguendo. Deduziram que um enorme incêndio começava e, pela direção, devia ser o frágil paiol do senhor Clarindo que pegava fogo. Foi um tremendo rebuliço em toda a vizinhança. As pessoas aproximaram-se para ajudar, carregando baldes, bacias, latas e jarros d’água, mas o fogaréu devorou tudo. O chão, que antes era todo coberto por uma grama verdinha e macia, ficou cheio de brasas e o ar levava as cinzas e a fumaça.</p>		
<p>Esse fato deixou o senhor Clarindo muito triste, pensando, mas ao lembrar-se de que o depósito de milho, por sorte não tinha sido atingido, sentiu-se mais conformado e disse:</p>		
<p>—Não adianta proibir soltar balões, pois muitas pessoas sem juízo e sem coração, continuam a praticar esse crime, principalmente no mês das alegres festas juninas.</p>		
<p>Renato Sêneca Fleury</p>		
<p><b>** Circule no texto todas as palavras que você não conhece.**</b></p>		
<p>1) Quais são os personagens do texto?</p> <p>_____</p>		
<p>2) Por que o mês de junho é considerado perigoso?</p> <p>_____</p>		
<p>3) O que provocou a queda do balão?</p> <p>_____</p>		

4) Numere os fatos de 1 a 5:

- ( ) O chão ficou todo coberto por brasa.
- ( ) Faltava alguns dias para a festa.
- ( ) O balão deslizou no ar e foi para o paiol do senhor Clarindo.
- ( ) De repente, um balão enfeitado apareceu no céu.
- ( ) O senhor Clarindo disse que ainda há pessoas que soltam balões, desrespeitando as leis.



Fonte: A autora, com base na atividade elaborada pelo professor do PMA, 2021

O texto “Por causa de um balão” apresenta a autoria explícita que, segundo o docente, foi lida ao término da leitura do texto, mas sem indicações de quem é o autor, qual a posição social que ocupa e outros aspectos que definem o enunciado, segundo pressupostos dialógicos.

Por conseguinte, foi solicitado aos estudantes para realizarem as atividades. O primeiro comando foi “Circule no texto todas as palavras que você não conhece”, no entanto, não se trabalhou ou se compartilhou a continuidade dessa atividade, o que não possibilitou desenvolvimento de habilidade leitora, apenas a identificação lexical a partir da leitura enquanto decodificação. As questões 1 e 3 propiciadas foram relativas à habilidade de localizar informações explícitas no texto. A pergunta 2 envolveu a habilidade de compreensão inferencial e a número 4 envolveu a compreensão textual a partir da ordem sequencial dos fatos narrados no texto. Verificamos, nessa atividade coletada do portfólio, proposta aos estudantes do PMA, perguntas de compreensão tanto textual quanto inferencial, aspectos necessários neste contexto.

Diante disso, propiciaram-se questões relativas, em partes, a uma das etapas processuais de leitura, com atividades após a leitura do texto. Entretanto, as demais etapas não foram consideradas, as axiologias sociais não perpassaram as atividades trabalhadas, a possibilitar juízos de valor relativos à temática abordada no texto, em especial, ao fato de soltar balões em nossa sociedade.

Dialogando pesquisadora e docente, durante as sessões reflexivas, com fins de compreender o trabalho desenvolvido no PMA, assim como os elementos axiológicos da linguagem são mobilizados nas práticas de leitura, elaboramos questões semi-estruturadas, com perguntas fundamentais, acrescidas de outras questões relacionadas às circunstâncias momentâneas da interação que se fizeram pertinentes. Essa sessão reflexiva realizou-se na data de 03/09/2021, nas dependências da sala destinada à realização da hora-atividade na instituição, teve duração de 1h e 50 min, momento este de hora-atividade do professor. Para

facilitar a discussão dos dados, a sessão reflexiva foi gravada em vídeo.

Uma das questões propostas era acerca dos encaminhamentos metodológicos no trabalho com a leitura em PMA:

*Pesq.: Quais os encaminhamentos metodológicos são utilizados por você para se trabalhar a leitura com os estudantes?*

*Prof.: Se o texto é muito longo, uma leitura coletiva, se é um texto que eu quero que desperte a visão do aluno, eu peço uma leitura silenciosa antes. Se for conto, por exemplo, fazemos leitura coletiva, mas como os alunos leem num tom de voz baixo, com vergonha ou meio parando na leitura, em seguida o professor lê, no caso eu, fazendo as pausas necessárias na pontuação e as ênfases porque assim a história faz mais sentido para o aluno, fixa a atenção dele. Quanto às questões técnicas de leitura, por exemplo, explico a eles que se tem um travessão é a fala de um personagem, se tem um ponto de interrogação, eu não vou ler da mesma forma se tiver um ponto de exclamação, por exemplo.*

Pudemos constatar, a princípio, que a leitura na visão do docente, consistia em oralizar o texto verbal a enfatizar a entonação, nessa perspectiva, respeitando os sinais de pontuação, isto é, sem a consciência valorativa que ressoa das palavras no processo da leitura. Disso, depreendemos que não estamos diante de um enunciado da realidade concreta, valorado socialmente, mas sim diante de uma palavra isolada, como unidade linguística, conforme esclarece Bakhtin (2011). Todavia, ressaltamos que na resposta do docente “*se é um texto que eu quero que desperte a visão do aluno*” há um indício de que, alguns textos ou práticas, devem despertar e/ou ampliar a visão socioideológica (VOLÓCHINOV, 2019) do discente.

Nesse sentido, a leitura dialógica voltada para a busca de valores, necessita transcender o processo cognitivo de decodificar, este fundamental e de suma importância para se ampliar as habilidades de compreensão leitora ao processo da leitura dialógica e valorativa. Segundo Angelo e Menegassi (2022b), a leitura em perspectiva dialógica é uma atividade de coprodução de sentidos, enquanto uma interação entre leitor-texto-autor-contexto social que mobilizam valores no ato da leitura. É nessa interação discursiva que a linguagem tem seus sentidos instituídos, ou seja, a partir das situações reais em que ela se manifesta.

Para Bakhtin (2010), o tom discursivo, a entonação, direcionam-se ao outro e à situação estabelecida, pois o outro, nessa interação, compartilha valores socioideológicos. O professor do PMA, na condição de leitor, ao considerar a entonação valorativa como elemento inerente ao enunciado, possibilita sentidos à leitura realizada a desvelar os posicionamentos assumidos. Isso contribui para ampliar a consciência socioideológica do estudante, uma vez

que, em contexto de ensino, o texto está na condição de objeto do processo ensino-aprendizagem, “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307). Pelo fato de a entonação ser social, ela expressa o que a palavra isolada não dá conta de dizer sozinha, por isso a sua importância enquanto elemento axiológico, inerente ao enunciado.

Em relação ao autor dos textos trabalhados no contexto do PMA, o professor, durante as sessões reflexivas, foi questionado se aborda o autor e como conduz isso em sala de aula.

*Prof.: Procuo antes da leitura, de modo oral, mostrar o nome do autor, quem é ele, em que momento viveu, quando escreveu, que estilo tinha. Por exemplo, quando trabalhei o conto de suspense de Dalton Trevisan mostrei o estilo do que o autor gosta de escrever, os pensamentos dele, quem é ele, porque ele tem um apelido. Se a gente procura escolher um texto que tem a ver com a realidade do aluno a gente precisa explicar de onde esse texto veio, né? Isso para deixar de ser algo abstrato e os alunos perceberem que alguém escreve que tem um estilo, que viveu numa época, pois conforme o tempo passa o pensamento muda, por exemplo: quando a gente lê um conto e pensa: meu Deus, isso está errado! Então, explico que naquela época em que o texto foi escrito isso não era errado. A leitura muda, a literatura é o registro do tempo.*

Na resposta do professor, o contexto extraverbal não está fora do texto, entretanto, para além dele e nele mesmo, visto que “além da parte verbal expressa, todo enunciado [...] consiste de uma parte não expressa, porém subentendida e extraverbal (situação e auditório), sem a qual não é possível compreender o próprio enunciado” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 269), ou ainda, todo enunciado para significar necessita da análise dos elementos extralinguísticos, do contexto extraverbal, porque somente a análise dos elementos verbais é insuficiente, faz-se necessária a correlação social. O não dito, mas presumido, relaciona o enunciado à vida do sujeito que o produziu a refratar atitudes valorativas e isso influenciará nas características enunciativo-discursivas do texto a possibilitar posicionamentos assumidos.

Quando o docente do PMA se insere no horizonte espacial e temporal do autor do texto, ele passa a compreender e avaliar a situação discursiva, pois o enunciado concreto “nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 128) e isso possibilita significações, visto que revela emoções, valores, ou ainda, avaliações sociais. Assim sendo, o estudante do PMA, imerso nessa leitura axiológica, será capaz de avaliar os posicionamentos, a refletir e a refratar seus posicionamentos, ampliando sua compreensão leitora e sua consciência socioideológica.

Todavia, há o confronto entre o que se afirma na resposta docente e o que se realiza na prática de leitura. Diante dos instrumentos utilizados para caracterizar o trabalho a analisar o contexto extraverbal nas aulas de leitura antes das mediações colaborativas, verificamos nas análises realizadas, a citação do nome do autor em alguns textos, mas não indicações de quem é o autor do texto, a posição social que ocupa, o contexto de escrita das obras estudadas e outros, ratificado em resposta posterior do professor, durante as sessões reflexivas:

*Prof.: Trabalhei com o texto informativo, por exemplo, “as festas juninas” para mostrar aos alunos o contexto, a origem, o conhecimento dessa cultura para depois os alunos conseguirem trazer suas interpretações para o texto “por causa de um balão”, mas confesso que não trabalhei a fundo sobre o escritor do texto.*

Diante dos fatos relatados, diagnosticamos que na situação inicial, antes do trabalho colaborativo, não houve a abordagem suficiente do contexto extraverbal dos enunciados estudados. Essa análise permitiu planejar e organizar as mediações colaborativas por meio de orientações teóricas e metodológicas para a construção de sequência de atividades de leitura voltadas aos discentes do PMA, na qual se leve em conta a necessidade de se abordar, relativo ao texto selecionado, o contexto extraverbal, com fins de minimizar essa lacuna a envolver o trabalho com a leitura, bem como ampliar a consciência socioideológica docente. Para isso, realizamos o desenvolvimento das seguintes ações junto ao docente:

**QUADRO 6:** Encaminhamento da sessão reflexiva referente ao contexto extraverbal

<b>DATA</b>	<b>SESSÃO REFLEXIVA 1</b>	<b>OBJETIVO</b>
03/09/2021	<b>MOMENTO 1- ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA</b>	
	A- Como você inicia/desenvolve o trabalho com a leitura em sala de aula? Por que você faz dessa forma? B- Você aborda sobre o autor do texto? Você costuma apresentar aos estudantes alguma informação sobre o autor? C- Em que momento da leitura com os estudantes você aborda o autor? (Antes, durante ou depois do estudante ler o texto). Como você aborda? D- Você aborda quem ilustra o texto? E- Quando o texto foi publicado, a editora, a temática abordada? F- Quando você está planejando uma aula sobre determinado gênero discursivo, o que considera necessário e importante esclarecer aos discentes?	✓ Compreender os encaminhamentos metodológicos em relação ao trabalho realizado com a leitura pelo professor.
	<b>MOMENTO 2- APRESENTAÇÃO DO CONTO “A PIPA E A FLOR”, DE RUBEM ALVES AO</b>	

05/11/2021	<p><b>DOCENTE</b></p> <p>A- Apresentar ao docente o assunto da sessão reflexiva 1: Contexto extraverbal.</p> <p>B- Solicitar a leitura silenciosa da obra “A pipa e a Flor”, do autor Rubem Alves e problematizar questões inerentes ao contexto extraverbal, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem é o autor do texto?</li> <li>• Você já ouviu falar sobre o autor desse texto?</li> <li>• Já leu algo sobre o autor do texto?</li> <li>• Rubem Alves sempre atuou na carreira literária?</li> <li>• Conhece sua biografia? (Apresentamos a biografia do autor)</li> <li>• Existe alguma relação entre a posição social do autor e a escrita do texto?</li> <li>• Existe alguma relação entre a posição social do autor e a temática do texto?</li> <li>• Em relação à posição social do autor, o que ele espera de seu leitor?</li> <li>• Para quem você acredita que o texto foi escrito? Quais pistas sugerem o público-alvo ao que o texto se destina?</li> <li>• Que outras pessoas poderiam ler um texto como esse?</li> <li>• Onde podemos encontrar um texto como esse?</li> <li>• Onde esse texto foi publicado? É possível localizar essa informação no texto?</li> <li>• Qual é a temática do texto?</li> <li>• Quando o texto foi publicado? Qual o contexto social desse período?</li> <li>• A temática abordada no texto é atual?</li> <li>• Para que você acredita que o texto foi escrito, ou seja, qual é a finalidade dele?</li> <li>• Quem ilustrou o texto?</li> <li>• Que editora publicou a obra?</li> <li>• A que gênero pertence o texto?</li> </ul> <p>C- Qual a importância do CONTEXTO EXTRAVERBAL para a leitura?</p>	<p>✓ Apresentar o conto “A pipa e a flor”, de Rubem Alves.</p> <p>✓ Conhecer e refletir sobre a posição social do autor.</p> <p>✓ Abordar e refletir o contexto extraverbal do conto “A pipa e a flor” com fins de ampliar a consciência socioideológica do docente.</p>
05/11/2021	<p><b>MOMENTO 3- APRESENTAR E RELACIONAR TEORIA E PRÁTICA JUNTO AO PROFESSOR</b></p> <p>Para (VOLÓCHINOV, 2021, p. 118-119) o contexto extraverbal, constitui-se de três elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) O horizonte espacial comum dos falantes.</li> <li>2) O conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois.</li> <li>3) A avaliação comum da situação.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esses três elementos, apresentados para explicar o que envolve a dimensão extraverbal de um texto-enunciado, são resumidos pelos autores como “visto por</li> </ul>	<p>✓ Relacionar o objeto de estudo “o conto A pipa e a flor” aos pressupostos teóricos de linguagem.</p>

	ambos”; “conhecido por ambos”; e “avaliado em concordância” (VOLÓCHINOV, 2019).	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O contexto extraverbal torna as locuções plenas de significado (BAKHTIN, 2011).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para Menegassi e Cavalcanti (2020, p. 103) “o extraverbal está integrado ao enunciado, favorecendo a interação comunicativa entre os interlocutores”.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para Volóchinov e Bakhtin (2011), só a análise do aspecto verbal de um enunciado é insuficiente, pois ele depende de seu contexto extraverbal para significar.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “cada enunciado nas atividades da vida [...] é como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social” e que “uma vez separados [os enunciados concretos] deste contexto, perdem quase toda sua significação” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 121).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social (...)”(VOLÓCHINOV, 2021, p. 216).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2011).</li> </ul>	
05/11/2021	<p><b>MOMENTO 4- REFLEXÃO ACERCA DE ATIVIDADES TRABALHADAS NO PMA</b></p> <p>A- Realizar uma reflexão acerca das atividades “As festas juninas” e “Por causa de um balão” trabalhadas pelo docente nas aulas do PMA.</p>	<p>✓ Verificar quais aspectos do contexto extraverbal foram considerados no desenvolvimento da prática de leitura.</p> <p>✓ Refletir como mediar o contexto extraverbal em sala de aula.</p>
05/11/2021	<p><b>MOMENTO 5- ELABORAÇÃO DE ATIVIDADE PRÁTICA PARA APRESENTAR À PESQUISADORA NA PRÓXIMA SESSÃO REFLEXIVA.</b></p> <p>A- Com base nas discussões realizadas até o momento, elabore para o texto “A pipa e a flor” atividades relativas ao contexto extraverbal para os alunos do PMA.</p> <p>1- Considere as características e a realidade dos estudantes, as circunstâncias de ensino e o tempo necessário para realizar as atividades.</p> <p>B- Aprofundamento de LEITURA sobre o contexto extraverbal para o docente realizar posteriormente.</p>	<p>✓ Analisar a compreensão do docente na elaboração de atividade em relação ao trabalho colaborativo acerca do contexto extraverbal.</p>

	BOSCO, M. J.P. O extraverbal bakhtiniano no ensino de literatura. In: ANAIS DO IX CICLO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE LINGUAGEM, 2017. <b>Anais eletrônicos</b> , Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <a href="https://proceedings.science/ciel-2017/papers/o-extraverbal-bakhtiniano-no-ensino-de-literatura">https://proceedings.science/ciel-2017/papers/o-extraverbal-bakhtiniano-no-ensino-de-literatura</a> . Acesso em: 10 ago.2021.	
--	--	--

Fonte: A autora, 2022

Após as mediações colaborativas, em que se abordaram os elementos axiológicos da linguagem, o professor trabalhou com os estudantes a sequência de atividades de leitura que elaborou no decorrer das sessões reflexivas. Para facilitar as análises dos resultados colaborativos dessa pesquisa, as aulas foram gravadas em imagem e áudio. Os resultados serão apresentados posteriormente, na análise final, a envolver o contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor.

#### 3.3.2.2.2 A entonação

Apresentamos, nesta seção, as análises das atividades realizadas nas aulas do PMA, nível 1, anterior às mediações colaborativas, com fins de refletir sobre como a entonação, enquanto conceito axiológico, perpassa as atividades de leitura, a contribuir para a reflexão teórico-metodológica junto ao docente no desenvolvimento das ações colaborativas.

Primeiramente, ocorreu a gravação de aulas, coleta de atividades de leitura e documentos do PMA para verificarmos como a entonação valorativa é mobilizada nas práticas de leitura. Na análise do PTD, não houve aferição de leitura entonacional. Na gravação de aula, analisamos o trabalho com a leitura de uma obra, no qual ocorreu leitura com diferentes entonações, no entanto, sem fins de leitura socioideológica (VOLÓCHINOV, 2019).

O estudo inicial possibilitou organizarmos as ações para os encontros colaborativos que se pautaram em analisar como se dá a compreensão da entonação valorativa pelo docente do PMA.

Ao considerarmos que o sentido do discurso se efetiva em contextos de interação, a comungar que todo dizer emana apreciação valorativa, isto é, elementos axiológicos (BAKHTIN, 2010), verificamos a necessidade do trabalho, em aulas do PMA, com a leitura em perspectiva dialógica, uma vez que a interação é o elemento nuclear da relação entre os sujeitos.



Nessa perspectiva dialógica, é na relação com o outro, nas interações sociais, que a linguagem apresenta o seu sentido instituído, marcada pelas situações reais em que ocorrem. Então, nas palavras, enquanto signos ideológicos, materializados nos enunciados, os quais são frutos da interação, ocorre o encontro de opiniões e visões de mundo numa cadeia infinita de enunciados e réplicas (BAKHTIN, 2011).

Nesse contexto, a linguagem é marcada pela dimensão valorativa, sendo seu valor construído socialmente e isso é fator relevante na concepção dialógica, e possibilita organizar tanto a forma do dizer quanto a entonação desse dizer (VOLÓCHINOV, 2019). Portanto, a entonação valorativa é parte constituinte do enunciado, o que permite ao leitor considerá-la na produção de sentido durante a leitura.

Segundo os teóricos do Círculo (VOLÓCHINOV, 2019), através dos enunciados, a partir da entonação, o sujeito assume uma posição valorativa perante o outro a desvelar seu posicionamento socioideológico. Enfim, a entonação está impregnada de valoração social, caracterizada enquanto elemento axiológico de determinado grupo, fruto da interação discursiva.

Em contexto de sala de aula do PMA, as aulas de leitura necessitam estabelecer um diálogo vivo com os textos trabalhados, a fim de que o aluno reaja ativamente, enquanto leitor, a assimilar o discurso, assim como as avaliações sociais do outro na construção e réplica de seus discursos. Isso é propiciado a partir da leitura entonacional, uma vez que ela auxilia na produção de sentidos a partir da interação entre alunos, professor, textos, entre outros. Todavia, esse trabalho com a entonação, enquanto elemento axiológico, tem sido pouco explorado nas práticas de ensino (BEZERRA, 2020).

Na gravação de aula do dia 20/09, o docente realizou a leitura da obra “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, do autor Pedro Bandeira. A leitura ocorreu em tom de voz alto, enfático, com gesticulação das mãos e o uso de expressões faciais (franzir de rosto e sobrancelhas, por exemplo), para demonstrar tristeza. Em outros momentos, no decorrer da leitura, o professor arregalava os olhos para refletir espanto. Os estudantes ouviam silenciosamente a leitura pelo docente, quando os gestos e ênfases eram realizados pelo professor, apresentavam fisionomia de espanto, noutras de curiosidade ou por acharem engraçados os trechos lidos, a demonstrar, segundo o Círculo, que “a palavra e o gesto das mãos, a expressão do rosto e a pose do corpo são igualmente sujeitos à orientação social e organizados por ela” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 281). No entanto, percebemos que o docente

não teve a consciência de que as entonações realizadas por ele revelavam valores sociais que o fizeram se posicionar diante à leitura.

Durante as sessões reflexivas, o docente, ao ser questionado como conduzia a leitura, pontuou: *“Se for conto, por exemplo, fazemos leitura coletiva, mas como os alunos leem num tom de voz baixo, com vergonha ou meio parando na leitura, em seguida o professor lê, no caso eu, fazendo as pausas necessárias na pontuação e as ênfases porque assim a história faz mais sentido para o aluno, fixa a atenção dele. Quanto às questões técnicas de leitura, por exemplo, explico a eles que se tem um travessão é a fala de um personagem, se tem um ponto de interrogação, eu não vou ler da mesma forma se tiver um ponto de exclamação, por exemplo”*.

Na resposta docente, a palavra “ênfases” ressoa a entonação na leitura realizada pelo docente a possibilitar “mais sentido para o aluno”. Todavia, esse entendimento não perpassa valoração na consciência docente, ratificado ainda por *“Eu vou abordando os recursos gráficos, explicando e mostrando as entonações, mas procurando buscar a criatividade deles”*. Ao citar, *“mas procurando buscar a criatividade deles”*, o professor permite o entendimento de que cada estudante se expressa de um modo diferente na entonação, no decorrer da leitura de um enunciado, entretanto, não relacionado ao julgamento valorativo social e ideológico, mas sim a partir da oralização do texto verbal, para se respeitar a pontuação. Inferimos, assim, que a entonação é percebida pelo docente como uma alternativa para propiciar a ludicidade na leitura, ou ainda, deixá-la mais atrativa ao estudante e não como “a expressão sonora da avaliação social” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 287).

Quanto ao PTD analisado, não há aferição de leitura entonacional valorativa e sim indicativos de um entendimento, por parte docente, da entonação enquanto oralização do texto verbal, conforme um dos objetivos propostos “- ler com fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação entre outros”, ou seja, pautada na noção tradicional da entonação.

Apresentamos o quadro referente às mediações colaborativas a envolver a entonação.

**QUADRO 7:** Encaminhamento da sessão reflexiva referente à entonação valorativa

<b>DATA</b>	<b>SESSÃO REFLEXIVA 2</b>	<b>OBJETIVO</b>
12/11/2021	<b>MOMENTO 1- LEITURA DO CONTO E ANÁLISE REFLEXIVA</b>	
	A- Apresentar ao docente o assunto da sessão reflexiva 2: Entonação valorativa. B- Leitura silenciosa do conto “A pipa e a Flor” pelo docente e pela pesquisadora.	✓ Abordar e refletir sobre a entonação valorativa a partir do conto “A pipa

	<p>C- Leitura entonacional do conto “A Pipa e a Flor”, de Rubem Alves pela pesquisadora ao professor.</p> <p>D- Analisar e refletir com o docente os valores expressos de cada entonação realizada no decorrer da leitura, em especial, de alguns trechos selecionados.</p> <p>E- Ouvir do docente, no decorrer da leitura, o que cada entonação expressa, ou seja, o valor socioideológico. (VOLÓCHINOV, 2019).</p>	e a flor”.
12/11/2021	<p><b>MOMENTO 2- COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE A ENTONAÇÃO VALORATIVA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir da leitura do texto, análise e reflexão do docente, questionar:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1- O que é uma leitura entonacional?</li> <li>2- A leitura entonacional é importante nas aulas de leitura do PMA?</li> <li>3- A leitura entonacional permite a interação mais ativa do estudante do PMA com os textos em estudo?</li> </ol> </li> <li>• Entrelaçar questões relacionadas ao contexto extraverbal e a entonação.</li> <li>• Refletir sobre a atividade elaborada pelo docente sobre o contexto extraverbal do conto em análise, relativo à sessão reflexiva anterior.</li> </ul>	✓ Analisar como se dá a compreensão da entonação pelo professor.
12/11/2021	<p><b>MOMENTO 3- APRESENTAR E RELACIONAR TEORIA E PRÁTICA JUNTO AO DOCENTE</b></p> <p>A entonação se encontra no limite entre a vida e a parte verbal do enunciado, é como se ela bombeasse a energia da situação cotidiana para a palavra, atribuindo ao todo linguisticamente estável um movimento histórico, vivo e um caráter irrepetível. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 129).</p> <p><i>A entonação sempre está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida. (...) o falante entra em contato com os ouvintes: a entonação é social par excellence</i> (VOLÓCHINOV, 2019, p. 123, grifos do autor).</p> <p>“A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 181, grifos do autor).</p> <p>A <b>leitura entonacional valorativa</b> pelo professor é o primeiro exemplo de como o valor da leitura em voz alta se apresenta junto ao texto, pois não é apenas a transposição do escrito para o oral, é a manifestação de valores entonacionais a partir dessa oralização. (MENEGASSI, et al. 2021).</p> <p>“A mais simples entonação da voz humana é a expressão mais pura e imediata da avaliação” (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 236-237).</p>	✓ Estabelecer relações entre os pressupostos teóricos e o conto “A pipa e a flor” por meio do diálogo entre professor e pesquisadora.

	<p>“A entonação assume, nos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, uma noção que sobrepuja a visão clássica da emissão sonora da voz, comumente ligada ao tom, ao timbre ou ao ritmo.” (BEZERRA, PAIXÃO, MENEGASSI, 2019, p. 40).</p> <p>A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. (BAKHTIN, 2016, p. 48).</p>	
12/11/2021	<p><b>MOMENTO 4- REFLEXÃO ACERCA DE ATIVIDADES TRABALHADAS NO PMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir e discutir acerca de atividade do PMA I envolvendo a leitura de textos trabalhados no decorrer das aulas, em especial, “O mistério de Feiurinha”, de Pedro Bandeira.</li> </ul>	<p>✓ Verificar qual compreensão de entonação pelo docente foi considerada no desenvolvimento da prática de leitura.</p> <p>✓ Refletir como mediar a entonação valorativa em sala de aula.</p>
12/11/2021	<p><b>MOMENTO 5- ELABORAÇÃO DE ATIVIDADE PRÁTICA PARA APRESENTAR À PESQUISADORA NA PRÓXIMA SESSÃO REFLEXIVA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir e elaborar atividades práticas a envolver a entonação valorativa a partir do conto “A Pipa e a Flor”, de Rubem Alves.</li> </ul> <p>1- Elaborar atividade a considerar as características e a realidade dos estudantes, as circunstâncias de ensino e o tempo necessário para realizar as atividades.</p> <p>B- Aprofundamento de LEITURA sobre a entonação valorativa para o docente realizar posteriormente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• COSTA-HÜBES; MENEGASSI, R. J. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. In: MAGALHÃES, T. B.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). <b>Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente.</b> São Paulo: Pontes, 2021, p. 173-197.</li> <li>• SANTOS, Eliane Dos <i>et al.</i>. <b>A entonação valorativa em perguntas de leitura a partir do gênero tirinha.</b> Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em:<a href="https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67599">https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67599</a> Acesso em:15/08/2021</li> </ul>	<p>✓ Analisar a compreensão do docente na elaboração de atividade em relação ao trabalho colaborativo acerca da entonação valorativa.</p>

Fonte: A autora, 2022

Assim, com as mediações colaborativas, buscou-se ampliar no docente a consciência socioideológica a refletir o caráter axiológico da entonação enquanto expressão sonora da

avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016). Na próxima subseção, trazemos as informações relativas aos juízos de valor.

### 3.3.2.2.3 O juízo de valor

No dialogismo, os elementos axiológicos da linguagem estão imbricados entre si no enunciado a manifestar valores sociais, ideologias constituídas socialmente de uma determinada coletividade. Nesse entendimento, todo juízo de valor é resultado das relações sociais, a possibilitar ao estudante, por meio da leitura em contexto do PMA, compreensões valorativas dos enunciados, a fim de levá-lo a emitir posicionamentos.

Nas aulas de leitura do PMA, anterior às mediações colaborativas, ocorreram manifestações da consciência do docente reverberadas na gestualidade, no franzir do rosto e sobrancelhas, assim como na pose do corpo durante a leitura da obra “O Mistério de Feiurinha”, de Pedro Bandeira, não dissociadas da entonação, a apontar que “a palavra e o gesto das mãos, a expressão do rosto e a pose do corpo são igualmente sujeitos à orientação social e organizados por ela” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 281). Todavia, não há essa consciência valorativa, de relação à postura social do tema, por parte do docente que, ao realizar essa gestualidade, entende que é um modo lúdico de conduzir a leitura para atrair a atenção do discente.

Ao ser questionado como conduz a leitura, o docente do PMA relata: *“se for conto, por exemplo, fazemos leitura coletiva, mas como os alunos leem num tom de voz baixo, com vergonha ou meio parando na leitura, em seguida, o professor lê, no caso eu, fazendo as pausas necessárias na pontuação e as ênfases, porque assim a história faz mais sentido para o aluno, fixa a atenção dele”*. Diante disso, o docente não demonstra consciência de que a sua posição, enquanto mediador da leitura, apresenta posição ideológica a qual é apreciada valorativamente pelo estudante, pois segundo Volóchinov (2019, p. 216), “toda avaliação, por mais insignificante que seja, expressa uma situação social”. Além disso, todo o verbalizado em um enunciado, seja pela leitura ou pela escrita, também pelo gestual e pela expressividade, é resultado das interações sociais a revelar juízos de valor, ideologicamente, situados sócio-historicamente.

Nos textos coletados no estudo inicial, por exemplo, “Festas Juninas” e “Por causa de um balão”, as axiologias sociais não perpassaram as atividades trabalhadas a possibilitar

juízos de valor relativos à temática abordada no texto, em especial, ao fato de soltar balões em nossa sociedade, conforme relatos anteriores.

Assim, sendo o valor um elemento inerente às manifestações de linguagem por meio dos signos ideológicos, necessita ser contemplado nas aulas de leitura, a ampliar a consciência socioideológica dos alunos. Entretanto, a reflexão acerca dos juízos de valor, a partir dos enunciados trabalhados no PMA, é uma lacuna a envolver o imbricamento dos conceitos axiológicos, a ressaltar o contexto extraverbal e a entonação, indissociáveis à manifestação das apreciações enquanto valores sociológicos.

Apresentamos o quadro referente às mediações colaborativas relativas aos juízos de valor.

**QUADRO 8:** Encaminhamento da sessão reflexiva referente aos juízos de valor

<b>DATA</b>	<b>SESSÃO REFLEXIVA 3</b>	<b>OBJETIVO</b>
19/11/2021	<b>MOMENTO 1 - ANÁLISE</b>	
	<p>A- Apresentar ao docente o assunto da sessão reflexiva 3: Juízos de valor.</p> <p>B- Entrelaçar questões relacionadas ao contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor a partir do conto em análise.</p> <p>C- Analisar alguns trechos do conto a “A pipa e a Flor” para refletir com o professor sobre os juízos de valor, assim como a entonação que expressa esses valores.</p> <p>D- Refletir sobre a atividade e/ou encaminhamento elaborado pelo docente sobre a entonação valorativa do conto em análise, relativo à sessão reflexiva anterior.</p>	<p>✓ Refletir sobre a indissociabilidade entre o contexto extraverbal, a entonação e a valoração.</p> <p>✓ Abordar e refletir sobre os juízos de valor a partir do conto “A pipa e a flor”.</p>
19/11/2021	<b>MOMENTO 2 - COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE OS JUÍZOS DE VALOR EXPRESSOS</b>	
	<p>1- Ouvir do docente, em relação à leitura do conto, quais juízos de valor são inerentes a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que significa em nossa sociedade a pipa voar?</li> <li>• A que corresponde à linha que segura a pipa?</li> <li>• A que ou a quem corresponde a flor?</li> <li>• O que é pesado puxa a gente para baixo... (ALVES, 2019, p. 05).</li> <li>• Fico até pensando que as pessoas para serem boas, precisam ter uma pipa muito colorida solta dentro de si... (ALVES, 2019, p. 05).</li> <li>• Quando eu era menino, eu me lembro, havia um homem... Justo quando as pipas estavam lá em cima, batizadas, carretilha sem mais linha para dar,</li> </ul>	<p>✓ Analisar como se dá a compreensão dos juízos de valor pelo professor.</p> <p>✓ Refletir que a valoração é uma posição dialógica e ideológica.</p> <p>✓ Pontuar que os juízos de valor são inerentes a toda manifestação de linguagem por meio</p>

	<p>ele vinha e comprava as pipas dos meninos. Pagava o preço justo. Só que o gosto dele era cortar a linha (ALVES, 2019, p. 08).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A pipa já havia visto muitas flores. Só que dessa vez seus olhos e os olhos da flor se encontraram, e ela sentiu uma coisa estranha. Não, não era a beleza da flor. Já vira outras mais belas. Eram os olhos ... (ALVES, 2019, p. 11).</li> <li>• Se a pipa me amasse de verdade, não poderia estar feliz lá em cima, longe de mim. Ficaria o tempo todo aqui comigo (ALVES, 2019, p. 15).</li> </ul>	do signo ideológico.
19/11/2021	<p><b>MOMENTO 3 - APRESENTAR E RELACIONAR TEORIA E PRÁTICA</b></p> <p>Viver é, portanto, ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente (BAKHTIN 2011, p. 174).</p> <p>O ‘eu’ pode se realizar na palavra apenas apoiando-se no ‘nós’ (VOLÓCHINOV, 2019, p. 121).</p> <p>O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão, não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo (VOLÓCHINOV, 2019, p. 180).</p> <p>Um juízo de valor [...] não é resultado pessoal de um sujeito cognoscente: ele é o ponto de vista da classe à qual o sujeito pertence (VOLÓCHINOV, 2019, p. 317).</p> <p>Toda avaliação, por mais insignificante que seja expressa uma situação social (VOLÓCHINOV, 2019, p. 216).</p> <p>É impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico (MEDVIÉDEV, 2016, p. 185).</p> <p>Sempre que um enunciado é dirigido ao outro e à situação estabelecida, a manifestação de linguagem é acompanhada de tom valorativo, de emoções, de valores sociais, culturais e históricos próprios da natureza humana social (ANGELO; MENEGASSI, p. 35, 2022b).</p>	<p>✓ Relacionar a teoria à prática em relação ao objeto de estudo o conto “A pipa e a flor” .</p>
19/11/2021	<p><b>MOMENTO 4- REFLEXÃO ACERCA DE ATIVIDADES TRABALHADAS NO PMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir e discutir acerca de atividade do PMA I envolvendo a leitura de textos trabalhados no decorrer das aulas.</li> </ul>	<p>✓ Verificar se ocorria reflexão acerca dos juízos de valor em relação aos enunciados abordados.</p>

19/11/2021	<p><b>MOMENTO 5 - ELABORAÇÃO DE ATIVIDADE PRÁTICA PARA APRESENTAR À PESQUISADORA NA PRÓXIMA SESSÃO REFLEXIVA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir e elaborar um plano de aula para se trabalhar a leitura do conto a partir dos elementos axiológicos da linguagem, assim como atividades práticas a envolver os juízos de valor a partir do conto “A Pipa e a Flor”, de Rubem Alves que: A- Considere as características e a realidade dos estudantes, as circunstâncias de ensino e o tempo necessário para realizar as atividades. B- Aprofundamento de LEITURA sobre os juízos de valor para o docente realizar posteriormente a partir dos seguintes textos:</li> <li>• ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. Aspectos Valorativos da Linguagem no Curta-Metragem Flutuar, In: <b>Debates contemporâneos na área da linguagem: diversidade e multiculturalismo</b>/ Organizadores: Cibele K. Lemke, Cristiane M.P.Angelo e Luciane T. da Costa. 1. Ed- Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. Pag 34-54.</li> <li>• SANTOS, K.R.C. dos; MENEGASSI, R.J. <b>Conceitos valorativos na leitura de tirinha de quadrinhos.</b> Disponível em: <a href="file:///C:/Users/Usuario/Downloads/72599-Texto%20do%20Artigo-308384-1-10-20210902%20(3).pdf">file:///C:/Users/Usuario/Downloads/72599-Texto%20do%20Artigo-308384-1-10-20210902%20(3).pdf</a> Acesso em 15/08/2021.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Analisar os encaminhamentos pedagógicos e metodológicos a envolver o trabalho com a leitura.</li> <li>✓ Verificar a compreensão do docente na elaboração de atividade, após o trabalho colaborativo acerca dos juízos de valor.</li> </ul>
------------	--	---

Fonte: A autora, 2022

Pontuamos a caracterização do estudo inicial a envolver os juízos de valor e seguimos, na próxima seção, com os encaminhamentos relativos às sessões reflexivas quanto ao plano de aula e à sequência de atividades elaboradas pelo docente.

3.3.2.2.4 Encaminhamento das sessões reflexivas acerca do plano de aula e da sequência de atividades de leitura

Iniciamos essa seção reverberados acerca do estudo inicial, das sessões reflexivas que envolveram os elementos das axiologias sociais na leitura de conto em contexto do PMA, isto é, do contexto extraverbal, da entonação e dos juízos de valor. Apresentamos, a seguir, os encaminhamentos da sessão reflexiva quatro, a envolver o plano de aula e a sequência de atividades de leitura, anteriores à análise final, do presente estudo, conforme o quadro a seguir.



**QUADRO 9:** Encaminhamento da sessão reflexiva a envolver o plano de aula e a sequência de atividades de leitura

<b>DATA</b>	<b>SESSÃO REFLEXIVA 4</b>	<b>OBJETIVO</b>
20/11/2021	<p><b>MOMENTO 1- ANÁLISE DO PLANO DE AULA</b></p> <p>A- Apresentar ao docente o assunto da sessão reflexiva 4: Plano de aula.            B- O docente apresenta o Plano de aula elaborado à pesquisadora.            C- Mediar, de modo colaborativo, orientações a partir do plano elaborado.            D- Refletir sobre a atividade elaborada pelo docente acerca dos juízos de valor do conto em análise, relativo à sessão reflexiva anterior.            E- Organizar a sequência de leitura a partir dos elementos axiológicos da linguagem para se trabalhar com os estudantes do PMA.</p>	<p>✓ Refletir sobre os encaminhamentos pedagógicos e metodológicos para o trabalho com o contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor.            ✓ Abordar e refletir que toda manifestação de linguagem é acompanhada de valorações.</p>
20/11/2021	<p><b>MOMENTO 2- COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE OS ELEMENTOS AXIOLÓGICOS DA LINGUAGEM</b></p> <p>A- Solicitar a organização da sequência de leitura a partir dos elementos axiológicos da linguagem abordados para se trabalhar com os estudantes do PMA.</p>	<p>✓ Analisar como se dá a compreensão pelo docente de atividades a contemplar as axiologias sociais.</p>
26/11/2021	<p><b>SESSÃO REFLEXIVA 5- APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE LEITURA ELABORADA PELO DOCENTE</b></p> <p>1- Apresentar a sequência de atividades de leitura a partir do conto “A pipa e a flor”, de Rubem Alves à pesquisadora.            2- Combinados sobre a data para o docente mediar a sequência de atividades de leitura junto aos estudantes do PMA.</p>	<p>✓ Relacionar a teoria à prática em relação aos elementos axiológicos da leitura.</p>
15/12/2021	<p><b>SESSÃO REFLEXIVA 6- ENTREVISTA FINAL POSTERIOR AO TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DE LEITURA NO PMA</b></p>	<p>✓ Caracterizar as axiologias sociais na leitura em contexto do PMA.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você conseguiu efetivar a sequência de atividades de leitura junto aos estudantes?</li> <li>• Teve alguma etapa da sequência de leitura que você teve mais dificuldade para mediar?</li> <li>• Na sua opinião é necessário o trabalho com a leitura processual? Por quê?</li> <li>• Para a realização das atividades houve a interação entre os estudantes e com o docente?</li> <li>• Para o trabalho com a leitura do conto, em sua opinião, propiciar os elementos axiológicos foi produtivo para os estudantes?</li> <li>• A partir do trabalho realizado, houve alterações na leitura dos discentes do PMA? Explique.</li> <li>• Para você, as sessões reflexivas foram importantes para sua prática pedagógica?</li> <li>• Qual é a sua maior dificuldade ainda em relação ao trabalho com a leitura no PMA?</li> <li>• Qual a importância de se trabalhar as axiologias sociais na leitura a envolver o contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor?</li> </ul>	
--	--	--

Fonte: A autora, 2022

Para compor os instrumentos avaliativos da pesquisa, foi solicitada ao professor a elaboração de um roteiro/plano de aula para o trabalho com a leitura a envolver os elementos das axiologias sociais. Para tanto, sugerimos-lhe o conto “A pipa e a flor”, de Rubem Alves. Este em decorrência de três aspectos a serem considerados: a) ser um gênero da literatura infantojuvenil; b) possuir temática consoante ao universo infantojuvenil, em especial, no que se refere ao horizonte de expectativas da comunidade na qual os estudantes se inserem; c) pertencer ao campo artístico-literário, campo de atuação previsto na BNCC (BRASIL, 2018).

O docente apresentou o plano de aula na data de 20/11/2021 e o organizou contendo: 1) identificação; 2) conteúdo; 3) dados da aula; 4) objetivos; 5) metodologia; 6) recursos didáticos; 7) encaminhamentos e atividade final. Durante a sessão reflexiva, o docente compartilhou as informações do plano com a pesquisadora, esclarecendo a organização e os encaminhamentos pedagógicos para mediar a sequência de atividades de leitura junto aos estudantes do PMA, com foco no contexto extraverbal, na entonação e nos juízos de valor.

Por conseguinte, às reflexões entre docente e pesquisadora sobre o plano de aula, solicitamos a organização da sequência de atividades pelo professor a contemplar os elementos das axiologias sociais. Ressaltamos que as atividades foram elaboradas e organizadas pelo docente individual e processualmente, de acordo com as sessões reflexivas

anteriores e, após as ressignificações e reflexões por parte do docente, este apresentou a sequência de atividades à pesquisadora na data de 26/11/2021.

Durante a sessão reflexiva cinco, o docente compartilhou com a pesquisadora as atividades acerca do conto “A pipa e a flor”, de Rubem Alves. Retomamos sobre os elementos axiológicos da linguagem, discutidos nos encontros anteriores, assim como a compreensão do docente relativa à teoria e às atividades práticas da sequência elaborada por ele.

Posteriormente, deliberamos sobre a data para o docente mediar a sequência de atividades junto aos estudantes, o que ocorreria na data de 06/12/2021. Todavia, nesta data, ocorreu uma atividade extraclasse no colégio, trilha/caminhada ecológica, a envolver todos os estudantes da instituição em período integral. Por esse motivo, o trabalho foi realizado em data posterior, 13/12/2021. Os resultados dessa ação forneceram os significativos indícios sobre as alterações que a pesquisa colaborativa produziu nos conhecimentos do professor acerca do processo de leitura a contemplar o contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor, bem como em sua prática pedagógica em contexto de ensino.

A sessão reflexiva seis, posterior à mediação da sequência de leitura pelo docente junto aos alunos, possibilitou refletir e analisar quais alterações as ações colaborativas produziram no professor nos encaminhamentos de leitura a contemplar as axiologias sociais no contexto de ensino do PMA. Para tanto, adotamos a entrevista semiestruturada, ou seja, a partir de um roteiro com as perguntas fundamentais, acrescidas de outras consoante às circunstâncias da interação na singularidade do momento.

A entrevista foi realizada na data final da geração dos dados, 15/12/2021, nas dependências de uma sala de aula da instituição quando os estudantes estavam em atividade extraclasse, durante uma hora-atividade do docente. Para facilitar a análise e discussão dos dados, a entrevista foi gravada em áudio, conforme as perguntas do quadro nove (9).

Assim, buscamos levantar dados sobre o trabalho desenvolvido pelo professor no contexto de ensino do PMA com as axiologias sociais com foco na leitura de conto, bem como o movimento de ensino e, também, das valorações da leitura mediada pelo professor junto aos alunos, a partir das atividades realizadas por eles. Diante dessas informações e refratados pela análise dos dados iniciais, assim como pelas mediações colaborativas, discutiremos a análise dos dados da presente Dissertação.

Para o estudo analítico desta pesquisa, ancoramo-nos nas concepções defendidas pelos teóricos do Círculo de Bakhtin de que as axiologias sociais constituem os enunciados concretos por meio dos quais os sujeitos interagem socialmente, perpassados pelas palavras

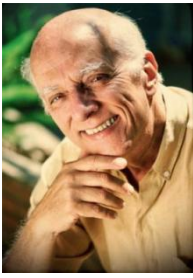
dos outros, essas posicionadas valorativamente na cadeia discursiva da linguagem dialógica a ressoarem réplicas crítico-criativas.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, ancorados pelo objetivo geral da Dissertação - compreender como as axiologias sociais, que envolvem o contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor, são mobilizadas nas práticas de leitura de conto em contexto do PMA - discutimos sobre os elementos axiológicos da linguagem, a partir da sequência de atividades elaborada pelo docente, posteriormente às ações colaborativas, assim como os resultados comparativos desta pesquisa. Apresentamos, inicialmente, no quadro 10, a sequência de atividades produzida pelo professor e, em seguida, analisamos essas atividades, com foco nos conceitos axiológicos.

**QUADRO 10:** Sequência de leitura elaborada pelo professor para o trabalho junto ao estudante do PMA

Etapas da sequência de atividades com base em Angelo e Menegassi (2022a)	Encaminhamentos e habilidades	Atividades da sequência de leitura proposta pelo docente aos estudantes do PMA
1- Atividades antes da leitura.	-Ativar conhecimentos prévios, motivar e possibilitar objetivos e expectativas à leitura.	Para início de conversa... - Alguém desta sala já brincou de pipa? - Como é essa brincadeira? É divertida? - E quando a pipa é perdida por algum motivo (enrosca na árvore, cai bem longe) como você se sente (ou sentiria)?
2- Leitura silenciosa, oral, entonacional e dirigida à compreensão.	-Leitura silenciosa, de forma individual pelo estudante a promover o encontro do leitor com o texto. -Leitura entonacional pelo professor, dirigida à compreensão do estudante.	- Não há um comando explícito na sequência de atividades de leitura. O comando foi realizado na oralidade: “Vamos conhecer a história da pipa e da flor? Primeiro, vocês lerão sozinhos para conhecer a história e, depois, eu vou ler para vocês!”.
3- Exploração do contexto de produção	-Analisar a capa do livro, os aspectos verbais e visuais da capa: nome do autor, título da obra, ilustração apresentada, editora, cores. -Leitura e compreensão da biografia do autor. -Identificar a posição social do autor. -Desenvolver a habilidade de leitura de identificar a função social de textos que	<b>Conhecendo o autor de “A pipa e a Flor”</b>

	<p>circulam em diferentes campos de atuação social e o contexto de produção.</p>	<div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div> <p><b>Rubem Alves</b> Escritor e teólogo brasileiro Rubem Alves (1933-2014) foi teólogo, educador, tradutor, psicanalista e escritor brasileiro. Autor de livros de filosofia, teologia, psicologia e de histórias infantis. Rubem Alves nasceu na cidade de Boa Esperança, em Minas Gerais, no dia 15 de setembro de 1933. Em 1945 muda-se com a família para o Rio de Janeiro. Criado em uma família protestante, tornou-se pastor.</p> </div> </div> <p>O conto _____ foi escrito pelo autor _____, publicado pela editora _____ no ano de _____.</p> <p>14. Para que você acha que o texto foi escrito? Ou seja, qual é a finalidade do texto?</p>				
<p>4- Atividades de compreensão textual e inferencial</p>	<p>-Possibilitar o desenvolvimento da habilidade de localizar informações explícitas em textos.</p> <p>-Desenvolver a habilidade de inferir informações implícitas nos textos lidos.</p> <p>-Recuperar, por meio da leitura, informações textuais e não-textuais.</p>	<p>• <b>Compreensão textual</b></p> <p>1- Quando o menino estava montando a sua pipa, como ele queria que ela fosse?</p> <p>2- No início da história, a pipa tinha um dono. Por que ela decidiu mudar de dono?</p> <p>3- Como a pipa fez para se soltar do menino?</p> <p>6- Sobre os sentimentos da flor em relação à pipa:</p> <table border="1" data-bbox="847 1305 1433 1339" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>RAIVA</td> <td>TRISTE</td> <td>INVEJA</td> <td>CIÚME</td> </tr> </table> <p>1) A flor percebeu que estava ficando _____.</p> <p>2) A flor estava também com _____.</p> <p>3) A flor teve _____ da pipa.</p> <p>4) Além de inveja, a flor demonstrou ter _____ da pipa.</p> <p>8- Qual foi o sentimento que a pipa passou a demonstrar quando estava no quintal e via as outras pipas voando no céu?</p> <p>• <b>Compreensão inferencial</b></p> <p>4- Como foi o encontro da flor e da pipa?</p> <p>5- Mesmo a pipa e a flor sendo diferentes, elas conseguem conviver bem? Explique de acordo com a leitura que realizou.</p> <p>7- No decorrer da história, a flor muda de atitude em relação à pipa. Por que aos poucos ela encurta a linha da pipa?</p> <p>9- Diante dos acontecimentos do conto, explique como estava a relação entre a pipa e a flor?</p>	RAIVA	TRISTE	INVEJA	CIÚME
RAIVA	TRISTE	INVEJA	CIÚME			

<p>5- Atividades de interpretação e valoração do texto.</p>	<p>-Produzir juízos de valor relacionados ao tema do texto. -Avaliar a compreensão responsiva do enunciado. -Produzir o desfecho do texto com fins de ampliar a consciência socioideológica do aluno-leitor.</p>	<p>10- A pipa e a flor encontram-se, porém possuem características muito diferentes uma da outra. Você concorda com isso? Explique. 11- Em sua opinião, existe a possibilidade da pipa e da flor viverem juntas, mesmo com as diferenças? Como isso poderia acontecer? Explique. 12- Na sua realidade, pode-se afirmar que existem pessoas ou colegas que se comportam como a flor e outras como a pipa? Explique. 13- Se você tivesse que se colocar no lugar da pipa ou da flor, qual você seria? Por quê?</p> <p><b>• Desfecho do conto - Hora de escrever!</b> Agora que você conhece a história do livro “A pipa e a flor” é hora de soltar a imaginação. Você se lembra que o conto não nos deu um final? Pois bem, agora você irá criar um desfecho para essa história.</p>
---	--	--

Fonte: A autora, com base nas atividades elaboradas pelo docente, 2022

No trabalho em sala de aula, o docente elaborou atividades específicas para a etapa antes da leitura com o comando “Para início de conversa...”. Então, questionou os estudantes: “*Alguém desta sala já brincou de pipa? Como é essa brincadeira? É divertida? E quando a pipa é perdida por algum motivo (enrosca na árvore, cai bem longe) como você se sente (ou sentiria)?*”. Nessa etapa, os questionamentos possibilitaram aos alunos atualizar conhecimentos prévios sobre brincadeiras, em especial, o soltar pipa. Nesse processo ocorreram operações intelectuais antes da leitura propriamente dita do texto, a preparar o leitor para o conteúdo temático do conto, consoante a Menegassi (2010c), o estudante revisa e atualiza os conhecimentos prévios, além de direcionar os pensamentos, estimular a curiosidade e suscitar expectativas à leitura.

Na questão “*Alguém desta sala já brincou de pipa?*”, vários estudantes levantaram a mão e responderam ao mesmo tempo “*sim*”, apresentaram-se impacientes para relatarem a experiência que já tiveram, respondendo a segunda questão “*Como é essa brincadeira? É divertida?*”, “*sim, é muito maneiro soltar pipa com os amigos da gente*”. A temática vivencial expressada nas respostas dos estudantes perpassa valores construídos, por meio da brincadeira, da amizade, descontração, alegria. Ao serem questionados sobre “*e quando a pipa é perdida por algum motivo (enrosca na árvore, cai bem longe) como você se sente (ou sentiria)?*”, responderam “*tristes e com raiva*”, a demonstrar a decepção de perder algo material que, além disso, também tem valor sentimental. Ao mesmo tempo, a raiva pelo fato de se sentirem incapazes de mudar a realidade, de não conseguirem mais competir, junto com

os demais colegas, para verem a pipa que voa mais alto e mais tempo no céu. O brincar “[...] é sempre interação e comunicação, pois promove a relação e a comunicação com os “outros”, levando a criança a procurar parceiros com frequência” (MORENO, 2005, p. 47).

Por conseguinte, ocorreu “**a leitura silenciosa da obra**”, de modo individual pelo aluno, para a construção de sentidos próprios da leitura, ou ainda, a leitura idiossincrática (MENEGASSI *et al.* 2022). Verificamos que a segunda etapa, leitura silenciosa individual, não se dissociou da etapa anterior, porém não se apresentou na sequência de atividades. Isso se deu na oralidade, quando o docente falou “*então, agora vamos conhecer a história da pipa e da flor?*”, ou seja, foi oferecido o comando inicial de orientação à leitura, um objetivo para a leitura. Há, nesse convite, um valor relacionado à leitura, não como algo que é meramente uma tarefa escolar, mas o conhecimento de uma história, em que um dos personagens - a pipa - atrela-se à vivência dos próprios alunos.

Após, o docente realizou a **leitura entonacional valorativa** (COSTA-HÜBES; MENEGASSI, 2021), momento em que leu o conto em voz alta a demonstrar, por meio da voz, dos gestos, das expressões faciais, das pausas e da postura corporal as apreciações valorativas, assim como os modos de pensar e agir dos personagens consoantes à sua leitura. Para Angelo e Menegassi (2022a), é essa leitura entonacional que permite ao texto ser posicionado como um discurso vivo e o seu interlocutor (leitor) como participante ativo da leitura, ou ainda, que emana réplicas.

Em relação à leitura entonacional dos três primeiros parágrafos do conto “A pipa e a flor” (ALVES, 2019): “*Um dia, passeando pelo parque, fiquei triste ao ver uma pipa enroscada no galho da árvore. Rasgada, ela girava que girava, ao vento, como se quisesse escapular. Tive dó. Pipa não foi feita para acabar assim. Pipa foi feita para voar. E é tão bom quando a gente as vê lá no alto...*” foram entoados pelo professor em voz grave, em tom mais baixo, olhos e testa franzidos, com vibração lenta a demonstrar ao estudante a tristeza do menino ao encontrar uma pipa enroscada no galho de uma árvore, ao invés dela estar voando no alto. No trecho que o docente entoou “*Eu sempre tive vontade de ser uma pipa*” implicou mais de uma possibilidade de entonação, primeiro ele fez de modo agudo com mais vibração a valorar o desejo de liberdade pelo fato da pipa voar, ser leve. Posteriormente, repetiu a oração em voz grave a possibilitar melancolia, revelando o fato do menino não ter a liberdade que desejava.

Para percebermos a mudança de sentimentos ou de comportamento dos personagens principais da história, do início até o final inconcluso da história, o professor realizou a



entonação, às vezes mais expressiva, noutras menos, assim como gestos, expressões faciais e postura corporal, nos seguintes trechos a valorar os sentidos possíveis a serem explorados pela voz do docente, conforme o quadro 11.

**QUADRO 11:** Leitura entonacional valorativa pelo docente

<b>Personagem</b>	<b>Valor</b>	<b>Trecho do conto</b>	<b>Entonação/Professor</b>
Pipa	Confiança	“Me deixa ir um pouco mais...” (p. 07)	Olhos arregalados, voz aguda e sorrindo.
Pipa	Liberdade	“Ô pipa boa! Levinha, travessa, subia alto...” (p.09)	Tom de voz calmo, a gesticular as mãos para o alto.
Pipa	Alegria- peraltice	“Vocês não me pegam, vocês não me pegam!” (p.09)	Sorrindo, voz aguda de modo rápido, a balançar os braços e a cabeça simbolizando o não.
Pipa	Admiração-espanto	“Não, não era a beleza da flor. Já vira outras, mais belas. Eram os olhos...” (p. 11)	Tom de suspense na voz e olhos arregalados a olhar fixamente no estudante.
Pipa	Encantamento-desejo	“Só queria uma coisa: fazer o que a florzinha quisesse. Ah! Ela era tão maravilhosa.” (p. 12)	Tom de voz reflexivo, pensativo, encantado e suspiro profundo.
Flor	Decidida-contente	“Ela segurou forte.” (p. 13)	Tom agudo e enfático, com o gesto fechando junto as duas mãos.
Pipa	Confiança	“Florzinha me faça voar.” (p. 14)	Tom normal e sorrindo.
Flor	Contentamento	“E a florzinha fez a pipa voar.” (p. 14)	Tom de emoção, a balançar os ombros e as mãos.
Flor	Inveja	“Que injustiça que a pipa pudesse voar tão alto e ela tivesse de ficar plantada no chão.” (p. 15)	Tom grave, a franzir os olhos e a boca.
Flor	Ciúme- rancor	“Se a pipa me amasse de verdade, não poderia estar feliz lá em cima, longe de mim. Ficaria o tempo todo aqui comigo.” (p. 15)	Tom de voz bravo e enfático, apontando o dedo indicador.
Flor	Chantagem	“Ficava emburrada quando a pipa chegava.” (p. 16)	Tom de voz grave, franzindo olhos, testa, a fechar a boca de modo bravo após a leitura.
Pipa	Dúvida- amor	“E a pipa começou a ter medo de ficar	Tom melancólico,

		feliz, pois sabia que isso faria a flor sofrer.” (p. 16)	pensativo, olhar de tristeza.
Flor	Aprisionamento- privação- controle	“E a flor foi aos poucos encurtando a linha.” (p. 16)	Tom baixo, silabando EN-CUR-TAN-DO a linha, simbolizando uma mão puxando a linha.
Pipa	Arrependimento	“E sua boca foi ficando triste. E percebeu que já não gostava tanto da flor como no início...” (p. 17).	Tom de voz baixo, grave, melancólico, a franzir para baixo os olhos e a boca.

Fonte: A autora, 2022

O trabalho desenvolvido com a leitura entonacional valorativa, coadunada ao conceito dialógico de leitura, permitiu revelar valores e posições ideológicas, manifestando a compreensão, que na ótica do Círculo, é sempre valorada, posicionada. Sobre essas entonações o professor declarou, em entrevista final da pesquisa: *“No primeiro encontro, eu não li com todas essas entonações, então, a pipa não ficou visual para mim. Agora, eu sinto e percebo todos os sentimentos, era uma vez uma pipa, né. Nossa! A obra tá conversando comigo e acho que para a criança, a identificação é maior ainda (...)”*

A leitura entonacional amplia a consciência socioideológica do aluno (VOLÓCHINOV, 2019), pois ele passa a observar os posicionamentos assumidos, a compreender as expressões e os sentidos daquilo que a palavra não dá conta de dizer sozinha. Destarte, o discente participa ativamente da leitura, de modo a se utilizar dos discursos valorados socialmente de forma crítica.

A entonação, enquanto elemento portador da avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016), é socialmente dirigida, uma vez que é em função do “outro” que se emana a expressão do “eu”, visto que a palavra-discurso “atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre etc.)” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Nessa perspectiva, na leitura entonacional realizada pelo professor do PMA, o discente passou a constituir, individualmente, novas valorações para o texto, a perceber que a produção de sentidos, enquanto sujeito social, emana do “eu” por meio do “outro”.

A partir desse trabalho, a envolver as entonações, percebemos mudanças na prática de leitura no PMA, visto que na situação inicial não se evidenciaram as entonações valorativas nas atividades realizadas, o que se ratifica também na resposta do docente *“A gente tem a percepção de usar determinado tom na voz quando tem um ponto de exclamação, eu pelo*

*menos, na hora de ler sozinha, pra mim. Na primeira leitura que fiz eu não li desse jeito, e agora percebo, ouvindo você lendo em voz alta, que é importante a leitura entonacional, a gente percebe os sentimentos (...). Então, para uma história, gesticular, entonar a voz, ir além do ponto de exclamação ou interrogação, né. ”*

Portanto, as orientações sistematizadas para o trabalho com a leitura entonacional, ampliaram o horizonte social e valorativo do professor (VOLÓCHINOV, 2019), a sua consciência, uma vez que lacunas diagnosticadas, na etapa inicial, foram preenchidas pelo trabalho docente na atividade final, ou seja, pelo trabalho com os aspectos entonacionais valorativos da leitura (MENEGASSI *et al.*, 2022).

A partir das sessões reflexivas, o professor posicionou-se sobre a importância dos elementos entonacionais: *“Eu acho que a leitura entonacional leva o aluno a se posicionar diante da leitura, com a personagem e, também, pra criança perceber que pode e deve encarar as situações de modo diferente, nem tudo você precisa aceitar pacificamente, às vezes, a gente fica revoltado, nervoso, não é errado você se expressar que ficou assustado, por exemplo, fiquei revoltada na hora que a pipa abandona seu primeiro dono, fiquei chateada, fui contrária à atitude da pipa e preciso mostrar que as crianças podem ser assim também diante da leitura, concordar ou não”*. A resposta do docente não é limitada à pronúncia das palavras, a entonação é expressa como elemento avaliador da palavra em uso (BAKHTIN, 2011).

Na próxima etapa da sequência, o docente abordou o contexto extraverbal que constitui valores diferenciados ao enunciado a depender da situação de interação discursiva, com fins de o estudante identificar a posição social do autor, assim como a finalidade social do texto em análise.

Para mediar esses objetivos mencionados, o docente explorou oralmente a análise da capa do livro referente ao conto “A pipa e a flor” (ALVES, 2019) junto aos estudantes, embora essa prática não tenha sido descrita ou explícita na sequência de atividades (QUADRO 10). O professor refletiu sobre os aspectos verbais da capa (nome do autor e da ilustradora, o título da obra e a editora), assim como os aspectos visuais (imagem da pipa, da flor, as cores, a paisagem) para analisar o imbricamento da verbo-visualidade (ROJO, 2013) a configurar a possível temática do conto. Isso possibilitou a interação discursiva entre os discentes, o professor, o texto e o contexto social.

Por meio das imagens visuais, alguns estudantes relataram *“a flor está feliz, parece ser boazinha”*, *“a pipa está bem no alto, bem longe”*. Essas falas demonstraram reflexões dos

alunos que, ao serem exploradas e instigadas, contribuíram à construção dos sentidos valorativos que se almejam na leitura do conto a fim de que eles possam manifestar a **compreensão responsiva do gênero** em análise na leitura dialógica (MENEGASSI *et al.*, 2022).

A capa da obra, enquanto um enunciado completo, emana e participa na cadeia e comunicação discursiva, isto é, dialoga com outros enunciados e possibilita ao leitor a recuperação do contexto de produção (MENEGASSI *et al.*, 2022). Ademais, verificamos nesse encaminhamento de análise da capa pelo docente, a ampliação de sua consciência, em relação à leitura dialógica. Isso não ocorreu quando o professor trabalhou com a leitura do primeiro capítulo da obra “O mistério de Feiurinha”, de Pedro Bandeira, na situação inicial.

Além disso, por se tratar de um contexto de aulas que implica o apoio escolar, pois os estudantes apresentam dificuldades e/ou defasagem de aprendizagem, o docente apresentou uma biografia objetiva do autor com seu retrato para que o aluno compreendesse a posição social do autor, escritor de histórias infanto-juvenis, a ampliar a condição socioideológica do aluno-leitor, bem como para auxiliá-lo na compreensão do conto. Após as sessões reflexivas, esse encaminhamento passou a ser trabalhado com os estudantes.

A partir disso, intentamos que, se o estudante reconhece o autor enquanto escritor de obras infantis, logo este aborda temas relativos a esse público. A atividade solicitada, nessa etapa, envolveu o preenchimento de lacunas a partir da habilidade leitora de localizar informações explícitas na biografia ou na capa da obra (quem produziu o texto, quando, qual a editora), “*O conto \_\_\_\_\_ foi escrito pelo autor \_\_\_\_\_, publicado pela editora \_\_\_\_\_ no ano de \_\_\_\_\_*” a fim de levar o estudante a perceber tanto a intenção do autor quanto a sua intenção discursiva a possibilitar a compreensão responsiva do enunciado (ANGELO; MENEGASSI, 2022a). Todo texto enquanto enunciado, “tem um autor (falante ou que escreve)” e também “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”, consoante a Bakhtin (2011, p. 308).

Ainda, a envolvermos o contexto de produção, o docente explorou na oralidade o gênero discursivo, o lugar de circulação, o interlocutor do texto, assim como a finalidade do texto a partir da questão 14 da sequência de atividades: “*Para que você acha que o texto foi escrito? Ou seja, qual é a finalidade do texto?*” Nessa questão, os estudantes apresentaram valorações a pontuar seus posicionamentos críticos, conforme cinco exemplos transcritos a seguir; “*para nois fazer pensar; Para fazer nois pensar no texto e imagina o assunto; Para entender o lado de cada pessoa em um relacionamento; Para mostra qual você é e que nem*

*todas relações são a mesma; para falar que as personalidade das pessoas são diferentes*”. Essas respostas dialogam com posicionamentos sociais, valores, acerca de relacionamentos humanos.

Na sequência do trabalho com as atividades de leitura, o docente apresentou perguntas de compreensão textual e inferencial a fim de levar o estudante à compreensão do texto e de auxiliar na formação e no desenvolvimento do leitor (MENEGASSI, 2016). Ressaltamos que é necessário apresentar questões que exijam a habilidade de localizar informações textuais explícitas, assim como perguntas de resposta inferencial para as quais o estudante do PMA necessita integrar seus conhecimentos prévios à leitura com as informações da superfície textual, para a construção de uma nova informação, sempre com mediação do professor tendo em vista as dificuldades dos alunos que participam do programa.

Na questão 6, do quadro 10, no enunciado da questão poderia ter sido acrescentado “Sobre os sentimentos da flor em relação à pipa, complete as lacunas com as palavras do quadro, de modo que completem o sentido das frases conforme a história do conto”.

#### QUADRO 12: Questões de compreensão textual da sequência de atividades

1. Quando o menino estava montando a sua pipa, como ele queria que ela fosse?			
2. No início da história, a pipa tinha um dono. Por que ela decidiu mudar de dono?			
3. Como a pipa fez para se soltar do menino?			
4. Sobre os sentimentos da flor em relação à pipa <sup>3</sup> :			
RAIVA	TRISTE	INVEJA	CIÚME
5) A flor percebeu que estava ficando _____.			
6) A flor estava também com _____.			
7) A flor teve _____ da pipa.			
8) Além de inveja, a flor demonstrou ter _____ da pipa.			
9. Qual foi o sentimento que a pipa passou a demonstrar quando estava no quintal e via as outras pipas voando no céu?			

Fonte: Sequência de atividades elaboradas pelo docente, 2021

Assim, conforme o quadro 12, foram propostas questões por meio das quais o aluno necessitou encontrar as respostas na superfície textual, de modo a desenvolver no estudante a habilidade de leitura “(EF 15 LP 03) localizar informações explícitas em textos” (BRASIL, 2018, p.95). Nesse sentido, para o estudante responder à questão, por exemplo, “1. Quando o

<sup>3</sup>Conforme o quadro 12, ressaltamos que o número das questões da sequência não segue a ordem cardinal crescente devido à disposição das questões na sequência de atividades elaborada pelo docente do PMA. No quadro, estão postas somente as de compreensão textual.

*menino estava montando a sua pipa, como ele queria que ela fosse?”*, o docente orientou coletivamente os discentes a lerem o excerto: *“O menino que a fez estava alegre e imaginou que a pipa também estaria. Por isso fez nela uma cara risonha, colando tira de papel de seda vermelho: dois olhos, um nariz, uma boca.”* (ALVES, 2019, p. 09) para localizar a informação que poderia servir como resposta: Ele queria que ela fosse alegre. Diante disso, o professor mediou a localização de informação explícita no texto, essencial no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura. Ressaltamos que nem todos os discentes desse contexto de ensino, PMA, realizam a localização de informação explícita em textos mais extensos, por isso há a necessidade de o docente orientar, direcionar o parágrafo para a leitura coletiva.

Segundo Angelo (2015), é recomendável também trabalhar com a resposta completa, em que há a repetição da estrutura temática da questão para, após, a apresentação da informação nova (resposta). Esse procedimento contribui também no desenvolvimento de habilidades de escrita, previstas na BNCC e imprescindíveis no trabalho no contexto do PMA, por exemplo: *“(EF 05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas e enumerações) e regras ortográficas”* e também *“(EF05LP27) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade”* (BRASIL, 2018, p. 131).

Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, o docente conduziu coletivamente as questões, lia uma questão, possibilitava a reflexão da pergunta junto aos estudantes, indagando-os para compartilharem a compreensão e, em seguida, solicitava para que respondessem às questões por escrito. Ressaltamos que os episódios de interação entre professor e aluno, assim como entre os discentes tornou-se mais efetivo para a realização das questões, o que não se verificava na situação inicial, antes das sessões reflexivas. Desse modo, os alunos dialogavam sobre o comportamento das personagens, quem se via como flor ou como pipa, compartilhando valores e apreciações.

As perguntas 4, 5, 7 e 9, referentes ao quadro 10, são de compreensão inferencial, ou seja, o aluno necessita relacionar informações textuais com as não-textuais, que envolvem o conhecimento do leitor, a coexistir texto e vida, *“pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele”* (MENEGASSI, 2010a, p. 180). Desse modo, o docente ao questionar o aluno ao trabalhar com a sequência de atividades: *“4. Como foi o encontro da flor e da pipa?”*, não

espera que o discente encontre uma resposta nas informações textuais, mas sim na relação do texto com os conhecimentos prévios do leitor, que o leva a compreender que foi um encontro especial, diferente de todos os outros encontros, tanto da pipa quanto da flor.

Das quatorze respostas dos estudantes presentes na aula, relativas à questão mencionada, doze deles responderam “*foi uma troca de olhares*”; um aluno respondeu: “*Bem lindo e uma trocas de olhar*”; outro discente afirmou “*amor a primeira vista*”. Nesta última resposta, dos quatorze estudantes, apenas um deles relacionou as informações textuais com as não-textuais para compreender que foi amor à primeira vista, haja vista que perguntas a envolver a inferência exigem o domínio de habilidades mais complexas de leitura. Além disso, o público-alvo do PMA necessita de maior interação entre aluno e professor por ser um contexto de apoio escolar, ou seja, discentes com dificuldades ou defasagens de aprendizagem “que necessitam de atendimento até a superação das dificuldades” (PARANÁ, 2021) o que implica maiores dificuldades para a compreensão de perguntas inferenciais.

Assim, as respostas dos estudantes carregam valores sociais, de determinada coletividade, que reverberam que a troca de olhares mútua é um gesto a envolver, possivelmente, o interesse sentimental amoroso, anterior a um possível encontro físico entre duas pessoas. Ademais, a troca de olhares é caracterizada como um momento “bem lindo”, conforme a resposta de um discente, sem interesses desrespeitosos, agradável para se vivenciar. Já a resposta do estudante “*amor a primeira vista*” aponta para os valores de um grupo de minorias que acredita numa forte paixão ou atração física num primeiro olhar, o que caracterizou o encontro entre a pipa e a flor, segundo o discente. Todas as respostas mencionadas perpassam uma relação saudável, sem interesses egoístas entre as personagens.

No ordenamento das perguntas, consoante ao quadro 10, a questão 5. “*Mesmo a pipa e a flor sendo diferentes, elas conseguem conviver bem? Explique de acordo com a leitura que realizou.*”, está anterior à questão 7. “*No decorrer da história, a flor muda de atitude em relação à pipa. Por que aos poucos ela encurta a linha da pipa?*”. Para o aluno construir uma representação mental da narrativa e inferir que as personagens não conseguem conviver bem, sendo diferentes, ele necessita antes compreender, a partir de inferências, o significado de encurtar a linha da pipa. Desse modo, para uma representação mental processual dos fatos que ocorrem no conto, seria coerente a questão 7 ser anteposta à questão 5 na sequência de atividades. Compreendemos que o professor está em processo de desenvolvimento acerca de questões que envolvem a própria especificidade do PMA, como também sobre os aspectos inerentes à leitura: processo de leitura, elementos axiológicos, dentre outros.

A pergunta 9. “*Diante dos acontecimentos do conto, explique como estava a relação entre a pipa e a flor?*”, aponta para a solicitação de resposta inferencial, deduzida do texto (MENEGASSI, 2010a), no entanto, retoma a mesma temática da pergunta 5 e apresenta o comando “*explique*”, mas se finaliza com um ponto de interrogação (?). Este fato pode confundir a resposta do estudante, no sentido de possibilitar uma resposta inferencial ou interpretativa, as quais são diferentes. No caso do ponto de interrogação na questão 5, que solicita no enunciado uma explicação do estudante ao mencionar o verbo explicar no modo imperativo, possivelmente envolveu um equívoco por parte do docente ao digitar a questão.

Na questão 5. “*Mesmo a pipa e a flor sendo diferentes, elas conseguem conviver bem? Explique de acordo com a leitura que realizou*”, os estudantes apresentaram dúvidas, demonstraram com o olhar reflexivo e indeciso, franzindo os olhos, alguns levantaram a mão, com a palma para cima, a demonstrar um gesto de não saberem ou apresentarem incerteza quanto à resposta para esse questionamento.

Essa imprecisão quanto ao entendimento da questão 5 pelos estudantes foi demonstrada nas respostas dadas à questão. Dois estudantes responderam: “*sim*”, sem justificar o porquê; outro respondeu: “*Sim, Elas tevês os conflitos delas mais já tão bem felizes*”, ou seja, não compreenderam os fatos narrados do conto a inferirem que não conviviam bem. Oito das respostas dadas pelos discentes, demonstraram que a pipa e a flor conviviam bem, mas entenderam que ocorreram conflitos no decorrer do enredo, consoantes às respostas transcritas: “*Sim, até a flor ficar com inveja da pipa*”, “*Sim, uma amava a outra mais os problemas virão*”, “*Sim, mais as vezes nos estresamos muitos com eles mais passa*”. Três discentes inferiram que a pipa e a flor não conseguiram conviver bem com as diferenças, “*Não, o relacionamento já não é o mesmo*”, isto é, entenderam diante dos fatos que, no início da relação, as personagens conviviam bem e, após, devido às diferenças, não conviveram de modo harmonioso no relacionamento.

Na sequência, o docente leu a questão 6. “*Sobre os sentimentos da flor em relação à pipa*”, apresentando a estrutura da resposta completa na qual o discente necessitou preencher os espaços lacunares com adjetivos que caracterizavam os sentimentos da flor, expressando juízos de valor. As alternativas apresentadas na questão abordaram a compreensão processual dos fatos narrados na história a possibilitar a produção autônoma do estudante, essencial, haja vista se tratar de um programa que atende a estudantes com dificuldades e/ou defasagem de aprendizagem.



Na sequência de atividades, para o aluno responder à questão 8: “*Qual foi o sentimento que a pipa passou a demonstrar quando estava no quintal e via as outras pipas voando no céu?*”, precisava inferir a tristeza da pipa, sentimento evidenciado no momento em que o docente fez a leitura grave, tom baixo e melancólico, a franzir a testa, os olhos e a boca simbolizando a tristeza, a reprovação para o discente perceber que “A pipa não podia mais voar” (ALVES, 2019, p. 17).

Assim, na sequência final do trabalho com a leitura para o PMA, foram propostas atividades a envolver a compreensão textual e inferencial do enunciado para o desenvolvimento do sujeito enquanto leitor, o que não se efetivava diante dos registros de atividades e gravações a envolver o gênero discursivo conto. Entretanto, verificamos indecisões quanto ao ordenamento das perguntas, ou seja, nas etapas processuais para a construção mental e ordenada dos fatos narrados no conto, para se desenvolver as habilidades de leitura processual no contexto do PMA.

A sequência envolveu também a etapa de atividades de interpretação e valoração do tema a exigir a intervenção do conhecimento prévio e do juízo de valor do leitor que constrói uma resposta pessoal ao enunciado.

Segundo Medviédev (2019), a avaliação social é indissociável ao enunciado. Nessa perspectiva, os interlocutores emitem uma apreciação axiológica frente à linguagem, tanto na produção quanto na recepção de um enunciado. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018) para exemplificar a habilidade de interpretação e valoração, tem-se:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nestes textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2018, p. 157).

O professor, ao propiciar a pergunta 10, “*A pipa e a flor encontraram-se, porém possuem características muito diferentes uma da outra. Você concorda com isso?*”, apresentou uma afirmação e solicitou uma apreciação valorativa do aluno que, para emitir o juízo de valor, necessitou compreender quais características definiam a flor a partir do texto e quais eram as da pipa. Essa compreensão se fez necessária pelo discente para possibilitar, na sua resposta, o respeito às diferenças e às características individuais das personagens ou não, num diálogo entre autor-texto-leitor a apontar que a avaliação individual revela as condições histórico-sociais e ideológicas de determinado grupo social, isto é, o “eu” se realiza apoiando-

se no “nós” (VOLÓCHINOV, 2019).

Ao analisarmos as respostas dadas pelos discentes, dois deles responderam “sim”, concordaram que há diferenças entre as personagens, mas não conseguiram, em virtude de suas especificidades, elaborar uma resposta completa com a explicação do juízo de valor “sim”, no caso, não ocorreu a mediação individual do professor junto ao estudante diante do contexto. Percebemos uma preocupação com o passar do horário da aula pelo docente, e também, a quantidade de alunos com dificuldades para serem atendidos na sua individualidade.

Outros nove estudantes responderam na questão 10 que concordavam que há diferenças entre a pipa e a flor, sendo algumas explicações transcritas: “*Sim elas tinha sim permanências diferentes*”; “*Sim. Uma voua outra não e os sentimentos*”; “*Sim elas tinha relação diferentes.*”; “*Sim, a pipa é feliz e a flor é invejosa*”. Um estudante respondeu apenas “*agresiva*” à pergunta, não conseguiu dar uma resposta completa, no entanto, diante do contexto da questão, compreendeu as diferenças entre as personagens e marcou seu posicionamento valorativo de que, nessa relação, a flor é “agressiva” com a pipa. Ocorreu que um estudante deixou a questão sem responder, mas no momento, não foi observado isso nem pelo professor e nem pela pesquisadora. Apenas no momento da análise pela pesquisadora percebemos, ou seja, não ocorreu mediação interventiva para se compreender esse fato, uma vez que todas as demais questões da sequência foram respondidas por esse estudante. Isso demonstra, também, a dificuldade que os professores do PMA possuem para conseguirem mediar intervenções individuais em sala de aula, some-se a isso, além das dificuldades apresentadas pelos estudantes, também a quantidade de alunos para serem atendidos.

O docente leu, coletivamente, as perguntas 12. e 13., respectivamente: “*Na sua realidade, pode-se afirmar que existem pessoas ou colegas que se comportam como a flor e outros como a pipa?*” e “*Se você tivesse que se colocar no lugar da pipa ou da flor, qual você seria? Por quê?*”. Diante desses questionamentos, o discente foi levado a se posicionar como coparticipante ativo da leitura, a compreender o discurso vivo. Para manifestar a sua réplica discursiva, o aluno confrontou os valores sociais que a pipa e a flor representaram na relação entre os sujeitos e apresentaram uma posição ideológica (concorda, discorda, aprova, reprova) quanto ao comportamento das personagens, ou seja, refletiu por meio das atividades para manifestar sua réplica discursiva.

Na questão 12. “*Na sua realidade, pode-se afirmar que existem pessoas ou colegas que se comportam como a flor e outros como a pipa? Explique.*”, as respostas possibilitaram

perceber a apreciação do estudante em relação aos valores sociais constituídos em sua vida, a pontuar o papel social da flor e da pipa. Dos quatorze discentes, cinco responderam que sim e colocaram nomes de colegas que apresentam o comportamento social da flor e outros da pipa, a marcar o sentido atribuído à leitura ao contexto de vida, diante das valorações internalizadas socialmente. Outros oito discentes responderam “sim” e explicaram a afirmação.

Conforme as afirmações descritas pelos oito estudantes na questão 12, foram transcritos alguns exemplos: “*sim sempre uma relação tem desentendimento*”; “*sim os meus amigos mais mesmo assim eles se dão bem*”; “*Sim, tem gente que tem inveja*”; “*Sim, pois tem pessoas muito bravas, pessoas boas, e etc.*” a refletirem e refratarem a compreensão responsiva por meio das relações sociais advindas do grupo ao qual pertencem. Nessa questão, um discente respondeu apenas “sim” sem exemplificar quais ideologias perpassam em relação aos comportamentos expressos pelas personagens do conto.

Ademais, conforme a questão 13 “*Se você tivesse que se colocar no lugar da pipa ou da flor, qual você seria? Por quê*”, a partir da compreensão e avaliação do tema abordado no conto, o aluno manifestou o seu juízo de valor ao se posicionar em relação ao comportamento e sentimentos expressados pela pipa ou pela flor, ou então, a partir da réplica a emanar identificação com ambas as personagens em momentos diferentes da vida dele. Isso pôde ser ratificado em relação às diferentes devolutivas descritas pelos quatorze alunos.

Três estudantes se autoidentificaram como a flor, sem justificar o porquê. No entanto, diante do contexto do conto, refratarem que nos relacionamentos que possuem, sentem ciúmes a ponto de desejarem um amor/amizade somente para si, conforme se justificou com mais duas respostas de alunos que se veem na flor e explicaram: “*A flor, porque ela é igual eu, não sempre mais sim principal mente eu fico com ciume e raiva do meu melhor amigo*”; “*Eu seria a flor, Por que eu fico muito brava de robarem meus amigos.*” Um sexto estudante exteriorizou que o ciúme não é algo negativo, mas uma forma de mostrar que se gosta de alguém o qual necessita de proteção a refratar uma das possibilidades de justificativa social diante de relacionamentos que são conflituosos devido ao ciúme abusivo, “*Eu seria a flor, até porque não é só ciumes é proteção de um jeito diferente.*”

Na pergunta 13, em análise, o professor emitiu um olhar de surpresa, alongando a testa e abrindo mais o olhar a balançar a cabeça representando sim, movimento afirmativo, a denotar a surpresa diante das respostas e argumentos dos estudantes. Seis destes identificaram-se como a pipa a refratarem que não concordaram com as atitudes da flor em relação à pipa, a perceberem que o amor da flor estava sufocando a pipa, deixando-a triste ao

invés de feliz: “*pipa, pq quase nunca to com raiva e não tenho inveja*”; “*eu seria a pipa dava mas atenção pra flor e explicava que eu merecia ser feliz*”, por exemplo. Dois alunos se identificaram com ambas as personagens, “*Eu seria as 2 pois as vezes eu sou brava e as vezes não to nem ai pra nada bem tranquila.*”; “*Ambos pois sempre mudo de personalidade*”.

A partir do momento que os estudantes dialogavam sobre as respostas, o docente enfatizou a importância de se respeitar as diferenças, de uma amizade que não deixe o outro triste. Nessa mediação, o professor ressaltou um ponto importante do conto “A pipa e a flor”, de Rubem Alves, ou seja, a importância de educar a criança para os afetos, para o fato de se enxergar as diferenças e de respeitá-las, para que a alegria alheia não seja motivo de ciúmes. Além disso, o docente posicionou-se valorativamente a refratar que o amor/amizade da flor pela pipa estava em conflito por conta do ciúme e da inveja para os estudantes refletirem como eles agiam na realidade com os amigos.

Nesse processo, as perguntas possibilitaram a criatividade e a ampliação das ideias do discente “orientando o interlocutor-professor a não apenas classificar o dizer do aluno como certo ou errado, mas a concordar, discordar, contra-argumentar, solicitar complementação, dando continuidade ao elo da cadeia enunciativa.” (ANGELO, 2015, p. 56). Assim, os valores sociais representados pelas personagens do conto permitem ao aluno construir seu próprio juízo de valor, levando-o a refletir sobre que tipo de sujeito está sendo, ou ainda, se tem encurtado a linha de quem se relaciona com ele, ou mesmo, se vem tendo a sua linha encurtada, a propiciar ao leitor, coparticipante da leitura, o exercício da alteridade, proposta esta não observada nas atividades anteriores de leitura.

Para a etapa final, o docente propôs a “Hora de escrever”, com o seguinte enunciado:

#### **Hora de escrever!**

Agora que você conhece bastante sobre o livro “A pipa e a flor” é hora de soltar a imaginação. Você se lembra que o conto não nos deu um final? Pois bem, agora você irá criar um desfecho para essa história.

Ressaltamos que o conto “A pipa e a flor”, de Rubem Alves não apresenta um final definido e isso é explicitado num diálogo com o leitor, conforme “(...) essa história não terminou. Está acontecendo bem agora, em algum lugar... E há três jeitos de escrever o fim. Você é quem vai escolher”. (ALVES, 2019, p. 17). Para o estudante definir o desfecho do conto são propostos, então, três finais, porém o docente, em seu encaminhamento

metodológico, no plano de aula, decidi não apresentar essa parte do conto<sup>4</sup>, justificando a necessidade de o estudante escrever esse final conforme sua criatividade, sem influências. Somente apresentou na oralidade os desfechos apresentados no conto, após eles terem elaborado o seu final para a história.

Conforme transcrição realizada, seguem alguns exemplos a apontar a réplica discursiva dos estudantes na atividade.

<b>Estudante AV</b>
<i>Mas a flor amava a pipa e pediu desculpas para a pipa. E ela perdeu ela porque elas se amavam.</i>
<b>Estudante JG</b>
<i>E a pipa terminou com a flor e a flor se arrependeu e começou a chorar e elas se separaram e depois de 5 anos a pipa e a flor tinham 25 anos e a pipa estava passando com sua filha de 3 aninhos e viu a flor e a flor viu ele e a flor chorou e a pipa foi embora e viveu feliz com sua filha e sua esposa.</i>
<b>Estudante AJ</b>
<i>E ela tenta se separar fugindo ao vento igual a última vez e tentou voltar para o dono mas no meio do caminho o vento parou a pipa começou a chorar mas o vento ouviu e lhe ajudou ela voltar para o dono.</i>
<b>Estudante AB</b>
<i>Então depois que a pipa foi ficando triste a pipa resolveu conversar com a flor e falou — Porque você está com essa cara Então ela respondeu — Eu estou com inveja de você, tu pode fazer o que quiser voar e ver a vista. Então a pipa falou:___ ___ Não precisa você tem inveja, eu queria ser você às vezes porque cansa muito voar e machuca cair e ser trocado de humano. Então com o passar do tempo a flor foi entendendo e melhorando a amizade deles e fim.</i>

<sup>4</sup> Ressaltamos que os três desfechos sugeridos pelo autor na obra “A pipa e a flor” são apresentados ao final da leitura do texto como possibilidade de escolha pelo leitor do conto. O docente, ao reproduzir a obra aos estudantes, retirou-os para eles não terem o conhecimento dos desfechos anteriores às atividades de conclusão propostas pelo professor na sequência de leitura.

Na produção do desfecho pelos estudantes, diferentes valorações são expressadas a apontar diferentes sentimentos vividos na vida social pelo estudante. Segundo Meira (2018), essas experiências são vivenciadas pelas crianças no decorrer do seu desenvolvimento e socialização, alternando os papéis ora comportando-se como flor ora como pipa. Nesse processo, ao dialogar com a leitura do conto, a criança é levada a refletir se tem encurtado a linha de quem se relaciona com ela ou, mesmo, se anda tendo a sua linha encurtada, com foco nos sentimentos da inveja e do ciúme.

Nessa atividade, a qual envolveu a avaliação responsiva, o estudante ampliou e expandiu as discussões sobre a leitura, a emitir a sua manifestação idiossincrática em réplica discursiva, num processo de construção enquanto leitor responsivo pela mediação docente na sala de aula. O professor solicitou aos estudantes para lerem os desfechos, alguns aceitaram, outros ficaram tímidos e se negaram. Assim, compartilharam as ideologias expressadas pelos colegas. Somente a partir disso, o docente realizou, de modo entonacional, a leitura dos três desfechos propostos no conto.

Então, os estudantes dialogaram junto ao docente se concordavam ou não com os finais propostos. Percebemos, a partir dos relatos, que a maioria dos estudantes se identificou com o segundo final proposto, no qual se sugere que a flor seja uma borboleta enfeitiçada por uma bruxa má, que teve como castigo ficar fincada no chão e que “um dia vendo a pipa voar, ela se esqueceu de si mesma por um instante e ficou feliz em ver a alegria da pipa” (ALVES, 2019, p. 20), quebrando o feitiço, assim borboleta e pipa brincariam juntas no céu. Nesse diálogo, os alunos refrataram posicionamentos valorativos a demonstrar a importância de se colocarem no lugar do outro, num exercício de alteridade, a desejar a alegria do outro, mesmo com as diferenças, para que amizade permaneça.

O professor, ao realizar esse encaminhamento didático-pedagógico da sequência de leitura, em perspectiva dialógica, conduziu o discente a posicionar-se axiologicamente, a se desenvolver no processo de leitura dialógica, a constituir sua subjetividade enquanto sujeito-leitor, uma vez que: “o sujeito é social, dialógico, inconcluso, faz-se ininterruptamente pelas interações discursivas, nas relações sociais” a mobilizar “às palavras uma réplica.” (ANGELO; MENEGASSI, 2022b, p. 62).

Constatamos que as mediações colaborativas, a envolver orientações teórico-metodológicas, possibilitaram ao docente a ampliação da consciência socioideológica (VOLÓCHINOV, 2019) relativas: a) ao fortalecimento e expansão do horizonte social e valorativo do professor; b) à ampliação do papel do professor no trabalho com os elementos

das axiologias sociais – o contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor; c) ao trabalho com as axiologias sociais que é significativo a propiciar a coparticipação do aluno na leitura; d) às habilidades envolvidas na prática de linguagem da leitura; d) à necessidade de organizar atividades de leitura em sequência processual e discursiva a desenvolver habilidades em benefício à formação e ao desenvolvimento do discente do PMA.

Todavia, ainda persistem lacunas relativas ao trabalho com as especificidades sobre o PMA, em especial, às dificuldades a envolver as práticas de linguagem da oralidade, leitura e escrita as quais não se dissociam no processo de desenvolvimento de habilidades. Também há dificuldades quanto ao ordenamento sequencial e processual de atividades de leitura, em relação às questões de compreensão textual que possibilitem as inferências necessárias à interpretação do tema, a permitir ao leitor a compreensão responsiva adequada à situação de leitura, haja vista que a avaliação social (MEDVIÉDEV, 2019) é inerente ao enunciado. Outro fator lacunar envolve o próprio processo de pesquisa colaborativa, a considerar que, tanto docente quanto pesquisadora, estão em processo de aprendizagem.

#### 4.1 RESULTADOS COMPARATIVOS

Para estabelecermos uma comparação entre o trabalho docente a envolver a manifestação das axiologias sociais nas práticas de leitura anteriormente às ações colaborativas, isto é, sem qualquer interferência teórico-metodológica da pesquisa, assim como o trabalho desenvolvido com os estudantes do PMA após as ações colaborativas, com suporte teórico e metodológico em relação à leitura processual a abranger os elementos do contexto extraverbal, a entonação e os juízos de valor, elaboramos um quadro comparativo. Neste, podemos visualizar os avanços alcançados e as lacunas ainda persistentes no trabalho docente com a leitura no PMA.

**QUADRO 13:** Caracterização da manifestação dos elementos axiológicos anterior e posterior às ações colaborativas

<b>O ENSINO DA LEITURA A ENVOLVER OS ELEMENTOS AXIOLÓGICOS DA LINGUAGEM ANTERIOR E POSTERIOR AO TRABALHO COLABORATIVO</b>	
<b>Anterior às ações colaborativas</b>	<b>Posterior às ações colaborativas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não houve abordagem suficiente sobre o contexto extraverbal dos enunciados.</li> <li>- Compreendia-se a entonação como oralização do texto verbal, para se respeitar os sinais de pontuação.</li> <li>- Ocorreu a leitura com diferentes entonações, sem fins de leitura socioideológica.</li> <li>- A concepção orientadora da prática de leitura é a decodificação.</li> <li>- Solicita-se apenas a leitura em voz alta ou silenciosa, não há uma sequência processual para desenvolver as habilidades de leitura.</li> <li>- Oferecem-se perguntas de localizar informações explícitas e de resposta pessoal.</li> <li>- Desconsideram-se as etapas do processo de leitura, não há a leitura interacional ou a dialógica.</li> <li>- Não ocorreu reflexão acerca dos juízos de valor em relação aos enunciados abordados.</li> <li>- A prática em PMA mostrou-se como um conjunto de ações não sequenciais a envolver a leitura.</li> <li>- Os textos lidos, no decorrer das aulas, tiveram objetivos escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constatou-se um trabalho com elementos do contexto extraverbal na sequência de atividades de leitura.</li> <li>- Efetivou-se a leitura entonacional valorativa a partir do conto “A pipa e a flor” de Rubem Alves.</li> <li>- A concepção orientadora da prática é a leitura interacional.</li> <li>- Solicita-se a leitura silenciosa anterior à leitura entonacional pelo docente.</li> <li>- Oferece-se uma sequência de atividades de leitura com atividades antes, durante e depois, de modo dirigido.</li> <li>- Oferecem-se perguntas de compreensão textual, inferencial, de interpretação e de valoração do tema abordado.</li> <li>- Propiciou-se um trabalho com as apreciações valorativas a partir das temáticas exploradas dos enunciados.</li> <li>- O trabalho com o ordenamento das questões de leitura na sequência processual a envolver a compreensão mental do enredo ao discente, mostra-se em processo de desenvolvimento.</li> <li>- A intervenção docente quanto às dificuldades e/ou defasagens de aprendizagem dos estudantes no contexto do PMA ainda se mostrou em processo.</li> <li>- Percebeu-se a dificuldade de se levar em conta os objetivos do PMA e as necessidades dos estudantes em relação à leitura.</li> </ul>

Fonte: A autora, 2022

Verificamos que ocorreram mudanças quanto aos encaminhamentos metodológicos e pedagógicos a envolver o trabalho com a leitura em sala de aula do PMA, análise esta ratificada pelo professor que, ao ser questionado se o trabalho processual com a leitura é necessário ao desenvolvimento de habilidades do aluno, respondeu: *“É um desafio, mas depois eu pensei, dá para o professor encarar, seguir essa ordem para trabalhar a leitura é muito mais enriquecedor pro aluno mesmo, ele conhece o começo, o meio, como foi produzido o texto, muito mais do que só ler e responder algumas questões, não é só localizar*



*informações no texto, é o processo que leva o aluno a ter respostas. Conhecendo agora, eu fui parar pra pensar que vale à pena selecionar um texto bom, né, e trabalhar todas estas questões com o aluno. ”*

Posterior ao trabalho colaborativo, colocou-se em foco a compreensão do discurso vivo, sendo a aula um acontecimento (GERALDI, 2010) no qual houve uma maior interação entre leitor-texto-autor-contexto social. As atividades propiciadas levaram em conta os princípios da interação (ANGELO; MENEGASSI, 2022b) para o desenvolvimento de habilidades de leitura, assim como para o encaminhamento das axiologias sociais da linguagem por meio das atividades propiciadas a partir da sequência de leitura. Esses aspectos foram evidenciados como lacunares no trabalho com a leitura no contexto do PMA, anterior às ações colaborativas, a apontar a necessidade de ressignificar a prática de leitura nesse contexto.

O docente, em entrevista, pontuou em relação à importância do trabalho com as axiologias sociais: *“eu acho que esse processo precisa ser construído mesmo com eles. E parte disso não acontecer, pode ser justamente porque no dia a dia a gente vai levando os textos soltos ou vai seguindo o livro didático e aí o professor acaba lendo para fazer os exercícios, é algo que vou levar para a minha prática em todas as turmas agora, na hora que eu fizer o planejamento, já vou pensar dessa forma. ”*

Diante disso, analisamos que as interações discursivas, durante as sessões reflexivas, fortaleceram e ampliaram o horizonte social e ideológico do professor de modo a levá-lo a refletir sobre a prática de leitura e a realidade dos discentes do PMA, para reorganizar e ressignificar a prática da leitura de forma a conduzi-la em sequência, contemplando o caráter processual, discursivo e valorativo com fins de minimizar as dificuldades leitoras dos discentes do PMA e a constituir sua responsividade enquanto sujeito-leitor.

Nessa cadeia ininterrupta de novos aprendizados e reflexões, ampliamos a consciência social, ideológica e profissional. Segundo o docente do PMA, após as mediações colaborativas, o trabalho com a leitura, a envolver as axiologias sociais da linguagem, são de suma importância à aprendizagem dos estudantes, uma vez que: *“Eu percebi que se eu tivesse feito isso antes, talvez eu tivesse conseguido resultados melhores, mas eu ainda não tinha tido esse “estalo”, então foi um abrir de olhos mesmo”*. Nisso consiste a responsividade reflexiva de que somos profissionais em constante diálogo e transformação, a ressignificar práticas, a almejar novos saberes e compartilhar conhecimentos na ininterrupta cadeia discursiva que torna nossa vida mais plena e dialógica, e nossa profissão mais libertadora e humanizadora.

## CONCLUSÃO

Ao fundamentarmos a presente Dissertação na concepção dialógica de linguagem a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin e nos aportes metodológicos, em consonância com a Linguística Aplicada, da abordagem qualitativo-interpretativista, caracterizando-se como uma pesquisa colaborativa, delimitamos como tema desta Dissertação os elementos axiológicos da linguagem na prática de leitura em contexto do PMA, com fins de produzir significados relativos ao trabalho docente com as axiologias sociais, a fim de provocarmos reflexões, compreensões e ressignificações no processo de mediação da leitura de conto nesse contexto de ensino.

Compreendemos que os estudantes do PMA acionam conhecimentos prévios e constroem posicionamentos valorativos, os quais são ressignificados na e com a interação discursiva pelo trabalho docente, a partir da dimensão social da linguagem a enriquecer as relações dialógicas, possibilitando a crítica e a responsividade pelo aluno-interlocutor. Nesse entendimento, a natureza social, histórica, dialógica e valorativa da língua, imbricadas, permeiam a prática de leitura a ressaltar os elementos axiológicos dos enunciados para a construção de sentido e estabelecimento da interação.

Para respondermos ao questionamento “como são mobilizadas as axiologias sociais de linguagem em prática de leitura no contexto do PMA antes e após as ações colaborativas?”, retomamos o objetivo delineado na Dissertação - compreender como as axiologias sociais, que envolvem o contexto extraverbal, as entonações e os juízos de valor, são mobilizadas nas práticas de leitura em contexto do PMA - e notamos que ocorrem alterações, posteriormente às ações colaborativas na prática de mediar a leitura em contexto de sala de aula do PMA.

No que se refere ao contexto extraverbal, pudemos constatar, a partir das ações colaborativas, que se efetivou no trabalho docente, discussões concernentes às condições temporais, espaciais e sociais da enunciação (VOLOCHINOV, 2019) na leitura do conto “A pipa e a flor”. Observamos, dessa forma, reflexões em torno da posição social do autor, da finalidade do texto, da circulação social da obra, do suporte textual (capa, identificação explícita do autor, título da obra, ilustradora e editora), bem como da verbovisualidade presente no texto. Ressaltamos que esses aspectos passaram a ser explorados somente após o trabalho colaborativo.

Verificamos, também, a efetivação da leitura entonacional valorativa do conto, ou seja, a leitura do texto foi posicionada ao estudante do PMA como um discurso vivo permitindo a

ele a participação ativa na leitura, tendo em vista que a entonação manifesta o elemento afetivo, pois “a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2011, p. 292), a necessitar da entonação para ser exteriorizado.

Desse modo, o discente interagiu com a leitura, revelando valores e posicionamentos ideológicos e, conseqüentemente, a compreensão textual dos discursos manifestados, possibilitando aos estudantes emanarem réplicas, ampliarem a consciência socioideológica. Isso permitiu a produção de sentidos de forma crítica, para além daquilo que a palavra não dá conta de dizer sozinha, mas que, entoada enquanto signo ideológico, passa a ser proferida socialmente valorada.

Em se tratando do juízo de valor, pudemos constatar a compreensão responsiva do enunciado abordado, “A pipa e a flor” (ALVES, 2019), a partir das interações que ocorreram em sala de aula e, também, das atividades de leitura propostas pelo docente com fins de possibilitarem ao estudante o diálogo com a leitura do conto e sua avaliação responsiva relativa às diferentes valorações expressadas e assumidas socialmente pelos leitores. Isso conduziu os discentes a se posicionarem axiologicamente e se desenvolverem no processo de leitura dialógica, pois pela leitura o aluno-leitor respondeu ativamente as experiências do auditório social (VOLÓCHINOV, 2021) do qual é partícipe.

Entendemos, consoante essas considerações, que as práticas de leitura em contexto do PMA, após o trabalho colaborativo entre professor e pesquisadora, aproximaram-se mais dos pressupostos da concepção dialógica de linguagem, levando-se em conta as axiologias sociais como indissociáveis à produção de sentido do conto e necessárias à prática da leitura para expressão de valores próprios dos grupos sociais. Todavia, é oportuno reiterarmos que os elementos axiológicos da linguagem têm sido pouco explorados nas práticas de leitura em contexto de ensino, conforme os resultados da presente pesquisa apontam, assim como consoante à análise de publicações e produções acadêmicas.

Esse entendimento resulta não somente a partir desta pesquisa, mas se soma também da revisão da literatura para a organização deste estudo, fatos esses que sustentam trazermos a temática das axiologias sociais como uma contribuição significativa à mediação da leitura em contexto de ensino. Nesse sentido, o trabalho planejado e desenvolvido pelo docente do PMA, propiciou condições para que, por meio da leitura, o estudante pudesse criar expectativas à leitura do conto, dialogar com o texto, reconhecer informações explícitas e inferenciais, assim como interpretar, compreender e valorar por intermédio da temática do conto.

Diante desse trabalho elaborado pelo professor, o estudante foi orientado para assumir essa posição responsiva ativa frente ao enunciado, a se desenvolver no processo dialógico da leitura, a se constituir enquanto sujeito-leitor-social que mobiliza réplicas pelas e nas interações discursivas. O trabalho com os elementos axiológicos da linguagem, possibilitou a avaliação social pelo estudante do PMA a desenvolver habilidades em benefício à formação do leitor crítico, ativo e emancipador, pois para Bakhtin (2011, p. 348) “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo (...)”, de modo a oportunizar a ininterrupta descoberta e inconclusa cadeia de que viver com e pelo diálogo é constituir-se social, dialógica, histórica e valorativamente da e na língua.

Essas constatações foram obtidas consoante ao estudo teórico-metodológico sobre as axiologias sociais. Os alicerces acerca dos pressupostos dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 2010, 2011, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017, 2019, 2021; MEDVIÉDEV, 2016, 2019) permitiram que o professor entendesse a natureza social da linguagem vinculada às axiologias sociais para a produção de sentido ao texto lido. No que condiz aos conhecimentos relativos à leitura dialógica (ROJO, 2004, MENEGASSI *et al.* 2020, MENEGASSI *et al.* 2021, 2022), o docente refletiu que ler é uma atividade de produção de sentidos num diálogo valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados. Para isso, ocorreram momentos - sessões reflexivas - de interação entre pesquisadora e professor, docente e estudante, discentes com discentes, com os signos e instrumentos diversificados que permeiam as ações colaborativas.

Além desses, a pesquisa ação colaborativa possibilitou momentos entre pesquisadora e docente de coprodução de conhecimentos, de ampliação da autonomia e da consciência socioideológica. Para tanto, no decorrer das ações colaborativas junto ao professor: a) discutimos sobre o contexto de trabalho a envolver o PMA, assim como a concepção de leitura abordada pelo docente; b) realizamos momentos de leitura de excertos teóricos e de práticas a envolver os elementos das axiologias sociais; c) apontamos ao professor algumas lacunas observadas em atividades de leitura trabalhadas por ele no decorrer das aulas; d) estimulamos o professor para planejar um plano de aula e, após, elaborar uma sequência de atividades de leitura contemplando os elementos axiológicos da linguagem; e) solicitamos a aplicação da sequência de leitura elaborada pelo docente aos estudantes do PMA com fins de analisar o movimento de ensino da leitura pelo professor do PMA; f) propiciamos momentos para o docente refletir, verbalizar e tomar consciência acerca da importância e da

indissociabilidade dos elementos das axiologias sociais no trabalho processual de produção de sentidos e desenvolvimento de habilidades de leitura.

Diante desses apontamentos, podemos dizer que confirmamos a hipótese inicial de que os elementos axiológicos da linguagem são necessários serem mediados nas práticas de ensino da leitura, uma vez que são indissociáveis à produção de sentidos a expressarem significados, posicionamentos e valores próprios dos grupos sociais. Para isso, há a necessidade e se faz pertinente e coerente a compreensão pelo docente de planejar, refletir e elaborar atividades com as etapas do processo de leitura dialógica a considerar os elementos axiológicos da linguagem.

Nesse caminho, estamos cientes das limitações desta pesquisa, todavia, consideramos que ela oferece contribuições acerca do estudo teórico-prático sobre as axiologias sociais em atividades de leitura a ampliar os saberes teóricos-metodológicos no desenvolvimento de sequências de atividades de leitura que favorecem a compreensão valorativa de enunciados, ampliando a consciência socioideológica e a autonomia de leitores envolvidos nesse trabalho: pesquisadora, professor e estudantes, bem como a ampliação dos saberes relacionados à prática de sequências de leitura em contexto de ensino. Ademais, contribui com os seus “já ditos” às réplicas de pesquisadores e professores que, em diálogo constante, emanam e mediam os conhecimentos sistematizados.

Ainda há muita responsividade ativa a ressoar as vozes da ininterrupta cadeia da interação discursiva instaurada no processo de produção de sentidos através dos e nos enunciados. Assim, reiteramos a importância das orientações colaborativas, condição esta, favorável ao processo de coprodução de sentidos dos enunciados em que o professor, embasado na concepção dialógica de linguagem, estimulará o estudante a apresentar atitudes responsivas ativas críticas e criativas (ANGELO; MENEGASSI, 2022c). Suscitamos, a partir desta Dissertação, réplicas a envolver a compreensão das axiologias sociais às práticas de leitura para que o estudante leitor avance para além da leitura das linhas, debata as visões e ideias de mundo por meio da interação com o autor, através do texto, a constituir e a proferir a leitura réplica (ROJO, 2004).

Assim, pela condição de professores pesquisadores, somos atravessados pela avaliação social, pelo “horizonte do outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com elementos deste horizonte” (BAKHTIN, 2015, p. 54), admitimos novos posicionamentos sociais a confirmar a dialogicidade da vida, a concretização de vozes e relações sociais, as refrações acerca do discurso vivo em função dos contextos sócio-histórico-ideológico. Pelo

fato de a leitura reverberar valores e posições ideológicas, destacamos alguns pontos para serem refletidos como sugestões para futuras pesquisas: a) nossa análise se restringiu às propostas de atividades efetivadas em contexto do PMA, junto aos estudantes com dificuldades e/ou defasagens de aprendizagem, para caracterizar as axiologias sociais, o que pode ser ampliado para outros contextos de ensino; b) experenciamos a dificuldade do professor do PMA em trabalhar com as etapas sequenciais de leitura dialógica para desenvolver as capacidades e habilidades de leitura, o que aponta para a necessidade de novos trabalhos nessa vertente; c) as caracterizações das axiologias sociais por nós sistematizadas, apresentam-se a partir de um mesmo gênero discursivo, conto, posterior ao trabalho colaborativo, o que pode ser direcionado a outros gêneros dos campos/esferas de atuação e circulação social.

Com base nos aportes teóricos do Círculo de Bakhtin, concluímos as reflexões nesta Dissertação, com a certeza de que estabelecemos, por meio dos resultados de nossa análise, diálogos que se interpenetram e se interdefinem na ininterrupta cadeia discursiva, marcada pela onipresença social da palavra, esta a refratar a realidade à sua própria maneira, ideologicamente valorada, a possibilitar ressonâncias e ressignificações do ensino da aprendizagem de leitura, pois:

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. [...] Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. [ilustração Bruna Pellegrina]. **A pipa e a flor**. Americana, SP: Adonis, 2019.

ANGELO, C. M. P. **Pesquisas colaborativas e formação contínua do professor de língua portuguesa**. In: CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. (orgs.) *Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 209-236.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. **A leitura em Sala de Recursos Multifuncionais**. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). *Leitura e Ensino de Língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022a, p. 237-272.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. **Conceitos de leitura e ensino de língua**. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). *Leitura e Ensino de Língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022b, p. 13-84.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Aspectos **valorativos da linguagem no curta-metragem Flutuar**. In: LEMKE, C. K.; ANGELO, C. M. P.; COSTA, L. T. da. *Debates contemporâneos na área da linguagem: diversidade e multiculturalismo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022c, p. 34-54.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 11-84.

ANGELO, C. M. P. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. 391 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V ). **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARETTA, L. **As tarefas de leitura, o livro didático e a formação do leitor**. In: SOUZA, A. C. de; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. P. (orgs.). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular. 2019, p. 201-225.

BARETTA, L. **The process of inference making in reading comprehension: an ERP analysis**. 2008. Tese. 168 pgs. (Doutorado em Letras Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91884> Acesso em 18 out. 2022.

BEZERRA, J. C. dos S. **A entonação valorativa em livros didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2020. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSCO, M. J.P. **O extraverbal Bakhtiniano no ensino de literatura**. In: ANAIS DO IX CICLO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE LINGUAGEM, 2017. Anais eletrônicos, Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/ciel-2017/papers/o-extraverbal-bakhtiniano-no-ensino-de-literatura>. Acesso em: 10 ago.2021.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo**. Alfa, Araraquara, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018. 2.ed., 3ª reimpressão.

BRASIL. **Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 27, p. 1-77,7 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 10/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 07/07/2021.

CELANI, M. A. A. **Afinal, o que é Linguística Aplicada**. In: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (orgs.). Linguística Aplicada: da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.

COSTA-HÜBES, T.; MENEGASSI, R. J. **Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial**. In: MAGALHÃES, T. B.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (orgs.). Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente. São Paulo: Pontes, 2021, p. 173-197.

DE GRANDE, P. B. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Letras, v. 23, n.23, dez. 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN, J. L. de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020.



FREITAS, A. F. R. de. **Palavra: signo ideológico**. Maceió: EDUFAL, 1999. (Apontamentos).

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

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

KLEIMAN, A. B. **Interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada**. In: SILVA, D. E. G. da; VIEIRA, J. A (Orgs). *Análise do Discurso: Percursos Teóricos e Metodológicos*. Brasília: UnB, Editora Oficial do Instituto de Letras, Editora Plano, 2002, p. 187-202.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1996.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 3, p. 773- 797, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros textuais e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MEDVIÉDEV, P. N. **Os elementos da construção artística**. In: MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2019 [1928], p. 193-206.

MEIRA, V. **Rubem Alves e a literatura infantil como ferramenta de promoção de pluralidade e tolerância religiosa**. VIII Simpósio internacional Filosofia- Teologia e Ciências da Religião. PUC, Minas, 2018. Disponível em: [https://www.faje.edu.br/simposio2018/arquivos/comunicacoes/nao\\_doutores/VANESSA%20RAQUEL%20MEIRA.pdf](https://www.faje.edu.br/simposio2018/arquivos/comunicacoes/nao_doutores/VANESSA%20RAQUEL%20MEIRA.pdf) Acesso em: 21/09/2021.

MENEGASSI, R. J. **Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura**. In: YAEGASHI, S. F. R. et al.(orgs.). *Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares*. Curitiba: CRV, 2016, p. 41-60.

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

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. (org.). *Leitura e Ensino de Língua.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 371-418.

MOITA LOPES, L. P. da. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar.** In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.* São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA-LOPES, L.P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MORENO, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 007, de 09 de abril de 1999.** Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1936391-Deliberacao-n-o-007-99-aprovado-em-09-04-99.html> Acesso em: 05/01/2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Nº 002/2021- DEDUC/SEED.** Estabelece a organização do Programa Mais Aprendizagem. Material impresso.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Nº 005/2022- SEED/DEDUC/DAP.** Estabelece a organização para a oferta e o funcionamento do Programa Mais Aprendizagem. Material impresso.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientação Nº 002/2021- DEDUC/SEED.** Orienta as escolas estaduais e os Núcleos Regionais de Educação (NREs) quanto aos encaminhamentos a serem realizados para a implementação do Programa Mais Aprendizagem. Material impresso.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.** Curitiba, PR: SEED/PR, 2019. Material impresso.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** São Paulo: Contexto, 2009.

RITTER, L. C. B; OHUSCHI, M. C. G. **Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica.** In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). *Leitura e Ensino de Língua.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 419-452.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: [User/Downloads/Letramento\\_e\\_capacidade\\_de\\_leitura\\_pra\\_cidadania\\_2004.pdf](#) Acesso em: 05/01/ 2022.

ROJO, R. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos**. In: ROJO, Roxane (Org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, E. dos *et al.* **A entonação valorativa em perguntas de leitura a partir do gênero tirinha**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67599> Acesso em: 15/08/2021.

VOLOCHÍNOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: /Editora 34, 2019 (1ª Edição).

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021 (3ª edição).

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].