

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

BÁRBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO

**ENSINO DO ATO DE LER OBRAS LITERÁRIAS SEM ILUSTRAÇÕES:
RECOMENDAÇÕES OFICIAIS, VOZES DAS PROFESSORAS E FORMAÇÃO
DOCENTE COMO ESPAÇO E TEMPO DIALÓGICO**

MARÍLIA – SP

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

BÁRBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO

**ENSINO DO ATO DE LER OBRAS LITERÁRIAS SEM ILUSTRAÇÕES:
RECOMENDAÇÕES OFICIAIS, VOZES DAS PROFESSORAS E FORMAÇÃO
DOCENTE COMO ESPAÇO E TEMPO DIALÓGICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília, defesa para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto.

MARÍLIA – SP

2021

BÁRBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO

**ENSINO DO ATO DE LER OBRAS LITERÁRIAS SEM ILUSTRAÇÕES:
RECOMENDAÇÕES OFICIAIS, VOZES DAS PROFESSORAS E FORMAÇÃO
DOCENTE COMO ESPAÇO E TEMPO DIALÓGICO**

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília.

BANCA DE EXAME DE DEFESA

Orientadora: _____
Prof^a. Dra. Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto

2º Examinador: _____
Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena – Faculdade de Filosofia e Ciências
Unesp – *Campus* Marília

3º Examinador: _____
Prof^a. Dra. Nara Caetano Rodrigues – Universidade Federal de Santa
Catarina-Florianópolis-SC

4º Examinador: _____
Prof^a. Dra. Camila Caracelli Sherma – Universidade Federal Fronteira
do Sul – *Campus* de Chapecó-SC

5º Examinador: _____
Prof^a. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandez – Faculdade de Filosofia
e Ciências Unesp – *Campus* Marília

Suplentes:

Prof^a. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins – Unesp – Marília

Prof^a. Dra. Patrícia Zaczuck Bassinello – UFMS – Campus de Aquidauana – MS

Marília, 11 fevereiro de 2021.

M772e

Monteagudo, Bárbara Cibelli da Silva

Ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações: recomendações oficiais, vozes das professoras e formação docente como espaço e tempo dialógico / Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo. -- Marília, 2021

323 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

1. Educação. 2. Ensino do ato de ler. 3. Literatura sem ilustrações. 4. Experimento Educativo Dialógico de Textos. 5. Formação de professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

*Aos meus filhos, João Lucas, Heloísa
Maria e Pedro Gabriel que iluminam o
existir.*

*Ao meu marido e companheiro de
caminhada, Ricardo, com amor.*

*Aos meus pais, Antonio (in memoriam) e
Maria Barneze, por me ensinarem a
nunca desistir.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para meu desenvolvimento e constituição como pesquisadora, mãe, mulher, sujeito falante, supervisora de ensino.

À minha orientadora Prof^a. Dra. Cyntia Giroto pela compreensão, força diária, generosidade e amorosidade, só possíveis nas grandes pessoas.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, Prof. Dr. Valdemir Miotello que desde a qualificação trouxeram suas vozes para o diálogo, às Prof^a Dra Elianeth Hernandes, Prof^a Dra. Nara Caetano, Prof^a Dra. Camila Caracelli Scherma, pela escuta atenta e contrapalavra, que permitem o desenvolvimento das pessoas de seus círculos. Também às professoras Prof^a. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Prof^a. Dra. Patrícia Zaczuck Bassinello por aceitarem o desafio do diálogo.

À Seção de Pós-graduação, funcionários e professores, pela compreensão e apoio, bem como aos meus colegas Supervisores de Ensino, pela força nos momentos difíceis e à Dirigente Ana Luísa.

Aos meus irmãos, Ciro Rogério, Antonio Maria e Daniela Maria, meus companheiros de vida, que continuemos relacionados pela amorosidade de sempre.

Aos meus sobrinhos queridos, Ciro Júnior, Caio, Neto, Cauê, Rafael, Antonio, Otávio, Leonardo e Enzo, também às minhas sobrinhas Camile e Kênia e às sobrinhas netas, Catarina e Cecília, que esse caminhar os inspirem sempre.

Aos cunhados e cunhadas, Fernando, Mauro, Aida, Adriana, Patricia e Mariana pelo apoio de sempre, e ao meu sogro Francisco e sogra Rosalvi, que incansavelmente deram suas palavras para que me mantivesse firme e prosseguisse.

Às minhas primas Fátima e Siça e a seus maridos, Sérgio e Eduardo, que me estavam presentes e cuidaram de mim em um momento delicado de minha saúde.

Aos colegas e professores dos grupos de pesquisa CEPLÉ – UNESP, PROLEAO – UNESP, Leitura e Educação – UEL, GEGe – UFSCAR pelo aprendizado e a contribuição para alargamento de minha palavra nesses anos juntos.

Às amigas, Vanessa Prado, Rosa Virgínia, Sueli Ricci e Rosana Amorim, pelas palavras que acolhem sempre, mas principalmente pela escuta não indiferente, só possível na amorosidade de uma grande amizade. Também à Bárbara Bertoncini, pela dedicação e apoio de sempre.

Às equipes multidisciplinares que atenderam meu filho e de alguma forma me mostravam que a luta continuava. Também, às mães e familiares peculiares como eu, pelos encontros diários, nas esperas por horas a fio enquanto nossos filhos lutavam pela vida em sua plenitude, uma eterna renúncia e luta. Não somos especiais, nossa luta é que é peculiar, exige diariamente sacrifícios para efetivarmos nossas escolhas e da sociedade, pela vida. Obrigada por me ensinarem a carnavalizar no sentido bakhtiniano, destronar, inverter os deuses e heróis que me ajudaram nas conquistas.

Meu eterno agradecimento a cada pessoa que cruzou minha vida nesses cinco anos, impossíveis de serem nomeadas, cujas palavras, gestos, permitiram que eu decidisse não desistir, mas principalmente ao Ricardo e meus filhos que muitos sacrifícios fizeram para que essa tese fosse possível.

Por fim, agradeço a todo sujeito que dialoga com o mundo por palavras libertárias, a todo sujeito que profere as palavras do cotidiano como forças centrífugas que coexistem com as oficiais, no embate, em busca da liberdade e do desenvolvimento de todos os seres humanos. A toda palavra autoritária, monologizante, digo que “apesar de você amanhã há de ser um novo dia”.

APESAR DE VOCÊ

Chico Buarque de Holanda

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu,
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar

Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juros, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. e tal

RESUMO

A pesquisa de doutorado foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp–Marília–SP–Brasil, na linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, junto ao grupo de pesquisa PROLEAO – Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação. Teve como objetivo compreender os processos e determinações do ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações no Guia do Programa Ler e Escrever da rede estadual paulista, em busca das práticas existentes e a partir delas, promover diálogos com teóricos da linguagem para desenvolver possibilidades de formação de professores como espaços e tempos dialógicos. Ocorreu em uma escola pública da rede estadual em um município do oeste paulista. Os teóricos da filosofia da linguagem que embasaram os estudos foram Bakhtin, Medviédev, Volóchinov e a base para o ensino do ato de ler se apoiou em Arena e Bajard. A metodologia para geração de dados e análise se baseou na teoria/análise dialógica de textos e nos fundamentos do materialismo histórico, se deu por entrevista dialógica e Experimento Educativo Dialógico de Textos – EEDT, ocorridos nos espaços e tempos da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram organizados por núcleos temáticos e procuraram dialogar com as vozes dos professores, de estudiosos dos temas estudados e os Guias. Os resultados apontaram que não há um projeto de dizer da escola para o ensino do ato de ler obras sem ilustrações. A partir das vozes iniciais dos professores, das vozes oficiais presentes nos Guias, foi possível compreender os processos e determinações que dificultam o processo de ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações nas escolas. Por meio do EEDT os professores partiram de seus conhecimentos empíricos sobre o ensino do ato de ler e ao compreenderem os processos e determinações, desenvolverem o pensamento teórico e assim, retomaram os Guias em busca de possibilidades que transgredissem com o posto pelo discurso oficial, em busca do ensino do ato de ler que realmente pudesse promover diálogos com as palavras outras.

Palavras-chave: Ensino do ato de ler. Experimento Educativo Dialógico de Textos. Formação de professores. Literatura sem ilustrações.

ABSTRACT

The doctoral research carried out in the Postgraduate Program in Education at Unesp – Marília – SP – Brazil, in the line of research Theory and Pedagogical Practices, together with the research group PROLEAO – Reading and writing processes: appropriation and objectification. Had aim to understand the processes and determinations of teaching the act of reading literary works without illustrations in the guides of the Read and Write Program of the São Paulo state network, in search of existing practices and from them, promote dialogues with language theorists to develop training possibilities of teachers as dialogical spaces and times. It took place in a public school in the state network in a municipality in western São Paulo. The theorists of the philosophy of language that supported the studies were Bakhtin, Medviédev, Volóchinov and the basis for teaching reading was based on Arena and Bajard. The methodology for data generation and analysis was based on the dialogical theory / analysis of texts and on the fundamentals of historical materialism, was carried out through dialogic interview and Educational Dialogical Text Experiment – EEDT, which took place in the spaces and times of the Collective Pedagogical Work Class – ATPC, involving teachers from the early years of elementary school. The data were organized by thematic groups and sought to dialogue with the voices of teachers, scholars of the themes studied and the Guides. The results showed that there is no project to say of the school to teach the act of reading works without illustrations. From the teachers' initial voices, from the official voices present in the Guides, it was possible to understand the processes and determinations that hinder the teaching process of reading literary works without illustrations in schools. Through the EEDT, the teachers started from their empirical knowledge about teaching the act of reading and when they understood the processes and determinations, developed the theoretical thinking and, thus, they resumed the Guides in search of possibilities that would transgress with the post by the official discourse, in search for teaching the act of reading that could really promote dialogues with other words.

Keywords: Teaching the act of reading. Teacher training. Dialogic Educational Experiment of Texts. Literature without illustrations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Cotejos da obra de Arena

Figura 02 – Equipe técnica 2014

Figura 03 – Equipe técnica 2020

Figura 04 – Cotejos de MPLL

Figura 05 – Capa da Obra MPLL

Figura 06 – Cotejo de MPLL – Sumária

Figura 07 – Cotejo do título do capítulo primeiro

Figura 08 – Cotejo do título do capítulo segundo

Figura 09 – Cotejo do título do capítulo terceiro

Figura 10 – Cotejo do título do capítulo quarto

Figura 11 – Cotejo do título do último capítulo da primeira parte

Figura 12 – Cotejo do título do capítulo primeiro da segunda parte

Figura 13 – Visão geral dos temas, estilo e forma composicional na primeira página do capítulo primeiro (p.07)

Figura 14 – Visão geral dos temas, estilo e forma composicional na segunda página do capítulo primeiro (p.08)

Figura 15 – Visão geral dos temas, estilo e forma composicional na terceira página do capítulo primeiro (p.09)

Figura 16 – Visão geral dos temas, estilo e forma composicional na quarta e quinta páginas do capítulo primeiro (p.10 e 11)

Figura 17 – Cotejo da apresentação do tema mãe indígena

Figura 18 – Cotejo da continuidade do tema mãe indígena

Figura 19 – Cotejo da terceira parte do tema mãe indígena

Figura 20 – Cotejo da quarta parte do tema mãe indígena

Figura 21 – Cotejo do estilo e forma composicional dos diálogos com a pergunta de um personagem e em seguida a resposta no mesmo parágrafo

Figura 22 – Cotejo: reticências como entonação

Figura 23 – Cotejo sobre estilo e forma composicional que o autor utiliza para responder ao leitor a um termo possivelmente desconhecido por ele

Figura 24 – Cotejo conteúdo temático e forma composicional para responder ao leitor sobre termos desconhecidos

LISTA DE ABREVIATURAS

AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo

ABA – Applied Behavior Analysis

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEIAI – Centro de Educação Infantil e Anos Iniciais

CEPLE – Centro de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita

COVID-19 – Coronavírus-19

DER – Diretoria de Ensino Região

EAD – Educação à Distância

EEDT – Experimento Educativo Dialógico de Textos

EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento Anos Iniciais

EMAI – Experimentos Matemáticos para os Anos Iniciais

EUA – Estados Unidos da América

FMI – Fundo Monetário Internacional

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros dos Discursos

MFL – Marxismo e Filosofia da Linguagem

MPPL – Meu Pé de Laranja Lima

OT – Orientação Técnica

PC – Professor Coordenador

PCNP – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico

PLE – Programa Ler e Escrever

PLV – Programa Letra e Vida

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PROLEAO – Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação

SARESP – Sistema de Avaliação e Resultados do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SP – São Paulo

SUMÁRIO

PARTE 1 15

SEÇÃO I 16

APRESENTAÇÃO

- 1.1 Início de conversa, a pesquisadora, suas vivências e percursos 16**
- 1.1.1 Infância e Juventude 18**
- 1.1.2 Vida adulta 21**
- 1.2 As seções da tese 24**

SEÇÃO II 27

INTRODUÇÃO

- 2.1 O objeto de pesquisa na perspectiva dialógica do discurso 27**
- 2.2 O Círculo, um breve contexto histórico das obras de Bakhtin, Medviédov e Volóchinov no Brasil 34**
- 2.3 O Círculo, relações dialéticas com objetivismo abstrato e subjetivismo na criação de uma teoria dialógica discursiva 36**
- 2.4 Dialogia: enunciados na vida, palavra como ponte entre falantes 43**

SEÇÃO III

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: SUJEITOS FALANTES NAS RELAÇÕES COM O OUTRO 47

- 3.1 Escolhas metodológicas: pesquisadora, professoras e teóricos como sujeitos falantes 47**
- 3.2 Escola: cronotopo da pesquisa 54**
- 3.3 Sujeitos falantes da pesquisa 59**
- 3.4 Entrevista dialógica e EEDT como procedimento metodológico e geração de dados 61**
 - 3.4.1 Entrevista dialógica 61**
 - 3.4.2 Experimento Educativo Dialógico de Textos – EEDT 66**
- 3.5 Organização dos dados por núcleos temáticos 70**
- 3.6 Análise dos dados 72**
- 3.7 Texto como materialização dialógica da pesquisa 73**

PARTE 2 76

SEÇÃO IV

	LER NA ATUALIDADE: DIÁLOGO COM VOZES DOS TEÓRICOS E DAS PROFESSORAS EM BUSCA DO DESVELAMENTO	77
4.1	O mundo atual, o papel das ilustrações e da palavra	79
4.2	As vozes da entrevista dialógica e o encontro com outras vozes da ideologia do cotidiano	86
4.2.1	Ensino do ato de ler: encontros dialógicos com estudiosos da leitura e materialização das discussões e cotejos no texto escrito	91
4.3	Vozes das professoras, diálogos sobre a leitura como construção do sentido	112
4.3.1	Ler e compreender a palavra escrita	113
4.3.2	Fluência leitora e proferição em voz alta, uma prática que prevalece	116
4.3.3	Ensino do ato de ler na escola	119
4.3.3	Obras literárias sem ilustrações: o que dizem as vozes das professoras	128

SEÇÃO V

	A IDEOLOGIA OFICIAL POR MEIO DOS GUIAS DO PLE E A CONSTRUÇÃO DA INVISIBILIDADE DAS PROFESSORAS	139
5.1	Ideologia oficial e cotidiana	140
5.2	Programa Ler e Escrever, a voz da ideologia oficial: uma breve contextualização	141
5.3	Ideologia oficial e ideologia do cotidiano, vozes na esfera escolar	149
5.4	O ensino do ato de ler no PLE	164
5.5	O signo reflete e refrata no PLE: efeitos nebulosos no desvelamento de seus sentidos	169

SEÇÃO VI

	A RESISTÊNCIA COMO PROMOÇÃO DO ENSINO DO ATO DE LER OBRAS LITERÁRIAS SEM ILUSTRAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA VISIBILIDADE DO FAZER DOCENTE: ENCONTROS DIALÓGICOS COMO RÉPLICA ÀS VOZES DAS PROFESSORAS E DOS GUIAS	183
6.1	As palavras da ideologia oficial no PLE refletem e refratam: confundem o ato de dizer dos professores	186
6.2	A compreensão das prescrições didáticas dos Guias por meio de relações com outras vozes e possibilidades de refração	196
6.3	A réplica à ideologia oficial pelas vozes dos professores, em busca da construção da visibilidade docente	206

SEÇÃO VII

	MEU PÉ DE LARANJA LIMA: UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA PELOS PROFESSORES POR MEIO DE CATEGORIA BAKHTINIANAS	220
7.1	Obra literária, arquitetônica estética	229

7.2	A compreensão do gênero literário: temas, estilo e forma composicional, recursos do autor para compreensão do leitor	240
7.3	Tema	253
7.3.1	Mãe indígena trabalhadora na Fábrica, expressão de um povo	255
7.3.2	Consciência de Zezé, heterodiscursos de outros sujeitos falantes	260
7.3.3	Amorosidade	265
7.3.4	O mundo adulto e suas divergências com o infantil, o discurso oficial refletido pelo controle do corpo por meio de surras e castigo e a carnavalização como transgressão	269
7.3.5	Miséria	274
7.3.6	Menino inteligente	275
7.4	Estilo	277
7.5	Cronotopo	284
7.6	Heterodiscursos: palavras da vida que adentram a obra	287
7.7	Autobiografia, composição heterogênea de si	290
7.8	Leitura como alargamento da palavra	294
	CONCLUSÃO	298
	REFERÊNCIAS	310
	APÊNDICE A	316
	APÊNDICE B	318
	APÊNDICE C	319
	APÊNDICE D	320
	ANEXO A	321
	ANEXO B	322

PARTE 1

SEÇÃO I

APRESENTAÇÃO

Na primeira parte dessa tese, apresento meu percurso na vida, como pesquisadora, e realizo diálogos com minhas vivências. Em seguida, trago o problema de pesquisa e seus desdobramentos, as bases teóricas que sustentam os diálogos com as diversas vozes que aqui aparecem. Apresento-me, como pesquisadora, professora e supervisora de ensino, como sujeito falante presente nas relações com outros sujeitos, e também, introduzo alguns conceitos importantes que embasam a tese.

Nossas palavras se encharcam com as palavras dos outros com os quais dialogamos, por isso, nesta primeira parte compartilho com o leitor as palavras outras que compõem, revestem as minhas. As relações dialógicas na pesquisa, vão além do cronotopo e sujeitos da pesquisa, elas visam os outros, leitores de hoje e de algum tempo futuro, da academia e da vida.

1.1 Início de conversa, a pesquisadora, suas vivências e percursos com a leitura na vida

O objeto do conhecimento, tanto no carnaval como na ciência, só pode tornar-se próximo, tornando-se estranho. Pela suspensão do olhar que reconhece e aceita, a relação do conhecimento desmistifica-se e, desestabiliza o objeto (AMORIM, 2004, p.174).

A pesquisadora está na vida, traz consigo todas as percepções de seu objeto na forma empírica, porque não reconhece os processos que o constitui, o que não lhe permite suspender o olhar sobre ele. Para fazê-lo, como pesquisadora, reconstruí essas percepções e vivências, e os caminhos nos quais o ensino do ato de ler e a leitura adentraram minha vida. A busca na memória contribuiu para suspender meu olhar e desmistificar esse objeto de pesquisa para que eu pudesse realmente desestabilizá-lo. Nesse início, compartilho esse processo de pensar meu objeto em minhas vivências desde a infância, como um caminho para que eu pudesse adentrar suas camadas mais profundas. Aqui se trata de um traçado empírico, porém, importante reconhecê-lo para que sua expressão não interferisse

no desvelamento do objeto. Trata-se de meu ato responsável (BAKHTIN, 2010), aproximar-me para depois poder distanciar-me, a fim de produzir a resposta ao problema de pesquisa e seu objeto.

Apresentar essa tese é levar ao leitor muitos enunciados da minha vida, porque nos constituímos neles e com eles. Não há pesquisador sem haver um humano que se desenvolve dentro do processo histórico, social e cultural no qual está inserido. Minhas vivências do nós (VOLÓCHINOV, 2017), hoje vejo que me constituíram como sujeito falante e direcionaram meu caminhar na vida acadêmica e profissional. Na realidade, os trajetos sempre foram traçados em busca de respostas às perguntas que se formaram desde minha infância, das minhas vivências do nós. Novas perguntas e novos enunciados ampliaram aquilo que no início parecia apenas uma pergunta simples. Minha constituição como leitora teve início antes mesmo da escola, com as leituras que minha mãe fazia de jornais, com as listas de supermercado que eu mesma anotava, nas escritas na calçada com pedra, com as escritas nas paredes de casa e nas capas, contracapas e margens dos cadernos. Quando escrevia no chão e nas paredes, hoje compreendo que as escritas deixadas eram uma forma de materializar minha palavra em todo o lugar. Os enunciados, como vida vivida, estão em mim, e são frutos das minhas relações que estabeleço com os enunciados dos outros e que formam esta pesquisadora como sujeito com histórias, perguntas e vivências, que de uma forma ou outra direcionam seu objeto de pesquisa.

Peço licença ao leitor para tergiversar um pouco, pois, para chegar a essa tese, uma vida foi necessária, muitos tropeços, descobertas, angústias e alegrias. Acredito que uma tese é fruto de uma vida de perguntas e de buscas, que encontram na ciência e na pesquisa, respostas nunca obtidas. Somente agora, no final deste percurso de pesquisa, começo a ver, de forma mais clara, minha constituição como leitora. Tenho lembranças de toda a minha vida escolar (sou um verdadeiro acervo vivo com minhas memórias escolares) e, para ser sincera, acredito que as memórias ainda estão vivas porque continuam a me afetar de várias formas e me constituem como sujeito. O doutorado foi para mim o maior desafio da vida, muitas coisas aconteceram em minha vida pessoal que me abalaram muito, tive que lutar, enfrentar a batalha vida/morte durante três anos e isso trouxe consigo

todas as mortes vividas desde a infância, meus lutos e, principalmente, meus sentimentos de fracassos, mas, felizmente a vida venceu em todos os seus aspectos.

1.1.1 Infância e Juventude

Minha relação com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, realizada diretamente com professores, foi muito dolorida até chegar ao magistério. Por outro lado, as vivências com as amigas muito me ensinaram e as com os meus pais foram fundamentais na minha constituição como leitora. Meu pai, Antonio Negreda (1934-2007), como era chamado na cidade, era um grande contador de causos, me ensinou a amar histórias e a sonhar. Ele estudou até a quarta série do ensino primário, se destacava em todas as matérias, como é possível verificar pelo seu boletim (que até hoje guardo comigo), conceito 100, até mesmo em comportamento! E olha que na década de 40 isso não era muito fácil! Passou a vida dizendo que seu sonho era ter podido estudar, mas seu pai não permitiu. Ele era filho de português vindo de Negreda, Portugal, para o Brasil, em 1917. O Senhor Manoel (1895-1973), meu avô, lutou na primeira guerra mundial, tinha o pragmatismo do trabalho como única coisa nobre a um homem, e foi assim que, aos doze anos, meu pai assumiu a responsabilidade de cuidar do gado, das plantações e tirar leite de madrugada, enfim, como dizia, foi tocar as propriedades rurais do pai. Carregou consigo essa dor de não ter podido estudar e foi assim que, até o final de sua vida, passava os dias de manhã lendo livros. Era como um ritual: antes de ir para o sítio, tomava café, pegava seu cigarro de palha, seu livro, uma cadeira e lia muito.

Minha mãe, Maria Barneze, também me ensinou muito. Sou a segunda filha, meu irmão mais velho, Ciro Rogério, sempre foi um prodígio, muito inteligente, caprichoso, um encanto de menino e o é até hoje, não há quem não se apaixone por tanta inteligência, humildade e humanidade. Eu tive muita dificuldade em lidar com as comparações que os professores faziam entre mim e ele. Ele era caprichoso, eu era seu oposto; ele era o melhor aluno, eu era mediana e sempre ouvia “nem acredito que você possa ser irmã do Ciro!”. E assim, voltava para casa me achando

burra, relaxada, chorava muito, mas minha mãe nunca se cansou de ir até a escola e solicitar à Diretora e a cada professor que não me comparasse a ele. Mamãe sustentava a tese na qual eu tinha minhas características e ele tinha as dele. Hoje, olho para trás e vejo que na vida inteira dela, essa sempre foi sua luta. Com deficiência física no braço esquerdo, mamãe sempre teve que provar que era capaz de fazer tudo e seu braço era apenas sua característica como ser humano. Lembro que eu estudava de manhã e ela trabalhava como professora. À tarde, se revezava entre o tanque, a cozinha e a preparação de suas aulas, para dar conta de uma família de seis pessoas. Desde muito cedo, eu e meus irmãos aprendemos a cuidar da casa e do quintal porque essas atividades não cabiam no dia de mamãe, que se debruçava 16, 18 horas entre a casa e a escola.

Foi entre o tanque e a pia da cozinha que aprendi a ser leitora. Rotineiramente, levava para casa os livros e os cadernos, e chorava porque não conseguia entender as matérias tão rápido quanto algumas colegas da escola. Ler era muito difícil para mim. Na terceira série, quando recebi meu livro didático, da coleção *Caminho Suave*, lembro-me que havia textos longos, de uma ou duas páginas, o que se configurava um verdadeiro terror para mim. Não conseguia entender o escrito. Minhas colegas liam os textos longos e respondiam às questões com muita facilidade e eu, bem, eu ficava aterrorizada. Passar de pequenas frases para um texto não era tarefa fácil. Lembro que no primeiro ano, eu precisava ler frases do tipo “O bebê baba”, no segundo, a ênfase estava em produzir pequenas composições e descrições, e sempre tive o cuidado de usar apenas palavras que conhecia e frases curtas, para não errar; ao chegar no terceiro, era preciso ler um livro com textos e eu não conseguia. Por conta dessa dificuldade com a leitura, mamãe comprou a coleção *Reino da Alegria* e passou a ler histórias para nós, depois, pedia para contarmos e, mais tarde, passamos a ler sozinhos. Era um grande desafio para mim, mas como conhecia a história, primeiramente, pela voz de mamãe, acabava conseguindo ler sozinha.

E foi assim durante o primário, o ginásio, até o primeiro ano do ensino médio. Todo o dia me juntava à mamãe na beira do tanque ou da pia da cozinha, levava meus textos e ela pedia para eu ler porque estava com a mão ocupadas; eu lia e ela me fazia parar, explicava algo ou contava histórias que me ajudavam a entender

melhor o escrito. Eu não guardava palavras difíceis, como, por exemplo, *per capita*, mamãe me ajudava a pensar, dizendo “por cabeça Bárbara, aqui temos seis *per capita*”. Eu passei a pensar por relações entre minhas palavras e a dos outros e, dessa forma, consegui prosseguir nos estudos de geografia. Tudo o que a escola ensinava, passava pelos nossos estudos à tarde. Só hoje tomei consciência que estudava; na época, achava que fazia recuperação porque tinha dificuldade. Minha mãe sempre ensinou que a escola não estava sempre certa, que a nota não importava, o importante era o quanto eu havia aprendido e que se os professores valorizavam a memorização, eu deveria valorizar a compreensão. Ela dizia que bastava eu ter compreendido e saber responder, e se, por acaso, o professor não me atribuísse nota alta por achar que o resultado final não estava igual ao texto, isso não deveria me fazer sentir menos inteligente do que os demais.

Foi assim até o dia do Seminário sobre a América Latina, na disciplina de História, que apresentei na primeira série do Ensino Médio, antigo Colegial. Estudava chorando por medo de fracassar. Mamãe teve que estudar comigo durante um mês e, com certeza, teve que aprender para me ensinar. Ela havia quebrado seu o único braço (ao cair de um ônibus a caminho da escola na zona rural) e foi em cima de sua cama que devoramos o livro de história. Lembro como se fosse hoje: era fim de ano, minha professora me chamou na sala dos professores, mostrou minhas notas dos quatro bimestres, havia somente “C” e “B” nos três primeiros bimestres, e ela escreveu na minha frente “A” no quarto bimestre e “A” de conceito final. Uma professora havia reconhecido meu estudo, e junto, todo o processo de estudo teórico para apresentar o seminário, como resultado, obtive mais que a nota máxima, mamãe não precisou mais estudar comigo. Eu já conseguia ler sozinha e me colocar nas aulas; como fazia com mamãe em casa, passei a fazer na escola. E hoje, preciso me policiar para não dar opinião em tudo; meu pensamento fervilha e tenho uma necessidade gigantesca de falar o que estou pensando.

Pena na escrita não ter ocorrido o mesmo. Sou fruto de uma escola que valorizava a leitura e não a autoria, afinal, lia-se para responder às perguntas dos professores e, geralmente, as respostas estavam presentes no texto de forma explícita. A escrita servia apenas para copiar as respostas encontradas no texto. Assim, foi somente no final do mestrado que me dei conta das minhas dificuldades

de escrita. Durante meu percurso escolar, pouco refleti sobre minhas escolhas na escrita e tão pouco com o leitor. Nesse sentido, escrever essa tese demandou muita reflexão e muito enfrentamento de memórias de minhas vivências. Para mim, enfrentar o fracasso da escrita é uma prova de fogo. Durante os anos como doutoranda, senti-me como *Sísifo*, dizia para mim mesma que era capaz, para, ao final do dia, me render de que não o seria, ficava dizendo para mim mesma que era capaz, para ao final do dia me render de que não o seria.

1.1.2 Vida adulta

Aos 18 anos, comecei minha vida de professora em classes multisseriadas da zona rural. Havia aprendido muito com minha mãe Maria, que tinha sido professora de classes multisseriadas por décadas. Como professora debutante, tinha o cuidado de querer ensinar a todos, de produzir textos com os alunos, de levar uma variedade de livros de literatura e de contar histórias diariamente, tudo ocorria por amorosidade ao aluno, não tinha conceitos definidos, minhas escolhas pautavam-se nas vivências como aluna e filha, na vida vivida e em como aprendi, mas principalmente do reconhecimento do outro, de meu compromisso para que aprendessem sempre.

Aos 20 anos, já cursando pedagogia, nasceu meu primeiro sobrinho, Júnior (1992), depois vieram Caio (1996) e Neto (1998), e foi com eles que, intencionalmente, mas não teoricamente, levei a literatura para seus mundos. Lia histórias diariamente, eles recontavam e dramatizavam. Os três aprenderam a ler por volta dos 4 e 5 anos pelo contato com os livros e pelas trocas nos diálogos diários; não houve aula sistematizada de alfabetização, houve contato com a literatura e a escrita nas suas formas viva. Eles liam muito e adoravam ler, mas, na adolescência, sem que eu pudesse entender, principalmente os mais velhos, deixaram de ler obras literárias. Eu não me conformava, o que havia ocorrido para eles pararem de ler livros literários? Eu perguntava e eles diziam: “livro infantil é mais gostoso, depois os livros ficam longos e é chato”.

Fui professora de salas regulares e de educação especial, coordenadora de creche, supervisora de rede municipal, diretora de escola e hoje, faz 16 anos que

sou supervisora de ensino da rede estadual de São Paulo. Trago desses anos vividos, a importância da literatura no desenvolvimento humano e, por isso, ela faz parte de toda ação formativa que faço com os profissionais da rede. Foi no período de mestrado que as crianças me deram a primeira pista do porquê achavam difícil ler obras sem ilustração; no início da pesquisa, desistiam, mas foi no grupo, nas trocas entre os colegas, que conseguiram ler os textos. O ato de ler se tornou para mim um fato da vida real que se constituiu como objeto de pesquisa, hoje, vejo que essa problemática esteve sempre presente na forma empírica, tomando forma de objeto apenas na pesquisa. Ao acompanhar os alunos nas escolas de anos iniciais do ensino fundamental, observamos que eles leem com frequência até o quinto ano e depois deixam de ler. Sabemos que há muitos fatores que provocam essa atitude, por isso, considero de extrema importância à escola pensar e ter como projeto de dizer o desenvolvimento das crianças para a leitura de obras literárias com e sem ilustrações, no suporte de papel e digital.

Aprender a ler obras sem imagens precisa ser ensinado. Isso é um desafio que a escola talvez não esteja enfrentando. Será que o nó não é esse? Os alunos leem muito nos anos iniciais do Ensino Fundamental, depois deixam de ler. Verifiquei que os alunos veem o livro sem imagens como um problema. Será que nossos professores estão fazendo esta passagem do livro com imagens para o sem imagens? Fica a pergunta para outras pesquisas que virão (MONTEAGUDO, 2015, p.157).

Na pesquisa de mestrado, me deparei com a dificuldade dos alunos em fazer escolhas para leitura de obras sem ilustrações e, estudando Bakhtin nas disciplinas, e os sentidos de enunciado, vivência do nós, dialogismo, palavra viva, tu/eu, me fizeram pensar na constituição de meus filhos como leitores, Heloísa e João, na época, um com quatro anos e o outro, com cinco. Introduzi, nas leituras diárias que fazia com os meus pequenos, o livro sem ilustrações. Lia obras complexas e os grandes clássicos da literatura; primeiro, eu proferia o texto, parava, discutíamos o sentido, fazíamos conexão com outros textos vividos e lidos e, com o passar do tempo, eles se apropriaram dessa forma de dialogar com o escrito e passaram a proferir, fazer pausas e encaminhar as discussões. Eu sempre lia a obra que eles também estavam lendo e quando queriam, vinham conversar e, aos poucos, foram

lendo sozinhos. Hoje, Heloísa e João são ávidos leitores, apesar de, em 2020, João ter passado por uma experiência ruim na escola e estar mais distante da leitura literária. Em 2019, João e outro colega de sala foram os que mais leram durante o ano. João gostava muito de ler, contar as histórias para a sala toda semana e debater com os colegas, mas, a escola resolveu premiar quem leu mais e, mesmo tendo apresentado o mesmo número de livros do colega, foi preterido. O outro garoto era o melhor aluno da sala em todas as disciplinas e, portanto, foi considerado que merecia o prêmio. A partir desse dia, João se desmotivou muito.

Eu passo a vida tentando mostrar que o prêmio é a leitura, a viagem e o diálogo com o autor, e a escola transforma a leitura em competição. Para além dessa forma de ver a leitura disseminada pela escola, há outros desafios, como o tempo que a tecnologia, os celulares e os computadores passaram a ocupar na vida deles, principalmente, em tempos de pandemia.

Tudo isso me mostrou que a constituição do leitor se dá pelo acesso às mais variadas formas de textos e às imagens da obra que, na realidade, se formam pelos textos verbais, pode haver narrativa no livro somente com ilustrações, como também nas obras sem ilustrações há imagens que se formam no pensamento, na consciência do leitor. As imagens do livro sem ilustrações requerem do leitor que a palavra se transforme em imagens mentais, sígnicas, carregadas de sentido, com toda sua carga ideológica. As imagens são a compreensão da narrativa, a forma sígnica que as palavras tomam e elas existem no livro ilustrado ou não, porque sua compreensão se dá na relação com outros enunciados, nas imagens que formam o acervo mental ou a massa aperceptiva do leitor. Arena, no Colóquio “Textos e Contextos na formação de um educador... um percurso que vale o curso”, em 2019, contribuiu para que eu compreendesse a amplitude da imagem, ela é a narrativa como um todo, o texto verbal, as ilustrações, mas principalmente as relações que o leitor faz com outras palavras já vividas, construindo a narrativa como evento único, irrepetível que faz parte do sentido atribuído pelo leitor.

Assim, a leitura literária fez parte de minha vida, sempre na forma abstrata/empírica, as perguntas hoje tomaram a forma de objeto de pesquisa em busca do concreto/teórico e penso que ao final da tese consigo compreender todo esse processo com muito mais clareza. Em arte costumam dizer que um ruído é

quando algo acontece e leva o artista a algo que ele não sabe bem como lidar, nem como conduzirá, mas justamente isso pode permitir a ele transformar e criar. Considero que a leitura foi sempre esse ruído que me levou a essa tese

1.2 As seções da tese

A tese foi organizada em duas partes, na primeira, Seção I, realizo a apresentação e trago minhas vivências do nós (VOLÓCHINOV, 2017) como pesquisadora, por meio de diálogos estabeleço relações entre elas e meu objeto de pesquisa. Logo após, na seção II realizo a introdução da tese, do objeto de pesquisa no seu contexto teórico, por meio de relações dialógicas com os autores filósofos da linguagem, Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. Representa a preocupação de possibilitar ao leitor inserir-se no universo da pesquisa e ao mesmo tempo permitir aos leitores de várias esferas, não só acadêmica e de estudiosos do Círculo que possam adentrar os principais conceitos construídos pela filosofia da linguagem.

A segunda parte, na seção III, há a explicitação ao leitor, das escolhas metodológicas realizadas na pesquisa, apresento a filosofia da linguagem como análise/teoria dialógica de textos, que permitiu a fundamentação teórica e análise do objeto de pesquisa. A entrevista dialógica como cerne de vozes que serão escutadas e as quais a pesquisadora realiza a réplica por meio de encontros dialógicos nas reuniões de formação de professores. Também será fonte de compreensão do ensino do ato de ler obras sem ilustrações na escola, a partir do ensino na escola como fato empírico. Essas vozes permitiram desvendar os fatores e determinações que constituíam o empírico, no processo da percepção do fato até o conhecimento teórico dele.

A seção IV se divide em três momentos importantes para compreender a leitura da palavra escrita, na primeira, como pesquisadora busquei compreender a sociedade atual e o papel das palavras, discute sobre uma possível sociedade pautada nas imagens e as consequências disso para o ensino do ato de ler. A segunda parte é a materialização do texto produzido pelas vozes das professoras e dos teóricos da leitura por meio de relações dialógicas nos encontros. Um texto que representa o pensamento teórico do grupo e possibilitou uma perspectiva de autoria

de texto dos professores por meio de suas vozes e das relações com outras vozes no cotidiano escolar. Leitura como objeto de estudo na escola, em busca de sua compreensão, com registro do pensado pela escola. Rompe com a ideia de somente leitura de textos pensados teoricamente por outros para promover a autoria coletiva que se dá justamente pela possibilidade de organizar o dito pelo sujeito falante por meio de seu registro escrito. O texto escrito se materializa para o hoje, mas também para o futuro e permite novos diálogos com os professores que estão na escola e os que virão, o pensado hoje dialogará com os futuros leitores, vozes abertas ao diálogo permanente. Na terceira parte, estabeleci relações entre as vozes das professoras presentes na entrevista dialógica e os teóricos da leitura para compreensão do que é ler, contar, proferir.

Na seção V, discuto a ideologia oficial e seu papel de construção da invisibilidade das professoras, por meio dos Guias do PLE. As forças centrípetas e centrífugas como embate de forças presente nas vozes que adentram o universo escolar. Estabeleço relações dialógicas com as vozes dos professores, por meio das vozes presentes na entrevista, materiais orientadores, teóricos da filosofia da linguagem e seus estudiosos. Essa seção permitiu à pesquisadora construir os EEDT, os diálogos estabelecidos promoveram a compreensão dos fatores que determinavam o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações na escola. A própria pesquisadora traz seu processo de construção do pensamento teórico do objeto de pesquisa, mas não se esgota nele, será no diálogo com as vozes da pesquisa que ele se aprofundará e tomará forma por meio dos encontros dialógicos no EEDT, em um movimento duplo, de construção do pensamento teórico tanto pela pesquisadora, quanto pelos professores.

A seção VI traz a resistência por meio do ensino do ato de ler como possibilidade de promoção da visibilidade do professor e fonte de desenvolvimento humano. Também, o pensado nos encontros dialógicos como forma de promover a réplica das professoras através a compreensão dos fatores e processos que levam ao ensino do ato de ler na escola. Em seguida, o objeto de ensino como elemento pensado pelo coletivo através de relações dialógicas permitiu a construção de possibilidades de ensino como projeto de dizer dos professores.

A seção VII é parte dos encontros dialógicos como possibilidade de novas vivências do nós por meio de relações dialógicas com o texto literário. Representa a busca pela pesquisadora de uma possibilidade dos conceitos do Círculo proporcionarem a compreensão de uma obra literária, não como análise literária, mas como elemento de relações dialógicas entre as palavras do autor e do leitor em busca da compreensão. Constitui-se como contrapalavra às vozes iniciais das professoras que manifestaram não gostarem de ler obras sem ilustrações.

Por fim, na conclusão resgato percepções e construções desenvolvidas na pesquisa.

SEÇÃO II

INTRODUÇÃO

Só se escreve a introdução depois de ter chegado ao fim (AMORIM, 2004, p.227).

Em meio à pandemia do COVID-19 que assola o mundo, estava eu a assistir o Programa Roda Viva, quando me deparo com a entrevista de um biólogo, ou melhor, como ele mesmo se intitula, um cientista, quando ouço por várias vezes ele reiterar sobre o que é algo realmente científico, argumentando que seria possível atribuir cientificidade somente aquilo testado em no mínimo dois grupos distintos, sendo que um recebe intervenção e o outro não, também os envolvidos não podem saber a que grupos pertencem, com explicitação da dosagem certa, do tempo necessário e publicação aceita pela academia,

Realmente, fiquei atônita, então o que faço não é científico? Como podemos considerar que na área de humanas não se produz ciência ou o pesquisador de humanas ao não seguir essa conduta científica por atuar diretamente com gente, com relações humanas não produz algo científico? As relações humanas, não são cartesianas, pelo contrário, são controversas, não se pode considerar que em humanidades se trabalhe com doses, trabalha-se com capacidades humanas, com subjetividades, contextos e espaços diferenciados. Não se despeja algo na cabeça de alguém para que ela devolva de forma quantificável. Para Bakhtin, as ciências humanas devem ser vistas como ciência dos discursos, portanto, são qualitativas e não quantitativas, o sujeito não é objeto e sim o objeto é um sujeito falante. Nessa perspectiva bakhtiniana, as ciências humanas ocorrem por relações entre sujeitos.

Para Amorim (2004), toda pesquisa em ciências humanas só tem começo, depois do seu fim, não sendo possível estabelecer quando começa o processo de reflexão, porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e passou a ser. A materialidade das ciências humanas é outra, não é cartesiana.

2.1 O objeto de pesquisa na perspectiva dialógica do discurso

Dialogando com a apresentação dessa tese, reitero que somente ao final dela percebo o diálogo com meus enunciados vividos em minha caminhada humana, assim, ela tem início há muitos anos, na minha constituição como leitora, na minha infância, no meu contato com a leitura, no tornar-me professora, mãe, pesquisadora.

A literatura para uma garota de cidadezinha chamada Gália, com pouco mais da metade de uma dezena de milhares de habitantes pode ser chave mestra, aquela que abre portas, liga motores, permite viajar para além da Terra. Foi decisivo em minha vida, primeiramente aprender a ler, principalmente pela forma proporcionada por minha mãe através do diálogo com os textos, mas, também, no contato com a literatura, descobrir a alma humana por meio das obras, do olhar do autor, do personagem, conhecer dores, amores, aventura-me e sonhar o impossível.

Considero que essa chave da literatura como armazenadora da arquitetura estética e ética das palavras, que nos convida a conhecer a utopia, os sonhos, mundos distantes no tempo e no espaço, a desnudar a alma humana com suas dores e alegrias, deveria ser direito de todo sujeito. Mesmo sabendo que não há cópias, cada chave é produzida pelas relações que cada sujeito vai estabelecendo com o mundo da literatura, entendo que propor relações com esse mundo mágico e real ao mesmo tempo é um desafio da escola. Não tenho certeza se a escola me ajudou, talvez sim, talvez não, mas sei da importância que tiveram meus pais, a Diretora do Ensino Fundamental, Sra. Rosemary Gattás Barnezi, a bibliotecária municipal, Inês de Castro Gracia, minhas amigas Roberta Rosalin e Nadir Gomes, mas principalmente, a riqueza da palavra outra, a troca cotidiana com outros sujeitos falantes, nela fui apresentada a esse mundo. Muitos encontros com autores na biblioteca municipal e nos bate-papos na rua de casa, verdadeiras pontes que me ligavam ao mundo da literatura e da vida.

Por isso, considero importante a escola ter um projeto de se constituir como ponte, ser capaz de fazer uso da palavra para ligar pessoas, histórias, autores, impressões, sentimentos, ser o caminho para nossas crianças e adolescentes descobrirem a literatura como direito para se constituírem como ser humano. Como já apontei, na pesquisa de mestrado as crianças demonstraram justamente a dificuldade em ler obras que não tivessem ilustrações, como se não pudessem

construir suas próprias imagens a partir dos textos verbais escritos, sem o apoio das ilustrações.

Aproveito para esclarecer não colocar em questão a importância das obras com ilustrações, pelo contrário, Bajard (2007) aponta que a nova literatura infantil só acontece após a introdução nas obras literárias de novas formas de compreender o texto, assim, as ilustrações possuem papel extremamente importante na leitura do texto ideográfico, com imagens do texto gráfico e de ilustrações. As ilustrações permitem ao pequeno leitor o contato com obras antes mesmo de saberem o código gráfico, elas fazem parte da narrativa, constituem o todo e contribuem para a construção do sentido, do pensamento e da imaginação, da estética e da arquitetônica do texto. No entanto, me deparei com essa situação frequente nas escolas, crianças que liam bastante na infância e o deixam de fazer ao se depararem com livros com muitas páginas, com pouca ou nenhuma ilustração. Os motivos são muitos, mas no mestrado pude constatar que sentiam dificuldade em compreender o texto sem apoio das ilustrações, muitas vezes nem tentavam por considerar um desafio difícil.

No mestrado, na relação com os colegas, com meu apoio e no contato com obras sem ilustrações as crianças passaram a lê-las, tal fato me fez questionar os materiais orientadores e a ação do professor para proporcionar também, desde os anos iniciais o contato e leitura de obras sem ilustrações. Pude observar, no diálogo com os alunos, que desistiam de ler uma obra porque elas não tinham ilustrações, achavam muito difícil, não compreendiam, então, não era uma questão de gosto ou de ser chato. Não há hierarquia que determine primeiro os alunos devem ler os livros com ilustrações, depois sem ilustrações, talvez o que se faz necessário é o ato de dizer da escola sobre a importância de oferecer vivências de obras em vários suportes, assim como, textos com e sem ilustrações. Meu foco foi compreender como se dá, no universo escolar, o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações, não quis de forma alguma secundarizar a importância das ilustrações no desenvolvimento do nosso pequeno ou grande leitor, mas sim, buscar algumas possíveis respostas para um dado importante: com o passar dos anos na escola, nossos pequenos leitores não se convertem em jovens leitores.

As ilustrações e os textos escritos, para mim, compõem a imagem do texto e formam a narrativa, onde uma não se sobrepõe a outra. As ilustrações constroem também a narrativa, convidam o leitor a criar hipóteses, contextualizar, ampliam o sentido do texto, vão muito além de serem o texto transcrito para uma ilustração. Não há dúvidas do poder e da importância das ilustrações no desenvolvimento do leitor em toda sua vida. Nessa tese, utilizo os dois termos ilustração e imagem, ilustração para me remeter a uma forma de materialidade da narrativa ou de parte dela e imagem como o todo, o texto, a escrita verbal e suas ilustrações. Por que faço isso? Entendo que ao ler um texto sem ilustrações, o leitor também constrói suas próprias imagens, através dos sentidos que vai construindo. Ao se apoiar em signos, e em outros enunciados vividos para construir sua própria compreensão do texto, se a palavra é um signo, a compreensão é justamente essa capacidade de construir sua própria imagem da narrativa, como texto gráfico (BAJARD, 2007). Na construção do sentido, todos os outros textos já vividos, apoiam o leitor para compreender a narrativa, o sentido único criado pelo leitor. A imagem do texto, portanto, é o todo, o sentido, o conjunto de ilustrações e de outros textos que o leitor utiliza para dialogar com o autor.

Muitos podem até considerar que a ausência da ilustração torna a obra menos encantadora, menos atrativa ou até mesmo mais difícil, para essa tese não é bem assim, aqui vejo como um processo a ser ensinado. Desde cedo as crianças podem ter contato com obras com ilustrações e sem ilustrações, e o ensino pode se preocupar em organizar o acesso a elas.

Nas pesquisas nos bancos de dados não encontrei essa temática, o que me desencorajava, parecia que via coisas onde não existiam, ao mesmo tempo em que há um estudo crescente sobre a importância das ilustrações, estratégias de ler ilustrações, obras sem textos verbais e assim por diante, a ausência da ilustração não se manifestava como um problema. Fiquei, por vezes, na dúvida, como se minha pesquisa estivesse na contracorrente, fosse voz única, mas no dia a dia da escola, na dificuldade dos jovens em não manifestarem interesse na leitura literária sem ilustrações, tornou-se importante. Essa tese não pretende resolver a questão, mas sim dar um primeiro passo para descortinar esse objeto e contribuir para pensar o ensino do ato de ler obras sem ilustrações.

Ilustração e texto são manifestações discursivas, mas o trabalho dessa pesquisa pretende entender se há uma organização do ensino para que os alunos leiam obras sem ilustração, não desmerecendo a importância das ilustrações, sua estética e arquitetônica, porém, a literatura juvenil geralmente faz pouco uso da ilustração, para tal, aprender a ouvir e ler obras sem ilustração na infância pode contribuir para esse processo.

Ao iniciar a pesquisa, muitas questões surgiram em relação ao problema dos alunos não lerem obras literárias sem ilustrações porque conforme avançam os anos escolares esse problema se amplia. Por que os alunos não sabem ler obras literárias sem ilustrações? Eles foram ensinados a ler obras sem ilustrações? Por que precisamos tanto das ilustrações? Hoje a imagem tem mais força que a palavra? Será que o livro sem ilustrações requer modos diferentes de ler? Livro sem ilustrações teria uma forma composicional diferente do livro com ilustrações e isto poderia requerer modos de ler diferentes? Há na escola um projeto de dizer que contemple a obra sem ilustrações? O que dizem os Guias? O que dizem os professores? A formação de professores é um projeto de dizer, de contrapalavras? Como poderia adentrar nos espaços escolares, nas ATPCs, a possibilidade de réplica, de relações entre palavras dos professores, do formador, dos Guias e de estudiosos da leitura? Seria possível uma formação que se configurasse a partir das vozes dos professores, invertendo, se constituindo como réplica as vozes da escola? Como legitimar a voz da professora na escola? Como materializar na escola as vozes e estudos realizado nas ATPCs sobre leitura para que outras pessoas que venham a fazer parte do grupo possam se apropriar sem que a escola se torne um contínuo recomeço todo início de ano? A palavra leitura é polissêmica, isto impactaria de alguma forma na organização do ensino? Contação, Proferição, leitura são processos distintos para a compreensão da palavra literária, como elas aparecem na escola? A palavra literária na escola percorre os espaços de forma hierarquizada ou horizontalizada? Como poderia adentrar na escola, novas relações com a palavra literária de obras sem ilustrações? Após a entrevista surgiu uma nova pergunta diante dos professores dizerem que não gostavam de ler obras sem ilustrações ou acharem chato. Seria possível que as categorias bakhtinianas

3contribuíssem para relações dialógicas na compreensão do texto literário sem ilustrações no espaço de formação de professores?

As perguntas eram muitas para entender o ensino do ato de ler obras sem ilustrações e o processo de formação como possibilidade de novas relações com esse objeto, diante disso, várias hipóteses emergiam, na tentativa de responder a essas perguntas, dentre elas a de que vivemos um momento de mudança do homem diante da cultura, de palavras para imagens. As imagens estão ocupando o gênero literário de forma a estabelecer uma ruptura com o texto literário sem ilustrações, presente no processo ontológico do ser humano. Esse processo se dá de forma lenta sem que nos atentemos aos impactos na formação de leitores que já não sabem mais ler obras sem ilustrações. Também, os Guias e suas recomendações orientam de tal forma que levam o aluno a não saber ler a palavra escrita. A formação de professores e os Guias determinam os modos de pensar do professor e a tradição escolar provocou um modo de pensar sobre o ensino do ato de ler. As vozes dos Guias se constituem como autoridade de tal forma que as vozes dos professores são povoadas por suas vozes. Ao longo da história da leitura há uma polissemia para seu sentido, isso dificultaria que vários modos de se ter acesso à palavra literária ocupassem a escola de forma horizontalizada.

Outra hipótese é de que os professores ensinam como os Guias orientam e não se tornam sujeitos de seu trabalho. Após a entrevista dialógica com as professoras, uma nova hipótese surgiu, a de que os professores não sabem ler o texto literários sem ilustrações e que as ATPCs poderiam ser espaço para que a palavra literária adentrasse a vida dos professores.

Diante das questões levantadas e das hipóteses, pudemos construir os objetivos de nossa pesquisa. De modo geral a pesquisa tinha como objetivo compreender como o ensino do ato de ler obras sem ilustrações ocorre na escola, pela voz das professoras e dos Guias, em busca de entender porquê os alunos não sabem ler esse tipo de texto, também construir possibilidades de espaço e tempo dialógico nas ATPCs. Assim, seria necessário compreender no contexto atual, a sociedade das imagens e o lugar das obras sem ilustrações na escola; compreender a polissemia da palavra leitura e as implicações para um projeto de dizer na escola, que favoreça as múltiplas formas de compreender a palavra literária, nas vozes das

professoras, de teóricos e nos Guias; compreender como a escola entende o que é ler, contar, proferir e o papel que cada um desses modos de compreender o texto literário ocupa na escola; compreender se ler uma obra sem ilustrações requer modos específicos e como isso poderia acontecer na escola; organizar novas possibilidades de encontros nas ATPCs, tendo como metodologia o dialogismo; analisar se na escola as obras sem ilustrações são objetos de dizer; compreender como circula na escola a literatura, se de forma hierarquizada, na voz dos professores ou de forma horizontalizada entre professores e alunos; promover uma situação de leitura de obra sem ilustrações com os professores, tendo como referencial teórico o dialogismo e outras categorias bakhtinianas.

Após essa primeira etapa, o desafio se tornou a organização metodológica baseada na compreensão por relações entre sujeitos falantes, em busca de geração de dados que permitissem a organização em núcleos, também a análise e compreensão dos dados. A base teórica dialógica trato a seguir, porém as questões da metodologia, geração de dados serão tratadas na próxima seção.

Foi justamente no encontro com os teóricos russos que tomei a decisão de embasar toda pesquisa neles e em seus estudos, sei que poderia trazer vários estudos do materialismo dialético para dialogarem com ela, mas minha intenção foi de propor uma pesquisa que tomasse o discurso como dialógico, materializado no enunciado, só possível na vida, como base para todo seu processo. Não foi nada fácil tomar a linguagem como ato ideológico para engendrar toda a pesquisa porque demandou muito estudo e também por ser complexo o entendimento.

Como sujeitos falantes, falamos com o outro, por textos orais, escritos, gestos, entonações, a palavra se torna *ponte que liga* (VOLÓCHINOV, 2017) o falante com seu outro. Para a compreensão dessa base, trago a seguir o arcabouço teórico que tornou possível as escolhas, as análises e as conclusões dessa pesquisa. Adentrar o universo desses teóricos, como entendem a linguagem, foi essencial para a compreensão do texto do sujeito falante como elemento de início, de meio e fim dessa tese.

O *Círculo* construiu ao longo de seus estudos o que chamo aqui de concepção teórica, filosófica, metodológica e de análise dialógica discursiva ou de textos e que tentarei discorrer nessa tese. Compreendê-las desde o início facilita ao

leitor a compreensão do texto, bem como me permiti transitar por elas com maior destreza e segurança porque quando no apropriamos da palavra do outro, ela se incorpora às nossas, ampliando seus sentidos e às vezes as usamos com tanta tranquilidade que parecem ser nossas. Proporcionar aos autores as suas palavras nesse primeiro momento, me permite caminhar por elas e com elas no texto. O *Círculo* e sua teoria é a base para toda essa tese, a seguir, apresento seus teóricos e os princípios de seus estudos, eles favorecerão a construção dos sentidos desse texto, seu inacabamento está justamente na possibilidade de responsividade pelo leitor.

2.2. O Círculo, um breve contexto histórico das obras de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov no Brasil

Matvei I. Kagan (1883-1937), Valentin N. Volóchinov (1895-1936), Lev V. Pumpianski (1891-1940), Mikhail Bakhtin (1895-1975), B. Zubákin (1894-1937), K. Váguinov (1899-1934), Ivan I. Sollertínki (1902-1944), Pável N. Medviédev (1891-1938), são alguns dos estudiosos que fizeram parte do grupo que deu origem ao conhecido no Brasil, *pensamento bakhtiniano* ou *Círculo bakhtiniano* ou simplesmente *Círculo*.

Trata-se de um conjunto de estudiosos de diversas áreas do conhecimento, o grupo era bem eclético, com poeta, concertista, filósofo, linguista e outras profissões, seus estudos deram sustentação à teoria dialógica discursiva ou de textos. Bakhtin, assim como outros sujeitos do grupo, sobreviveu aos anos que sucederam a segunda guerra mundial, alguns morreram por doenças, outros foram mortos pelo Stalinismo, como Medviédev. Assim, por muitos motivos e tema de grandes discussões nas esferas da academia, Bakhtin acabou sendo referência para a teoria, em vários lugares do mundo e inclusive no Brasil. Há mais ou menos uma década Medviédev foi traduzido no Brasil, depois Volóchinov teve sua obra reconhecida, pois até então era atribuída a Bakhtin.

Em 1979, foi publicada no Brasil a obra *Marxismo e Filosofia da linguagem* – MFL, traduzida a partir de uma versão francesa e teve apontado como seu autor, o russo Bakhtin. Em 2017, portanto, muito recentemente, Sheila Grillo e Ekaterina

Vólkova Américo realizaram a tradução da obra, diretamente da versão russa e após minucioso estudo e análise sobre as fontes primárias da obra de publicação de 1929 e 1930, realizada na Rússia, atribuem a autoria da obra a Valentin Volóchinov (1895-1936) como parte do *Círculo de Bakhtin*.

O termo, *Círculo de Bakhtin*, surge publicado pela primeira vez em Leontiev (1967), na obra *Psicolinguística*, com apontamentos da “Escola de Bakhtin” ou “Círculo de Bakhtin”, portanto, posterior a Medviédev (fuzilado em 1938) e Volóchinov (morto em 1936). Em 1975, Bakhtin se recusou a assinar documento indicando que era autor das obras, portanto, há um contexto histórico no qual, por interesses diversos houve a intenção de centrar em Bakhtin todo o legado desses autores, para Seriot (2010), houve a intenção de criar a imagem de um herói em Bakhtin, para transmissão de um legado teórico.

No Brasil, a obra foi base para muitos estudos sobre Bakhtin, assim, os autores brasileiros e muitos textos escritos estão encharcados da palavra de Volóchinov e Medviédev como a de Bakhtin. É sabido que alguns autores, dentre eles Bronckart e Seriot fazem profundas críticas a ideia de *Círculo* e da existência deles, porém, o próprio Seriot conclui que:

O mais plausível é que todas essas obras sejam fruto de discussões multifacetadas, que a influência possa ser multilateral, e que cada autor tenha elaborado, à sua maneira, temas que eram discutidos em numerosas ocasiões com interlocutores variados. É possível que o jurista Voloshinov em Nevel e Vítebsk tenha aprendido muito com os filósofos Bakhtin e Kagan, mas que, em Leningrado, o sociólogo e filósofo da linguagem Voloshinov tenha servido para Bakhtin mais de iniciador à nova ciência que estava se estabelecendo. Naquela época, Voloshinov era cada vez mais independente de Bakhtin relativamente a questões tão essenciais quanto o marxismo, o freudismo, o marrismo (SERIOT, 2010, p.45-46).

Ressalto a importância de entender o contexto em que as obras foram introduzidas no Brasil e os efeitos desse processo histórico brasileiro, nessa tese, muitas vezes a referência a Bakhtin apoiada nos autores brasileiros, na realidade deveria ter sido reportada a Medviédev e Volóchinov, por serem os possíveis verdadeiros autores, fruto de estudos recentes em busca da autoria das obras.

No Brasil, citar Bakhtin significa entender que as vozes de Volóchinov e Medviédev podem estar presentes, negar a existência do *Círculo de Bakhtin* no

Brasil é negar seu contexto histórico em nosso país, se teóricos consideram que não existiu na Rússia, o que não concordo, aqui passa a existir. Devido às traduções, as palavras desses três autores se constituem como palavra de Bakhtin. Ao longo da história vamos corrigindo e dando os devidos nomes às vozes, mas não dá para apagar as obras de estudiosos brasileiros e suas referências a Bakhtin.

Nessa tese, tomamos *Círculo de Bakhtin* como esse processo histórico de autoria das obras, no qual Bakhtin muitas vezes foi apontado como autor de obras que eram de seus contemporâneos. Talvez, o adequado seria *Círculo de Vozes* ou até mesmo *Círculo de Autoria BMV* (Bakhtin, Medviédev e Volóchinov), mas vamos usar *Círculo* ou *Círculo de Bakhtin*.

A nós, interessa entender o contexto em que as obras adentraram o país, o impacto que elas causam nas citações dos autores brasileiros durante várias décadas, e sua contribuição para um enfoque bakhtiniano em detrimento dos outros dois autores. Ao usar como referência o termo bakhtiniano, trago comigo esse diálogo de vozes, esse alargamento só possível nas relações com o outro, em nosso tempo queremos nome, identidade, mas, talvez o que mais importasse para o grupo era justamente a horizontalidade, vozes que circulavam e permitiam que cada um fosse um sujeito falante, sem hierarquias e posse da palavra. A palavra é livre quando o homem também o é.

2.3 O Círculo, relações dialéticas com objetivismo abstrato e subjetivismo na criação de uma teoria dialógica discursiva

Para a compreensão da proposta de uma filosofia, método e teoria sociológica do signo, os autores russos do *Círculo*, analisaram o subjetivismo e o materialismo objetivo na tentativa de demonstrarem que ambas as teorias, não abordavam a linguagem como palavra viva, como enunciado, possível na abordagem da palavra como signo social. Para melhor compreensão da palavra como signo ideológico presente nos enunciados, materializados em gêneros discursivos, farei uma breve retomada dessas duas teorias abordadas por Volóchinov (2017) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem – MFL*, presentes no

início do século passado e as concepções de linguagem e língua presentes nas duas correntes.

A primeira abordagem, o subjetivismo individualista, está ligada ao romancismo, como reação ao renascimento e ao neoclassicismo. O discurso individual e criativo é tomado como fundamento da língua, pautado no psiquismo individual, as leis linguísticas são tidas como individuais e psicológicas, reduzida ao ato individual e criativo concreto no estudo da língua, o restante é irrelevante e apenas constatação. A língua é um instrumento pronto. Humboldt é um de seus maiores representantes, assim como Poteniá e seu Círculo, Atinthal, Wundt, a escola de Vossler e Croce. Para Vossler, a língua é um ato *criativo individual do discurso*.

A segunda abordagem, do objetivismo abstrato, está ligada ao racionalismo e ao neoclassicismo. Toma como base as formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais, o sistema linguístico, sendo a língua imóvel e estática, com uma identidade normativa, o sistema fonético é o principal. A língua para essa abordagem é um sistema estável e imutável, as leis da língua são os sinais linguísticos dentro de um sistema fechado e não há valores ideológicos. Os atos individuais da fala, as refrações, distorções individuais não são relevantes, não há conexão entre a língua e sua história. Essa tendência tem suas raízes nos séculos XVII e XVIII, no cartesianismo de Leibniz, baseada em uma linguagem matemática, busca uma lógica interna do sistema linguístico, desprezando o ponto de vista do falante. Tem em Saussure, da *Escola de Genebra*, seu principal representante.

Para Saussure, há três aspectos na língua: linguagem, língua e ato discursivo individual. A linguagem, para o autor, não possui uma comunicação única, é contraditória, não pode ser objeto da linguística, assim, a língua, somente ela, com seu caráter uniforme, com formas normativas idênticas, estáveis e autônomas pode ser objeto de estudo. Para ele, torna-se essencial separar a língua do enunciado, pois, ela é registrada de forma passiva pelo indivíduo e o enunciado torna-se secundário, irrelevante, por ser individual. A história da língua ocorre de forma separada de seu sistema, por ser independente, uniforme. Além de Saussure, temos também a *Escola de Durkheim*, dentre eles Meillet, que compartilhavam da abordagem. O objetivismo promove uma ruptura entre língua e vida, assim, “é

impossível, resolver, no terreno do objetivismo abstrato, a enorme ruptura existente entre relacionar uma obra ao sistema da língua e relacioná-la à unidade concreta da vida literária” (VOLÓCHINOV, 2017, p.194).

Para Volóchinov (2017, p.182) “a ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato”, não podemos retirar a língua da vida, da comunicação social. No modelo de Saussure, a língua é morta, alheia, o enunciado é isolado e monológico e o ensino da língua baseia-se apenas na decifração, na decodificação, tornando a palavra estrangeira, em detrimento da palavra própria em uso social de comunicação. Assim, “a palavra materna é “de casa”, ela é percebida como uma roupa habitual ou, melhor ainda, como aquela atmosfera costumeira na qual vivemos e respiramos” (VOLÓCHINOV, 2017, p.188).

A outra abordagem, o subjetivismo, desloca a língua do social e a coloca apenas no âmbito individual, a tira da vida, do sujeito e a transforma apenas em um sistema linguístico interno. Justamente a busca de uma nova filosofia da linguagem, apoiada no materialismo histórico que leva os teóricos russos a organizarem os estudos em busca de uma abordagem que concluíssem não ser possível tirar a palavra da vida, de seu uso social, por ser ela um signo, dotado de entonação e avaliação ideológica, portanto, só possível seu estudo, no enunciado.

Para a fenomenologia, o processo de consciência está no criador e receptor (interior), para o método projetivo (objetivista), os produtos estão fora da consciência (exterior), MFL, busca a superação da divisão entre exterior/objetivismo e interior/subjetivismo, ao afirmar que os signos fazem parte do processo de criação ideológico, mas também materializam os produtos da consciência coletiva e individual.

Para Grillo (2017 apud VOLÓCHINOV, 2017, p.60),

O autor de MFL não assume nenhum desses dois polos, mas realiza a seguinte síntese; a consciência materializada em sistemas ideológicos particulares (ciência, arte, ética, direito) é, por um lado, uma parte da existência, uma de suas forças e, por outro lado, capaz de influenciar, de transformar a existência material. Com isso, o autor assevera que a relação entre existência e consciência é uma via de mão dupla: por um lado, a existência material influencia na constituição da linguagem e, por outro, a consciência age sobre a existência material, isto é, a consciência humana, ao formar-se nos signos ideológicos, é capaz de exercer uma influência

transformadora sobre a base econômica, principal elemento de existência material na visão marxista.

MFL realiza a busca da superação do subjetivismo ideológico e objetivismo abstrato. Assim, Volóchinov (2017), parte da crítica ao objetivismo abstrato e subjetivismo individualista, para construir a teoria do enunciado concreto, baseado na sociologia marxista, tendo o diálogo como forma essencial de linguagem. Em MFL, Volóchinov (2017) busca realizar a relação entre língua, sentido e sujeito, para tal, parte da tese dos signos como ideológicos, carregados e revestidos de muitos sentidos, com valoração a depender do enunciado.

A ideologia é a base para a formação da consciência, por meio dos signos ideológicos, presentes na realidade material. Portanto, a filosofia da linguagem se constitui como elemento essencial para uma nova abordagem, com base marxiana, mas que a transcende, pois toma as interações sociais, constituídas por signos ideológicos para estabelecer relação entre ideologia e psiquismo, sendo esse constituído socialmente. Mas afinal como se constituem e o que são os signos ideológicos?

Medviédev (2010), propõe uma ciência das ideologias, toma a linguagem como fenômeno ideológico concreto, de natureza material e histórica.

O homem individual e isolado não cria ideologia, que a criação ideológica e sua compreensão somente se realiza no processo de comunicação social. Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes, e, por isso, não podem ser estudados fora dos processos sociais que os compreende como um todo (MEDVIÉDEV, 2010, p.49).

Para Medviédev (2010), o homem é um ser social, a sua palavra se constitui no social, por meio ideológico, sua consciência só toca a existência através do mundo ideológico no qual ele pertence, assim, “o meio ideológico é a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa” (MEDVIÉDEV, 2010, p.56).

Também Volóchinov (2017), ao propor um novo método para seu objeto, toma o enunciado concreto integrante de uma estrutura socioideológica de interação discursiva, busca romper com a compreensão dos fenômenos de consciência como

caráter psicológico, para atribuir a ela um caráter social tendo como base a linguagem que se manifesta por signos ideológicos. Para Volóchinov (2017, p.116), “o organismo e o mundo se encontram no signo”, o psiquismo é fruto desse encontro de duas esferas da realidade, individual e social, ele só pode ser compreendido e interpretado como signo linguístico.

Um produto ideológico é parte de uma realidade física e social a qual reflete e refrata outra realidade e vai além do próprio produto. Um signo é ideológico porque representa algo encontrado fora dele, a imagem, sua representação, “onde não há signo também não há ideologia” (VOLÓCHINOV, 2017, p.91). Toda palavra surge no social e é ideológica por gênese, assim, “o signo não é somente uma parte da realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la – ser lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p.93).

Volóchinov (2017) aponta que para compreendermos signo, necessitamos compreendê-lo distinguindo signo de sinal. Sinal é uma comunicação mecânica, unidirecional e se dá no campo da identificação e não dá comunicação. Signo é local de plurivocidade, seu sentido é indeterminado, só possível no enunciado, na vida, carregado de sentido e valor, de responsividade e ocorre na interação dialógica.

É a consciência humana, no evento da vida, que concede função ao signo, pertencente à esfera material. O gesto e a voz atribuem expressão valorativa ao objeto, nas relações sociais. O desenvolvimento do pensamento, das emoções, está diretamente relacionado aos materiais expressivos e as forças produtivas. A compreensão requer considerar a realidade social na qual o signo está inserido; os objetos materiais pertencentes ao grupo de referência; as formas de comunicação social; o signo como algo vivo e em evolução; a plurivalência do signo como algo que pode ser alterada em função de interesses dominantes; o contexto e entonação apreciativa (externa e interna) como faces do signo ideológico.

“O signo é um fenômeno do mundo externo” (VOLÓCHINOV, 2017, p.94). Para Volóchinov (2017), a filosofia idealista situa a ideologia na consciência, ignorando que a compreensão ocorre pelo material sgnico, portanto, ela desconsidera que a compreensão de um signo só ocorre na relação com outros signos, como uma verdadeira:

Cadeia de criação e compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é único e ininterrupto: sempre passamos de um elo sótico, e, portanto, material, a outro elo também sótico. Essa cadeia nunca se rompe, nem assume uma existência imaterial e não encarnada no signo (VOLÓCHINOV, 2017, p.95).

Para o autor isto ocorre de uma consciência individual para outra, na interação entre as consciências, portanto, a consciência só é possível pelo conteúdo ideológico, na interação social. O signo só é possível socialmente, na organização de homens, pois “a consciência individual é um fato social e ideológico” (VOLÓCHINOV, 2017, p.97). Na comunicação social, a consciência se forma, não podendo ser reduzida ao materialismo mecanicista, de caráter biológico como no behaviorismo.

O signo é um objeto que pertence ao mundo e é parte dele, justamente porque tem uma função ideológica. Ele organiza e representa a realidade, é construído socialmente, na concretude da realidade. Os objetos não podem ter sua realidade existencial (física) e semiótica (sótica) separadas, mas podemos compreendê-los em suas especificidades. Uma, a física, se dá no plano existencial, os objetos existem, ocupam um corpo no mundo. A outra, semiótica, os objetos se constituem como signos, que refletem e refratam ideologias, sendo o signo um articulador do embate ideológico.

Um signo só o é em seu tema, se tirarmos o tema, a língua se torna um sinal, assim, o signo não é algo repetível porque está ligado diretamente ao enunciado. O tema traz consigo a valoração, no próprio enunciado, que vem carregado de sentidos e subentendidos no contexto da interação, de natureza social, da vida, por isso, o enunciado se torna irrepetível. “O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação sótica” (VOLÓCHINOV, 2017, p.93). É no enunciado, de natureza social que o signo toma sua forma, sempre flexível e prehe de sentidos, e ocorrem nos enunciados concretos da vida.

O tema é “único e irrepetível como o próprio enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p.228). Ele é constituído não só pelas formas linguísticas, mas também por aspectos extraverbais presentes no enunciado, é tão concreto quanto o contexto histórico em que está inserido. “O enunciado só possui um tema ao ser considerado

um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta” (VOLÓCHINOV, 2017, p.228), porém, todo enunciado possui significação, com aspectos irrepetíveis que são partes essenciais em sua constituição.

A significação é divisível em significações dentro do enunciado, já o tema, esse é indivisível, único e irrepetível, “é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto de formação. O *tema é uma reação* da consciência em constituição à formação da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema” (VOLÓCHINOV, 2017, p.229).

A palavra possui uma pluralidade de significações, só sendo possível sua significação dentro de um tema concreto. Para Volóchinov (2017), há um limite superior e um inferior entre a relação tema e significação. A relação superior seria o significar linguístico, só possível no tema, na situação concreta e o limite inferior, somente a significação da palavra morta, dicionarizada.

A compreensão e seu entendimento é um desafio, ao compreender, o homem falante orienta-se na direção do outro, buscando a cada palavra acrescentar outras palavras responsivas. Quanto mais profundas e essenciais forem estas outras palavras responsivas, mais profunda será a compreensão, que ocorre de forma ativa e responsiva.

Na réplica, na contrapalavra, a compreensão se faz presente, de forma dialógica, assim, a significação só existe entre falantes, ela é ponte, possível na relação entre o sujeito falante e o outro. A ligação, não está na palavra, mas no ato de dizer desses sujeitos ao se comunicarem pelo uso da palavra, por isso, não se pode separar o tema, ele se dá no concreto, dentro do enunciado.

O tema se refere ao modo de relação do enunciado com o objeto do sentido; ele é, portanto, de natureza semântica. Nessa relação, o tema caracteriza-se por atribuir uma apreensão delimitadora do objeto do sentido por compor-se de uma expressão valorativa, uma vez que não há neutralidade no domínio do enunciado (GRILLO, 2018, p.146).

Então, o tema e a significação também precisam de um outro elemento, a avaliação, sem a valoração não há palavra. A entonação da palavra expressiva, as avaliações do falante, só são possíveis na situação social, portanto, todo enunciado é uma orientação avaliativa (VOLÓCHINOV, 2017), todo elemento nele, não só

significa, mas, também avalia. Ao avaliar, o sujeito busca relacionar suas palavras adquiridas por suas vivências diversas, com as palavras do autor, como pontes entre sujeitos. A avaliação possibilita ao enunciado o seu significado, pois ela define o conteúdo e a forma, bem como a ligação entre eles. Para Medviédev (2010), não é possível compreender um enunciado sem a *avaliação axiológica*. Ela é necessária para que possam ser entendidos o contexto, o conteúdo do ato e a realidade histórica. É a avaliação social que define todos os aspectos a serem organizados no enunciado, de forma singular. “A entonação expressiva dá cor ao sentido e ao som, aproximando-os de forma íntima na união peculiar do enunciado” (MEDVIÉDEV, 2010, p.185). Ela se dá dentro de um tema, nele ela adquire sua valoração.

2.4 Dialogia: enunciados concretos na vida, palavra como ponte entre falantes

“O enunciado é de natureza social” (VOLÓCHINOV, 2017, p.200).

O enunciado é determinado por seus participantes, sejam eles próximos ou distantes em determinada situação social que o produz, determinando sua forma e estilo.

Não apenas o sentido do enunciado possui um significado histórico e social, mas também, o próprio fato de sua pronúncia e, em geral, de sua realização aqui e agora, em dadas circunstâncias, em dado momento histórico, nas condições de dada situação social (MEDVIÉDEV, 2010, p.183).

O enunciado é concreto, só existe na realidade, na comunicação, possui características e estrutura-se em fronteira claramente delimitada, na alternância dos sujeitos pela réplica. Ele possui um acabamento específico, ou seja, a capacidade de responder, atitude responsiva em sua totalidade. A totalidade se dá pelo tratamento do objeto, sentido de forma exaustiva, pelo querer dizer do locutor e as formas do gênero, ou seja, formas relativamente estáveis. É na relação do sujeito falante com o interlocutor da comunicação que se torna possível ao locutor fazer escolhas, usos de recursos, de estilo, composição e expressividade.

Para Bakhtin (2017), a palavra só é dialógica por estar presente em um enunciado, por permitir que a memória de outros enunciados às quais a palavra foi

usada, seja ativada, para atribuir um sentido único, só possível nele. Um enunciado está relacionado a outros enunciados, não só do passado, mas aos que virão, pois ao se constituir o faz sabendo que é para um outro, se faz na réplica, está ligado a uma resposta que ainda não existe, está por vir, se dará pelo outro, numa compreensão responsiva ativa. A construção do enunciado se dá pela espera de uma resposta prevista pelo sujeito falante. Há relações dialógicas dentro do texto, assim, há uma intertextualidade, textos que se dialogam dentro do próprio texto, como também há a possibilidade da interdiscursividade, o texto dialoga com outros textos de fora do enunciado.

O enunciado é um momento de comunicação discursiva ininterrupta, por isso, importante entender o elo entre a intenção concreta e a situação extraverbal, porque está sempre em uma situação real da vida e se forma no plano histórico. Os enunciados se formam na fronteira com outros enunciados, em determinada esfera social, “são unidades reais do fluxo da linguagem” (VOLÓCHINOV, 2017, p.220). Eles possuem como características, um autor, um destinatário, um acabamento específico, um todo de sentido, antecipa respostas, contém valores, emoções, são dotados de sentido dialógico, assim, para Fiorin (2018), o conceito Bakhtiniano de enunciado recobre o de discurso. Para Fiorin (2018), algumas maneiras de incorporar distintas vozes no enunciado se dão por discurso direto e indireto, aspas, negação, paródia, estilização, polissemia e discurso indireto livre.

“A interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p.219), o diálogo, para o autor, pode ser entendido no sentido mais amplo, como a comunicação discursiva. Para Volóchinov (2017), o enunciado alheio não é mudo, mas sim repleto de palavras interiores, vivências que entram em contato com o discurso exterior percebido. Para o autor, é justamente no discurso interior que é percebido o enunciado alheio, de forma a orientar o falante, que primeiro percebe a palavra no contexto real para organizar sua réplica. O mais importante é a relação entre discurso alheio e discurso autoral, pois, eles só existem devido a palavra, se não, seriam cadáveres. Toda palavra é dirigida a alguém, um interlocutor ideal pertencente a um grupo social e da época do falante. Percepção ativa tem dois momentos, primeiro a réplica interior e em segundo, o comentário real de como o interlocutor compreende o discurso alheio.

As relações se dão justamente pelo diálogo, são relações dialógicas, “a *língua é real apenas no diálogo*” (VOLÓCHINOV, 2017, p.347). O enunciado, portanto, é orientado para uma ação responsiva, assim como o outro, ao atribuir sentido, também o faz por orientação ativa, constitui parte dialógica do discurso materializado no enunciado social e concreto. Justamente, as réplicas do diálogo são interações entre os enunciados dialógicos, muito importantes na interação discursiva. “A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa relação com a situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2017, p.349). Por isso, o estudo do enunciado se faz necessário, por estar na relação com as situações extraverbaís mais próximas, pois, ele é parte da comunicação discursiva, ininterrupta, da coletividade social, da vida. “Onde houver linguagem haverá comunicação” (VOLÓCHINOV, 2017, p.350), a função comunicativa é a própria essência da linguagem. O pensamento, a consciência, são frutos do processo de comunicação. A palavra entra no enunciado pela vida, é uma palavra da comunicação, é dialógica.

Diálogo não é dialogismo, para Fiorin (2018), isto seria uma redução de algo mais complexo que a interação face a face. O dialogismo é sempre entre discursos, está na relação entre eles, permite a réplica, a responsividade, constitui toda comunicação verbal de qualquer tipo, um acontecimento entre sujeitos.

A contrapalavra do interlocutor possibilita a compreensão, para Bakhtin (2017, 2018, 2019), o diálogo se apresenta justamente nessa necessidade ativa e responsiva de compreender um signo por meio de outros signos, em um nível superior, justamente na interação, na comunicação verbal a significação acontece. Para a compreensão, o sentido não está na palavra em si, mas nas várias palavras de outros discursos, por isso, novas palavras, novos sentidos sempre surgirão com as muitas possibilidades de compreensão, por refletir e refratar a realidade. Ao refratar ela pode vir carregada de novos sentidos, de contrapalavras.

A dialogia permite que as relações de forças com o mundo se deem sem que uma precise eliminar a outra, ela prevê a interação dessas forças contrárias, de maneira contraditória, sempre sob constante tensão, onde ambos os lados ganham e perdem, mas se transformam. Para Bakhtin (2018), Volóchinov (2017), as forças centrípetas e centrífugas são possíveis justamente pelo embate, sem uma eliminar a outra. As centrípetas tendem à conservação, ao oficial, as centrífugas procuram

destronar a palavra única, trazer novos sentidos, novas possibilidades. O sujeito falante ao fazer uso da palavra busca o sentido, só possível por meio da avaliação, da entonação dentro do enunciado.

Bakhtin pensa a linguagem de tal forma que nos leva a concluir ser ela uma forma propulsora do desenvolvimento humano, pois, ao desviar o olhar do indivíduo para o signo ideológico, permite que percebamos a importância das relações entre o sujeito e o mundo. O conflito surge exatamente na existência de forças centrípetas, que forçam à centralização pela ideologia oficial, e a ideologia do cotidiano, que refrata. A primeira busca justamente mascarar a realidade, já a segunda no interior do signo, procura desestabilizar, uma não pode suprimir a outra, no embate que elas se ampliam.

Na próxima seção apresento os percursos metodológicos da pesquisa que se pautou no dialogismo como metodologia para a compreensão.

SEÇÃO III

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: SUJEITOS FALANTES NAS RELAÇÕES COM O OUTRO

Nessa seção, trago o percurso metodológico da pesquisa, primeiro discorro sobre as bases teórico-metodológicas baseadas no dialogismo bakhtiniano que busca pautar-se na compreensão, nas relações entre sujeitos. Em seguida, realizo a apresentação da esfera escolar como cronotopo de pesquisa e os sujeitos falantes envolvidos. Logo após, discorro sobre a geração de dados que se deu pela entrevista dialógica como encontro de palavras e propulsora do Experimento Educativo Dialógico de Textos – EEDT que se consolidou nos encontros dialógicos, nas ATPCs. Posteriormente, apresento como realizei a organização dos dados coletados por meio de núcleos temáticos e a metodologia para análise dos dados em busca da compreensão, por meio da dialogia. Por fim, a reflexão sobre os processos para escrita do texto da tese como materialização da pesquisa.

3.1 Escolhas metodológicas: pesquisadora, professoras e teóricos como sujeitos falantes

A escolha de um objeto de pesquisa, a metodologia, os caminhos, os atalhos de uma pesquisadora, trazem consigo a ideia de humanidade que permeia toda sua constituição como sujeito social, não se separa a pesquisadora, a professora, a supervisora, a mãe, mulher, cidadã, todas estão imbricadas, porém, em determinados momentos, uma se sobressai e as demais procuram um distanciamento, mas, todas estão presentes no processo, com suas crenças, convicções e perguntas.

As ciências humanas possuem particularidades que não permitem a generalização, se nas ciências exatas X é X , nas ciências humanas queremos entender por que é X , como se desenvolveu, a importância do meio, as relações estabelecidas, assim, X é X , mas o objeto não é mudo, traz consigo muitas vozes que adentram o texto científico para ele se tornar um objeto falado. Em ciências

humanas o objeto é texto, é um *objeto falante* (AMORIM, 2004). O texto em humanas é palavra viva, para Bakhtin, o estudo do homem fora do texto somente é possível nas ciências duras ou da natureza. “Entender a relação pesquisador-pesquisado como dialógica, ou seja, entre sujeitos do discurso reais que produzem sentidos, é trabalhar na perspectiva da personificação e não da coisificação” (RODRIGUES, 2009, p.66).

Pesquisar em ciências humanas é diferente porque o homem se faz na palavra, é texto dialógico, que se constitui na réplica. O objeto de estudo só existe porque pertence às relações entre sujeitos falantes, só possíveis na palavra viva presente no texto como unidade de sentido, enunciado encadeado na troca verbal. Para as ciências duras seria possível a repetição, a reprodução do objeto, que é mudo, nas ciências humanas o texto como objeto, é único e irrepetível, pois, ocorre na relação dialógica, na busca do sentido por pressupor o outro.

Para Amorim (2004, p.16), “não há trabalho de campo que não vise o encontro com um outro, que não busque o interlocutor”, assim, em ciências humanas, em uma perspectiva bakhtiniana, o outro é o principal, não se secundariza, não se metrifica esse outro, mas sim, pelo cotejamento dos dados levantados, encontra-se o que não era visível. Pela busca de dialogar com o ainda não visto, essa pesquisa buscou se pautar. Isso se deu nas relações com professores, vivências e orientações oficiais. As pistas encontradas contribuíram para pensar o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Bakhtin nos mostrou que havia um campo inexplorado pela ciência, um universo de conhecimentos a ser construído. Ele nos lançou o desafio de estudar as relações dialógicas que constituem a comunicação discursiva entre sujeitos reais, nas diferentes esferas sociais (RODRIGUES, 2009, p.61).

O dialogismo do Círculo bakhtiniano permeou as análises dessa pesquisa, a investigação e nossa escuta, “dialogismo em nosso trabalho é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou um modelo de escrita” (AMORIM, 2004, p.16). O dialogismo se torna uma metodologia, o Experimento Educativo Dialógico de Textos permite o encontro

com o outro, pois, essa pesquisa busca por meio do diálogo estabelecer relações com enunciados, palavras, tempo e espaço na busca de desvendar seu objeto. Também a tese materializada na escrita é um enunciado pautado em outros enunciados e busca demonstrar ao leitor as relações estabelecidas entre os diversos interlocutores, seus enunciados e o objeto de pesquisa. O dialogismo proposto pelo *Círculo*, nessa pesquisa estabeleceu relações com o materialismo histórico com o objetivo de desvendar o que não era percebido em sua totalidade, como trilhar metodológico.

Entendo que é possível um diálogo entre o materialismo histórico e dialogismo na abordagem metodológica desta pesquisa. “A história só é possível quando o homem não começa de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes” (KOSIK, 1976, p.218).

Bakhtin, Volóchinov e Medviédev estavam no cronotopo russo do início do século passado, permeados pela Revolução Russa, que tinha suas bases marxianas, pautadas no materialismo histórico, assim, de alguma forma também procuravam dialogar com essa base para seus estudos sobre filosofia da linguagem. Nessa tese, busquei pautar-me em uma metodologia que busca compreender as relações, para tal, baseei-me na teoria/análise dialógica dos textos, como possibilidade de materializar as construções teóricas do *Círculo*, tendo o cuidado de trazer os elementos do método que compõe o materialismo histórico: fato social como fenômeno/expressão empírica/abstrata do real, os processos que o constituem e os fatores determinantes dele como expressão teórica/concreta do objeto. Por meio do dialogismo como metodologia que busca as relações entre as diversas vozes que compõem o fato, procurei desvendar os fatores que os determinavam e assim, dialogar com teóricos em busca de suas determinações para compreensão. Ocorreu no movimento do pensamento abstrato para o teórico na busca da compreensão do ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações, no cronotopo da sala de aula, na procura dos fundamentos do currículo, no encontro com as práticas estabelecidas por eles e na contrapalavra dos professores no cotidiano da sala de aula.

A realidade social é a base para os autores russos pensarem a linguagem, o enunciado seria a realidade social materializada por textos produzidos pelos sujeitos

falantes. Os três, em seus trabalhos buscam apontar que o signo é ideológico porque nasce e se constrói na realidade social, na vida. Toda palavra tem sua significação possível no tema, sem ele, só temos o significado, palavra morta, dicionarizada. Analogamente podemos pensar o fenômeno empírico e o conceito teórico, sendo que no primeiro, a palavra como significado é abstrata, somente no segundo, no enunciado, o sentido é possível, portanto a busca da compreensão é o próprio desvelamento dos elementos que a define, tornando a palavra concreta. Por quê? A palavra fora da vida é palavra morta, dicionarizada, abstrata, somente no enunciado, com toda sua carga ideológica, é possível o sentido, pois, sua concretude se dá na vida. As relações entre as palavras dos sujeitos falantes da pesquisa permitiram a busca e o desvelamento.

Para Kosik (1976), é no real, pelo meio concreto, que os sujeitos estabelecem relações, sejam essas relações marcadas pela dominação ao reificar a prática social ou relações que permitem a humanização do homem. Para o autor, há uma pseudoconcreticidade, a essência é desconsiderada ao ser isolada do aspecto fenomênico. Fenômeno e essência constituem a realidade e formam a totalidade. No materialismo dialético parte-se do observável, portanto, do fenômeno em busca da essência, das relações concretas que estão por trás do fenômeno. Fenômeno e essência formam o todo. A compreensão do todo, fenômeno e essência, permite que os sujeitos percebam que não podem ser sujeitados pelo objeto.

O fenômeno com expressão empírica da realidade, ou seja, o ensino do ato de ler proposto pelos Guias e relatado nas vozes das professoras, permitiu novas relações na pesquisa. A recusa ao empirismo reconhecendo a aparência abstrata do fenômeno e sua pseudoconcreticidade foi um caminho em busca de desvendar a realidade e possibilitar o concreto, a totalidade por meio de relações entre fenômeno e essência. Notemos aqui, é ponto de partida porque está na vida, faz parte da realidade social, do enunciado, mas a aparência é justamente, o objeto inicial da ciência porquê ela tenta desvendar o que realmente constitui essa aparência.

A aparência ao mesmo tempo em que revela algo, também, esconde, oculta, por isso, não podemos desconsiderar a realidade, o enunciado, mas a construção do sentido, só se torna possível, se erguermos as várias camadas de véus que encobrem o fato (fenômeno e essência). O conhecimento busca realmente partir

dessa aparência para ultrapassá-la. Negar a aparência não é desconsiderá-la, mas sim partir dela e é isso que fiz nessa pesquisa. Há, na realidade escolar, Guias orientadores e práticas pelos professores no ensino de ler obras literárias sem ilustrações, a busca em levantar todas essas camadas, os fatores que determinavam esse fato, permitiu descobrir os processos presentes nele e a partir deles, as determinações, caminhando de um conhecimento abstrato sobre o objeto para o concreto, pensado. Também sou um sujeito falante e por meio dos textos busquei me ligar a outros falantes e pela contrapalavra desvendar o aparente.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de intensa interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1976, p.42).

Para elaboração teórica é indispensável o conhecimento empírico, mas ele não é elaboração teórica, por ser apenas uma descrição da realidade, nas relações, na interação entre as partes que se dá a compreensão, é na busca da totalidade, na conexão com o todo que a concreticidade se dá. A aparência é um indicador de processos, tem sua gênese na base hegeliana que percebe os objetos sempre em processo. O currículo oficial é de uso obrigatório em toda rede estadual dos anos iniciais e nos municípios parceiros que fazem a adesão ao programa, também, nossos alunos não leem obras literárias sem ilustrações, são muitos os fenômenos que podem ser apontados, mas essa pesquisa tomou como objeto, o ensino, sua organização pela escola, pelo professor e materiais orientadores dos Guias do PLE como fenômeno e essência a se relacionarem para compreensão dessa totalidade que é ler obras sem ilustrações na sociedade atual e o papel que a escola exerce. Para Netto (2011, p. 25), “a teoria é a reprodução no plano do pensado, do movimento real do objeto”, essa tese buscou construir o pensamento teórico, como o pensado sobre o real, o ensino do ato de ler obras sem ilustrações na escola.

A construção do sentido do texto permite que o enunciado e sua compreensão saia do empirismo, das impressões, do abstrato, para se tornar concreto, teórico, e com isso permite que o signo, pela dialogia possa se constituir na contrapalavra, sempre na relação com o tema. Elevação do abstrato ao concreto,

para o *Círculo*, na filosofia da linguagem entendo como tornar o significado parte do enunciado, do tema do texto, o que possibilita o seu sentido, justamente transcender de um significado, de uma palavra morta, para o sentido, portanto, do abstrato, fora do enunciado para o concreto. Desvendar as palavras dos Guias do PLE e as vozes do professor sobre o ensino do ato de ler na escola torna possível inserir o ensino do ato de ler no enunciado dos textos produzidos pelos sujeitos falantes que adentram a escola.

O papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para aprender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é *fundamental* no processo de pesquisa (NETTO, 2011, p.25).

Coube a mim, como pesquisadora, identificar os processos que constituíam os fatos, levantar os véus que escondiam os processos e determinações do objeto. Enquanto elemento da realidade o empírico existia, mas só na busca de identificar os processos que o constituíam pude identificar os fatores que definiam esse fato, em busca da totalidade, fenômeno e essência. Ao identificar os fatores determinantes, só possíveis pelo uso da razão, da abstração da realidade pelo pensamento, se tornou possível passar do abstrato/empírico para o concreto/pensamento teórico. O objeto não se modifica com o pensamento teórico, mas o fato não foi mais visto de forma empírica, os véus que o escondiam foram levantados e a apreensão do fato foi outra, pude apreendê-lo teoricamente, ou seja, reconhecer os processos e as determinações que levavam a ele. Não foi pela aglutinação, mas, pelas relações que definiam o ensino do ato de ler, nelas foi possível encontrar as mediações, ou seja, os processos que levavam ao ensino do ato de ler na escola. O dialogismo permitiu estabelecer as relações no desvelamento do objeto e houve um duplo movimento, ao me apropriar dos fatores e determinações do ensino do ato de ler na escola, partia das vozes existentes nela para possibilitar que os professores também estabelecessem relações com essas vozes e pudessem também compreender, caminhar do empírico para o pensamento concreto, em busca da totalidade. “Uma questão crucial reside em descobrir as

relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa” (NETTO, 2011, p.57).

Tudo estava posto e me dava uma relação imediata com o objeto, portanto uma percepção abstrata. O processo do conhecimento proporcionou uma relação mediata, mostrou a gênese do fato e o conhecimento teórico possibilitou a elevação do dado imediato para o mediato, do abstrato para o concreto. O concreto foi possível quando o pensamento reconstruiu o processo e compreendeu os fatores que o constituíam. O concreto pensado por Marx, na realidade, foi o produto desse pensamento, mas não o fato, esse já estava dado, era conhecido do ponto de vista empírico, na sua forma abstrata.

Os professores não sabiam por que os alunos não liam obras literárias sem ilustrações, também não tinham clareza de como ensinavam o ato de ler, apesar de considerarem que ensinavam a ler obras literárias, para Marx, isso ocorre porque eles não sabem, mas fazem, isso é imediato. Ao entender os processos e como constituíam o fato, a razão pôde compreender a estrutura dele, por aproximações sucessivas foi se constituindo os fatores e com isso o pensamento sobre o fato tornou-se concreto, pensado. O professor sofre um processo de invisibilidade no seu fazer pedagógico, os Guias supostamente fazem o planejamento, o fazem para que o professor execute, mas não é isso que ocorre, nas entrevistas foi possível tal constatação. O professor toma decisões, não tem clareza que o faz, frente a essas contradições, não percebe o papel dos Guias na construção de uma falsa invisibilidade de seu papel, como também do ensino do ato de ler.

A análise qualitativa pressupõe também o trato quantitativo, mas só quantitativo não permite o teórico, mas constitui parte do processo. O quanto de tempo o currículo ocupa na escola com atividades que não possibilitam a compreensão do texto e sim, atividades mecânicas, sem relações com a língua e seu uso. A quantidade nesse aspecto tem relevância porque está relacionada a uma não qualidade do uso desse tempo. Olhar para o material, verificar as reais situações de leitura e sua constância nos permitiu trazer a quantidade para a qualidade, ou melhor, a quantidade de dizer do texto pelo professor e poucas vezes de leitura pelo aluno, impede realmente um ensino do ato de ler libertador. Essa

pesquisa é qualitativa e busca nos textos orais e escritos dos sujeitos falantes atribuir sentido na busca do pensamento concreto sobre a realidade circundante.

A análise dialógica, que procurou estabelecer relações de forma diacrônica e sincrônica permitiu compreender o objeto, sua gênese não coincide com a estrutura hoje, ou seja, o ensino do ato de ler precisou ser analisado do ponto de vista de sua gênese, de seu constituir-se historicamente, como também de seu significado social, que mudou e não é o mesmo desde a Idade Média. Então, resgatei seu processo histórico, ao mesmo tempo olhei para seu papel hoje na sociedade. A função da leitura hoje não é a mesma no seu processo histórico, isso foi importante para entender o contemporâneo, mas não permitiu que eu conhecesse toda sua estrutura, sua função no hoje. Ao mesmo tempo ela continua mecanismo de controle sobre o conhecimento, permitido apenas para poucos, ao longo da história o acesso à cultura pela leitura autônoma foi controlado por relações de poder. Foi necessário olhá-lo no hoje, no fazer da escola para compreendê-lo. Os textos presentes e passados foram fontes documentais importantes para análise e a investigação do objeto.

3.2 Escola: cronotopo da pesquisa

No trabalho da esfera de pesquisa, o pesquisador encontra com o outro, espaço fechado, lugar de busca, de encontro com os sujeitos e também com seu objeto de pesquisa. Lugar de imprevisibilidade, mas também de regularidade, possibilidade do objeto tomar forma. No cronotopo da esfera de pesquisa há a possibilidade da travessia, de novas fronteiras, de frestas por onde se pode encontrar o novo. Nele temos a possibilidade de novos olhares, novas experiências, lidar com imprevistos, um outro tempo que não o do relógio, no qual, em um minuto podemos descobrir algo que horas, dias, meses, anos, não puderam ser desvendados.

É na esfera de pesquisa, no cronotopo como espaço e tempo, que encontramos o outro, nosso objeto de pesquisa. Cronotopo constitui a relação espaço e tempo, a exotopia está ligada à estética presente nessa relação. Para Bakhtin (2018), está diretamente relacionado ao tempo, às mudanças ao longo do

tempo, as transformações e acontecimentos. Um tempo utópico, que possibilita transformação, aberto a muitas possibilidades. Tempo coletivo como matriz histórica de um determinado tempo e espaço. Ele é a materialização do tempo no espaço, lugar onde o tempo passa, com suas características (forma e conteúdo), está relacionado ao tema, lugar de alteridade, encontro com o outro, possibilidades e obstáculos. Cronotopo é uma forma de análise literária que toma um conceito da matemática e da teoria da relatividade, para atribuir ao espaço-tempo uma unidade, um todo. Materializa o espaço como lugar onde o tempo passa, onde há o encontro bahktiniano, lugar da alteridade, possível na relação com o outro, que possibilita novos caminhos, novas escolhas. Um tempo ligado a um espaço que ao mesmo tempo, permite fendas e frestas no espaço, novos encontros com os outros e descobertas imprevisíveis. O campo não permite que falemos do outro, mas sim, da relação tu/eu, lugar e espaço para se falar, espaço de legitimização das vozes aos outros, o objeto é falante, não é morto, estático. Muitas vozes podem ser ouvidas através do objeto falante, do tu, que tomam a palavra para que a pesquisa possa ser encaminhada, um enunciado que não está pronto, se dá no cronotopo da pesquisa. Uma voz desafiante ao pesquisador, não estava presente de antemão, proporciona o deslocamento do pesquisador de seu lugar constantemente.

O dito pelo outro possibilita o estranhamento, novas palavras, novas fendas que nos fazem enxergar o não previsto, acolher o outro e compreendê-lo como participante da construção da pesquisa, pois, no diálogo a pesquisa toma novos rumos, revezes, encaminhamentos, deslocamentos, de entrelaçamento entre teoria e prática, entre conhecimentos de estudiosos e dos educadores, no chão da escola.

A pesquisa teve como esfera de pesquisa uma escola do interior paulista. Para Grillo (2018), esfera é um termo mais adequado que campo, na esfera de comunicação discursiva há a coexistência de criatividade ideológica como atividade humana, presente na comunicação social. “A palavra esfera parece, no momento, ser a mais adequada ao Círculo, embora ocorra uma oscilação terminológica nas traduções brasileiras” (GRILLO, 2018, p.156), razão pela qual, nessa tese sempre que possível será utilizado a terminologia *esfera*. Também aqui, Grillo remete-se aos pensadores russos como o *Círculo*, termo também utilizado nessa tese.

Essa escola tinha algumas características que a diferiam de outras, funcionava nos períodos, diurno e noturno, sendo manhã, quatro anos finais do Ensino Fundamental, à tarde, são cinco salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e no noturno, três séries do Ensino Médio. Localizada próximo a uma rodovia, foi Distrito da cidade em que está localizada, hoje é considerado bairro, no entanto, a nova condição não mudou as relações antes existentes. Dentre elas, certo distanciamento social e cultural em relação à cidade. Os alunos que frequentam a escola são oriundos do bairro ou de bairros adjacentes, no lado contrário à rodovia. De certa forma, podemos dizer que está ilhada nos arredores da cidade.

Com famílias presentes na vida escolar dos filhos, a população tem sua vida comunitária entre a igreja, a escola e a praça pública, sem outros locais de lazer e cultura. Também o comércio é bem precário, os deslocamentos para outros bairros ocorrem geralmente com veículos automotores, carros, bicicletas ou ônibus circular. Essa constatação é muito importante por revelar o papel da escola como fonte de diálogos com a cultura humana através dos objetos culturais, das palavras dos sujeitos na história, materializadas nos instrumentos culturais.

A escola possui cinco salas de aulas, uma sala com banheiro privativo e mesa de reuniões ocupada somente pelo Diretor, um espaço ocupado pela biblioteca, vice-direção, professor coordenador e professores readaptados, uma pequena secretaria, uma minúscula sala de informática com cinco computadores e apenas dois funcionando, sala dos professores e um pequeno pátio onde alunos fazem refeição e circulam nos intervalos. Não há quadras, utilizam uma do centro comunitário, que fica em frente à escola. As salas de aulas dos anos iniciais possuem uma média de vinte alunos, com exceção do quinto ano com um pouco mais de alunos. Esse fato ocorre porque pais de outros bairros querem garantir vaga para seus filhos no sexto ano, assim, se já estudam na escola no sexto ano, possuem vaga garantida. Nas avaliações externas nos últimos anos a escola teve uma média sempre superior a sete pontos, o que lhe traz grande reconhecimento na comunidade.

A entrada na esfera escolar ocorreu em 2019, observei a rotina, a organização e aos poucos fui conhecendo o grupo de professores e funcionários. Como supervisora de ensino, não pude separar a pesquisadora, apenas em alguns momentos mantive uma ou outra, com um maior distanciamento do objeto. Também

trabalho com formação de professores e professores coordenadores da cidade e sua região o que me aproxima ainda mais dos professores e da sala de aula, do ensino e da aprendizagem.

Tive vários percalços em minha vida pessoal nos três anos iniciais da pesquisa. Assim, nesses anos concentrei-me em apropriar-me do referencial teórico do *Círculo de Bakhtin*, foi um processo trabalhoso porque não tinha um conhecimento profundo sobre a filosofia da linguagem proposta por seus membros. A entrada na esfera escolar ocorreu em 2019, a pesquisa sofreu alterações que explicitarei mais adiante e somente em 2020 iniciei a coleta de dados empíricos. Dos cinco professores, entrevistei quatro, uma estava afastada por ter 67 anos e ser grupo de risco para o COVID-19. Posteriormente realizei a entrevista por chamada de vídeo, mas houve um problema com o áudio e não foi possível a transcrição.

O espaço e tempo da pesquisa foi alterado em meados de março com a suspensão das aulas, tive que reorganizar os encontros formativos que ocorreriam nas ATPCs, porque a secretaria da educação passou a oferecer via tecnologia virtual os encontros, quando não o fazia, era a Diretoria de Ensino que deveria fazer, sobrando quase nada de espaço para a equipe escolar. Somente em julho, mesmo com uma grande demanda de pautas pré-fixadas externamente, consegui espaço para realizar os encontros. Foram três encontros de duas aulas em média, por meio do espaço virtual. O espaço passou a não ser o da escola física, foi muito difícil, é um espaço novo e poucos abrem suas câmeras e falam, não é a mesma relação que a presencial, senti falta do olhar, da proximidade, dos gestos que aproximam.

Poderia ter transformado minha pesquisa em apenas teórica, mas ruminei durante anos o Experimento Educativo Dialógico de Textos como uma possibilidade de tornar a teoria/análise dialógica dos textos uma possibilidade de organização de espaços dialógicos para os professores, assim, mesmo com pouco tempo, resolvi realizar. Havia solicitado suspensão da matrícula nesse período de pandemia e não foi autorizado, devido a afastamentos anteriores em virtude de problemas pessoais. Então, foi uma correria contra o tempo do relógio, uma nova relação com o espaço, também na pandemia não há espaço para o retiro, todos estão em casa, com aulas, *lives*, atividades diversas, o que muito dificultou a geração, transcrição e organização dos dados.

Espaço e tempo foram redimensionados e reorganizados na pesquisa em virtude da pandemia, tanto no trabalho na esfera escolar quanto no de sistematização do texto. Também a tecnologia que inicialmente, adentraria a pesquisa, como uma possibilidade de o professor organizar a leitura literária com obras digitais foi modificada. A escola não tinha sala de informática adequada, depois, com a pandemia a tecnologia adentrou também os encontros dialógicos, os textos estavam na versão digital. Todo esse novo formato, proporcionou aos professores e a pesquisadora o ato de ler obras literárias e teóricas no suporte digital, por cotejos dialógicos em busca do sentido.

Também foi reorientada a forma do diálogo. Os encontros virtuais me levaram a lidar com outro problema, os professores ficavam inibidos ao falar, em mostrar o rosto, então, o diálogo teve que ser articulado entre as vozes presentes na entrevista dialógica e os textos teóricos, os Guias e a obra literária, eles foram réplicas da pesquisadora às vozes de cada professora. As professoras se sentiam inibidas para falar no espaço virtual, então, só me restava usar as palavras delas presentes na entrevista para dialogarem com os textos. Pelo cotejo dos textos (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2012) pudemos realizar o diálogo, pois, as vozes também se manifestaram nos cotejos dos textos produzidos por suas falas na entrevista. O texto era projetado na tela, havia minhas marcas com a escolha dos cotejos, o texto escrito permitia os diálogos para a construção do sentido. Nesse momento, elas puderam vivenciar o ensino do ato de ler por meio de cotejos, que estabelece relações entre as palavras da entrevista dialógica e a contrapalavra por meio da palavra dos teóricos. O leitor, ao ler o texto escrito, estabelece diálogo entre o autor e pela réplica vai tecendo diálogos e construindo o sentido.

Todos os encontros primaram por esse diálogo, eu não vinha e dava aula, fazia meu percurso de leitora, destacando meus cotejos e tentando trazer as vozes da entrevista para novos diálogos com o texto. No início solicitei que elas lessem e trouxessem seus cotejos, elas diziam que tinham feito, mas não queriam falar, foi bem difícil, então resolvi trazer meu processo de desvelamento do texto para o grupo perceber meu movimento de sujeito falante em seu ato de ler. Puderam perceber as *palavras grávidas* (ARENA, 2006) e a construção de seus sentidos, só possível nas palavras já vivas e suas relações com o texto, na busca de compreender o autor, o

sentido como algo não dado, mas construído pelo leitor. Ler é compreender o texto escrito (BAJARD, 2007), os encontros dialógicos se estruturam pela vivência de procedimentos de ato de ler em busca dessa compreensão. A entrevista garantiu a relação uma a uma, professora e pesquisadora, cada voz pode ser ouvida. Cotejar foi dialogar o tempo todo com os textos em uma relação constante de vozes que adentram outras vozes, ampliando-as, significando-as.

3.3 Sujeitos falantes da pesquisa

As professoras que participaram da pesquisa, demonstraram muito envolvimento com os alunos e a escola. Elas eram os sujeitos falantes, vozes que proporcionaram minhas réplicas, possibilitaram o diálogo para entendimento do objeto de pesquisa. As vozes delas permitiram que eu pudesse entender os processos que estavam envolvidos na constituição do objeto, também foi no diálogo com elas e autores teóricos que pude estabelecer fatores determinantes e assim, caminhamos do empírico para o pensamento concreto.

Esclareço que nos encontros dialógicos, de início deveriam estar presentes as cinco professoras e a professora coordenadora, mas também adentraram os encontros, o diretor, vice-diretor, professora auxiliar do aluno autista e duas professoras readaptadas da escola, com exceção das professoras e professora coordenadora, os demais participaram por escolhas próprias, por isso em alguns momentos utilizo o termo professores, quando além das professoras entrevistadas, há também a presença dessas outras pessoas. Confesso que a presença dos gestores causou-me estranhamento, a sensação que tinha como pesquisadora era o controle de minha palavra e dos professores, mas se questionasse a presença deles poderia dar uma conotação de que fazia algo que eles não podiam saber ou ver. Durante a entrevista também fui interrompida várias vezes pelo gestor que insistia em perguntas triviais. Minha réplica era importante porque permitia aos professores perceberem que questionar a palavra dos Guias era possível na escola, o formador muitas vezes além de traçar um embate com a ideologia oficial, também lida com o olhar, a presença física de seus representantes na escola, que de uma forma ou de outra buscam a monologização. Então, considero importante a presença de minha

voz em seções posteriores porque elas enfrentavam a voz autoritária, o controle da palavra e essa não é uma situação enfrentada somente pelas professoras, mas também por outros membros da estrutura que busquem o diálogo com outras palavras.

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de ética e a autorização encontra-se em anexo. Utilizo nomes fictícios para as professoras, em busca do anonimato.

Apresento a seguir, as professoras envolvidas na pesquisa:

- Sílvia – 48 anos, formação em pedagogia e magistério, professora efetiva, com experiência de 12 anos na rede pública estadual e 2 anos em prefeitura municipal. Nunca atuou no quarto ano do Ensino Fundamental, atuou mais em terceiros e segundos anos.

Pesquisadora – Formação realizada?

Sílvia – Como chama aquele federal?

Pesquisadora – PNAIC?

Sílvia – Sim. Tem também aquele de matemática on-line.

Pesquisadora – EMAI?

Sílvia – EMAI, isso, acho que só.

Pesquisadora – E pela DER? OT teve alguma?

Sílvia – Tive no ano passado uma OT de segundo ano.

Pesquisadora – Formação sem ser pela Der:

Sílvia – Ai, eu fiz né, depois que saí da faculdade, eu trabalhava na prefeitura e fazia bastante coisa, tinha lá... aquele curso que tinha no FC (uma faculdade particular), eu fazia, eu preciso terminar algumas coisas que comecei e não terminei.

(Sílvia, Entrevista dialógica, março de 2020).

- Andréa, 53 anos, formação em magistério e normal superior, categoria O, formou-se em 1986 e começou em 1988, nunca ministrou aula no quarto ano, atualmente está com terceiro ano.

Pesquisadora – Quais formações você teve nos últimos anos?

Andréa – Não tive, assim, formação... eu fiz, fiz duas por EAD, nada pela SEE.

Pesquisadora – Quais suas necessidades formativas?

Andréa – Trabalhei até 2008 no Estado, municipalizou, fui para outro município, fiquei até 2015, parei, voltei em 2019. No ano passado fiquei meio perdida.

(ANDRÉA, Entrevista dialógica, março de 2020).

– Flávia, 52 anos, formação no magistério, Categoria F(estável), desde 1996 trabalha na rede pública. Já atuou no 4º ano do Ensino Fundamental

Pesquisadora – Formação em serviço?

Flávia – EMAI, PNAIC. Todos da Diretoria de Ensino eu fiz, do PLE dado por uma PCNP e os da Rede do Saber.
(FLÁVIA, Entrevista dialógica, março de 2020).

– Melina, 48 anos, cursou pedagogia, categoria F, atua no Estado há 17 anos, 4º ano, e, 2013 e 2011, o material mudou muito do 4ºano, peguei minha turma do 3º do ano passado.

Pesquisadora – Formação?

Melina – Fiz o PLE, PNAIC, EMAI – *on line*, OT em 2014, com a formadora de SP, do sarau, leitura dramática que eu gostei, meus alunos não sabiam o que era sarau, como os alunos hoje não conhecem leitura dramática. Eu tinha textos teatrais e acho que tenho amostras.
(MELINA, Entrevista dialógica, março de 2020).

Ainda aparecerão duas vozes nos encontros dialógicos que não eram os sujeitos da entrevista, mas participaram, Eli, um dos gestores da escola e uma professora, Helena.

3.4 Entrevista dialógica e EEDT como procedimento metodológico e geração de dados

A geração de dados da pesquisa se deu pela entrevista dialógica, gravada em áudio, que ocorreu de forma presencial com quatro professoras, somente uma professora fiz por aplicativo, mas como já esclareci anteriormente houve problemas na gravação e não há transcrição. A entrevista garantiu a voz de cada professora, o projeto de dizer uma a uma. Por ela, construí o EEDT, com encontros dialógicos nas ATPCs.

3.4.1 Entrevista dialógica

Em 2015, cursei uma disciplina ministrada por Dagoberto Arena, Sandra Eli Martins e Cláudia Mosca Giroto, sobre os estudos do Círculo. O desafio do trabalho

final da disciplina foi pensar a entrevista como dialógica no âmbito de uma pesquisa. A partir daquele dia, mesmo após entregar o trabalho, assumi uma postura obsessiva na busca de compreender esse gênero dentro da pesquisa acadêmica, talvez esse tenha sido o maior dificultador para eu conseguir prosseguir minha coleta de dados, lia muito e não encontrava resposta em como seria uma entrevista dialógica. O escolanovismo fez o movimento de combater o tradicional pensando no como, deixando de lado o quê e para quê fazer. Não queria perder a essência do gênero entrevista que era justamente um conjunto de perguntas que permitiriam que cada voz pudesse responder para eu compreender meu objeto de pesquisa. Teria que ter muito cuidado em não achar que era um simples bate papo onde o outro falaria apenas o que quisesse, como pesquisadora queria compreender o que é leitura para as professoras, como elas ensinam e quais suas necessidades formativas, ao mesmo tempo, as perguntas deveriam proporcionar questionamentos sobre o tema abordado, como se um primeiro mal estar possibilitasse depois o aprofundamento do tema. A entrevista seria semiestruturada, minhas perguntas faziam parte do gênero entrevista e não queria me perder em um empirismo na organização do instrumento, considero elemento importante, quando se tem o sujeito e suas vozes como parte principal na pesquisa. Era uma entrevista e não apenas um encontro de bate-papo, ao mesmo tempo sabia que aquelas vozes seriam a base para minha réplica como pesquisadora, deveriam adentrar cada escolha posterior, porque quem produz um texto tem um outro sujeito a quem responde e as professoras eram também esse outro sujeito.

A entrevista seria dialógica não pelo encontro físico entre entrevistador e entrevistados, mas pelo diálogo dessas vozes com a pesquisa, tornar a entrevista sujeito era o desafio. A entrevista torna aquela voz colhida apenas um dado, um objeto e a entrevista dialógica seria justamente essa forma de trazer as vozes dos sujeitos para dialogar com outras vozes, seria dialógica porque constituiria parte de todas as relações em busca da compreensão do ensino do ato de ler na escola. Entrevista dialógica como respostas às perguntas da pesquisadora sobre os fatores e determinações do ensino do ato de ler na escola, vozes que dialogariam com escolhas da pesquisadora como réplica no desvendamento do objeto não só pela pesquisadora como também pelos sujeitos da pesquisa. Dialógica porque permitiria

a réplica na pesquisa e não apenas coleta de dados para falar sobre o objeto. A entrevista era a busca de vozes para relações importantes, escolhas das professoras, a réplica não ocorreria na hora da entrevista, mas por meio de ações formativas. O EEDT foi a contrapalavra da própria pesquisa a essas vozes da entrevista porque:

aquilo que é vivido na arte verbal, não deve ser esquecido, não deve permanecer inativo na vida. O amor pelo outro, qual condição de uma relação face a face, de singular a singular, de único a único, fora das abstrações, das contradições identitárias, dos pertencimentos, das contraposições entre “bem” e “mal”, “positivo” ou “negativo”, entre “normal” e “anormal”. Porque “somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força intensa o bastante para abraçar e conter a concreta variedade do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo” (BAKHTIN, 2014, p.147) (PONZIO, 2016, p.45).

Cheguei, depois de anos, a estabelecer o que seria uma entrevista dialógica, tornar o entrevistado sujeito no percurso da pesquisa, por meio de suas vozes como elemento de busca de compreensão, de diálogos com outras vozes, sempre o tendo como sujeito que faz parte do acontecimento do ensino do ato de ler na escola. Também a pesquisa deveria construir a visibilidade do professor por meio de suas vozes sobre as perguntas da pesquisa, não de forma empírica, deixando para quando quisessem falar, mas como projeto de dizer, ato, com perguntas que os levariam a pensar o ensino do ato de ler, conceitos, práticas e possibilidades. A entrevista dialógica torna as professoras sujeitos da pesquisa, suas vozes estariam presentes em toda pesquisa. O processo de compreensão pela pesquisadora se deu pelas vozes da entrevista e ela permitiu a contrapalavra, ao buscar novas relações das professoras com o ensino do ato de ler na escola. A entrevista permitiu que os discursos das professoras sobre o que elas dizem que fazem pudesse ser analisado dentro do cronotopo escolar. Não assisti aulas para ver o que fazem, mas apoiei-me em suas vozes sobre o que dizem fazer em sala de aula. Para mim, o que dizem que fazem é muito rico porque trazem consigo as diversas vozes que compõem as suas, revelando os discursos oficiais e as vozes do cotidiano que entram para o embate. Os encontros foram a contrapalavra da pesquisadora, réplica a entrevista dialógica, resposta como ato responsável com os sujeitos da pesquisa. A entrevista

dialógica organizou os demais momentos da pesquisa porque ela trouxe as vozes da professora para o centro do processo que se constituiu como réplica, contrapalavra a essas vozes iniciais. Então, invertemos a formação verticalizada convencional, para uma formação em busca da horizontalidade, porque não foi a voz do formador que direcionou a organização dos encontros, mas as vozes das professoras e dos Guias permitiram os encontros formativos. A entrevista dialógica trouxe as vozes das professoras para dialogar e não o contrário, onde o formador traz sua voz e depois as professoras opinam tendo a voz do formador como centro.

A entrevista permitiu levantar os véus que encobriam o objeto de pesquisa e compreender os processos que geravam possíveis dificuldades e desinteresses dos alunos pela leitura de obras literárias sem ilustrações. Ela permitiu legitimar as vozes dos professores, não uma voz de “dê sua opinião”, mas a voz do que compreendiam sobre o ensino do ato de ler como fato empírico. Também descortinou os processos que levavam o professor não saber a diferença entre, ler, dizer, proferir, escutar.

Na organização das entrevistas dialogadas compreendi, como pesquisadora e formadora da rede estadual, que organizar atividades que promovam o desenvolvimento do professor requer olhar profundamente para o objeto a ser abordado, geralmente trabalhamos as habilidades, capacidades a serem desenvolvidas, mas não foi isso que constatei, é necessário primeiro desvelar o fato empírico, ou seja, como se materializa na escola, sendo as vozes dos professores e dos Guias constituídos nesse processo. A escuta é uma metodologia para formação de professoras porque responde à voz do outro, numa relação tu/eu.

A entrevista dialogada permitiu a compreensão dos processos que constituem o ensino de ato de ler na escola, também na organização das ações formativas, que tiveram papel importante para que os professores percebessem os fatores que definiam o ensino do ato de ler na escola, no caso, dois elementos importantes, a ausência de diálogos com sujeitos falantes que estudam o ensino do ato de ler, o que os impediam de construir suas réplicas em relação aos materiais e Guias orientadores. Outro fator, a ausência desse diálogo com os Guias a partir de conceitos sobre o ensino do ato de ler, permitiria que as vozes dos professores ressoassem na escola com mais vigor, elas existem, mas como nem eles próprios

sabem sobre o que fazem, as vozes ficam confusas e truncadas, como poderemos ver na próxima seção dessa tese.

Percebi que a organização de blocos de temas com uma estrutura pautada primeiro nos conceitos, ou melhor, o que discutivizam que sabem, depois que explicitam sobre o como fazem e por último o que manifestam em suas respostas que precisam para fazer melhor, permite um processo de tomada de consciência das fragilidades conceituais, metodológicas e formativas que permeiam sua vida professoral.

Os blocos de perguntas foram organizados por mim da seguinte forma:

- Bloco 1-Perfil do professor
- Bloco 2 – Formação e necessidades formativas
- Bloco 3 – PLE usos, percepções e dificuldades
- Bloco 4 – Conceitos de ler, leitura, fluência leitora e leitura literária nos Guias do PLE
- Bloco 5 – Ensino do ato de ler obras sem ilustrações e necessidades formativas

A dialogia da entrevista estava prevista justamente nessa relação entre desvendar os processos de constituição do objeto e vir à tona as vivências dos professores sobre aquele objeto, ela permitiu novas percepções que puderam ser abordadas nos encontros dialógicos. Na transcrição dos dados as respostas das professoras foram mantidas em seus enunciados, mas organizadas por esses temas, assim, não transcrevi a pergunta realizada, porque ela se encontra nos apêndices dessa tese, mas aponte a minha pergunta de pesquisadora, para facilitar a separação dos blocos de análise. Por exemplo, quando queria que viesse à tona o conceito das professoras sobre o ensino do ato de ler, registrei uma pergunta sobre o que é ler ou como você ensina o ato de ler, tudo para uma melhor organização dos núcleos relacionados às perguntas realizadas para compreensão do objeto de pesquisa. Também não foi um problema para mim, colocar perguntas e repostas porque o gênero que escolhi é assim constituído, o importante foi ela ter um caráter semiestruturado, onde as professoras puderam tergiversar, trazerem exemplos, responderem sem se preocuparem se estava certo ou errado porque lhes garanti que suas vozes eram essenciais para minha compreensão de pesquisadora e que

teria muita importância para a organização dos encontros dialógicos, que também tinha como objetivo o resgate da visibilidade do professor na escola.

3.4.2 Experimento Educativo Dialógico de Textos – EEDT

Uma pesquisa se apoia em referenciais teóricos e essa, tomou como teóricos os pensadores russos Bakhtin, Medviédev e Volóchinov como teóricos da filosofia da linguagem e Arena e Bajard como estudiosos da leitura. O processo foi bem árduo e complexo, tinha o objeto, mas não sabia como transpor de forma teórica, filosófica, metodológica e de análise tudo que estudava sobre os autores para organização do experimento educativo. O tempo passava e não conseguia dar corpo, lia, refletia, mas o tempo e espaço como cronotopo da pesquisa, parecia que estavam em uma roda a girar, sem encontrar um ponto de apoio e parar. Foi desesperador e desafiador estudar os teóricos e tentar construir uma possibilidade não só de análise dialógica, mas trazer os conhecimentos dos autores para compor os caminhos da tese.

Podemos, assim, falar igualmente do tempo suspenso da pesquisa: mesmo com a maior disciplina, não controlamos nosso tempo, pois toda organização está submetida ao imprevisto; e porque pode acontecer que nada aconteça, o tempo pode passar sem começo e sem fim. E quando alguma coisa acontece, quando se chega a encontrar aquilo que permite dar sentido e que torna inteligível as “impressões encurraladas”, então, é a partir desse ponto que o começo da pesquisa se define (AMORIM, 2004, p.227).

E aos poucos, principalmente após os diálogos com professores da escola na qual ocorreu a pesquisa, ela passou a tomar forma. Essa situação, melhor detalharei em seção posterior, aqui, basta o leitor se inteirar que os tempos dessa pesquisa, não seguiram o relógio, ora ele quase parava, ora tomava uma velocidade compressora e foi assim, até chegar ao fim.

Ao optar por adentrar a realidade não apenas para descortinar, atribuir sentido, mas também como “vivência do nós” (VOLÓCHINOV, 2017), por meio do dialogismo na leitura de textos teóricos e literários pelos professores, foi possível me apropriar dos sentidos de meu objeto de estudos e proporcionar a mim e às professoras novas relações com esse objeto. No experimento, as relações entre

pesquisadora, os sujeitos da pesquisa e os textos deles e de outros sujeitos se pautaram no dialogismo.

Nos encontros dialógicos nas ATPCs pude partir das vozes das professoras obtidas na entrevista e estabelecer uma responsividade, todos os encontros dialogavam principalmente com essas vozes, réplica como forma de estabelecer relações e desvendar os fatores e determinações do ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações. Como inicialmente, pelas vozes das professoras e dos Guias, não havia um projeto de dizer sobre o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações, foi necessário abordar o ensino do ato de ler, para ao final refletir sobre o objeto inicial.

O EEDT permitiu a vivência do nós (VOLÓCHINOV, 2017), um experimento busca justamente a possibilidade de organizar as relações dialógicas no espaço escolar, em busca de compreender os fatores e determinações dos processos de ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações na escola e pela escola, local de encontro e de relações de várias vozes, possibilidade de totalidade, do objeto se desvelar aos olhos do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa por meio da dialogia dos textos produzidos pelos sujeitos falantes em suas relações.

O experimento teve caráter educativo porque visava uma relação pedagógica entre pesquisadora e os sujeitos, traçando possibilidades de ações formativas baseadas no dialogismo. Houve dois procedimentos, um de caráter teórico dialógico, com estudos de autores estudiosos da leitura como Bajard e Arena, que dialogaram com as vivências dos professores e permitiram a percepção por elas dos processos de ensino do ato de ler na escola e os fatores que determinavam os possíveis desinteresses das crianças. As vozes das professoras permitiram a réplica pelas palavras dos dois teóricos, mesmo que pouco elas falassem no encontro dialógico por ocorrer no espaço virtual, suas vozes das entrevistas permitiram as escolhas dos teóricos, bem como as réplicas da pesquisadora nos encontros e os cotejos analisados pelo grupo. Em seguida, os diálogos ocorreram com o material orientador e novamente, puderam perceber o projeto de dizer do professor como possibilidade para o ensino do ato de ler.

Outro procedimento, concomitantemente pudemos vivenciar a leitura de uma obra literária juvenil, *Meu Pé de Laranja Lima*, utilizando como metodologia o

dialogismo e como categoria de análise do texto, os referenciais bakhtinianos como cronotopo, exotopia, heterodiscursos, tema, dentre outras que serão especificadas e detalhadas posteriormente. Como já explicitar, foi a partir das entrevistas que como pesquisadora procurei produzir minha réplica a uma necessidade não prevista, não tinha como me omitir diante dos relatos dos professores, que demonstravam ter na leitura de obras sem ilustrações, algo chato ou difícil.

A geração de dados nos encontros dialógicos se deu pelos estudos teóricos e pela leitura literária, tendo o cotejo como busca de diálogo entre vozes. Com o Experimento Educativo Dialógico de Textos pude criar para mim como pesquisadora e para os sujeitos da pesquisa novas vivências do nós (VOLÓCHINOV, 2017), estruturadas de tal forma que caminharam do olhar empírico e abstrato do ensino do ato de ler para um pensamento concreto, capaz de compreender o objeto estudado. Assim, o experimento se constituiu como procedimento metodológico para entrada na esfera escolar, como também para geração de dados e análise dialógica.

Seguem abaixo, as pautas dos encontros em ATPC:

Encontros dialógicos em ATPCs via espaço virtual – julho 2020

Objetivos dos encontros dialógicos

- Vivenciar novas possibilidades de entendimento do que é leitura;
- Possibilitar aos professores por meio da dialogia bakhtiniana relações entre suas vivências, autores teóricos sobre ensino do ato de ler e materiais orientadores da SEE, tendo em vista a construção de ações que contribuam para o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações;
- Vivenciar leitura de obra literária tendo como referencial o dialogismo bakhtiniano;

Metodologia: análise dialógica dos textos

Procedimentos:

1º encontro – 09/07:

1-Apresentação da obra de Élie Bajard: Da escuta de textos à leitura. Vozes dos professores por meio de suas vivências e da leitura realizada anteriormente visando novos sentidos sobre o que é ler, leitura e ensino do ato de ler;

2-Meu pé de laranja lima – diálogos com a obra lida, possibilidade de vivências do nós – professor como sujeito falante e cocriador do texto: cronotopo, extralocalização (exotopia), estilo, entonação, tema, interdiscursividade e intradiscursividade, forças centrípetas e centrífugas, heterodiscursividade. Até página 09.

2º Encontro – 16/07:

1-Meu pé de laranja lima – diálogos com a obra lida, possibilidade de vivências do nós – professor como sujeito falante e cocriador do texto: cronotopo, extralocalização (exotopia), estilo, entonação, tema, interdiscursividade e intradiscursividade, forças centrípetas e centrífugas, heterodiscursividade. Até página 40.

2-Arena, D.B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: Mendonça, S.G.L.; Miller, S. (Org.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J.M. Editora, 2006, p.169-180. Formador coteja no texto, aspectos relevantes para diálogos com o grupo. Após debate, professores vão ao texto completo na busca de novos diálogos e sentidos.

3º encontro – 23/07

Atividade 1: Meu pé de laranja lima – diálogos com a obra lida, possibilidade de vivências do nós – professor como sujeito falante e cocriador do texto: cronotopos, extralocalização (exotopia), estilo, entonação, tema, interdiscursividade e intradiscursividade, forças centrípetas e centrífugas, heterodiscursividade. Até final.

Atividade 2:

Cotejos no Guia do PLE: formador coteja no texto dos 5 Guias do PLE, aspectos relevantes para diálogos com o grupo de ensino do ato de ler.

Aonde chegaremos com a atividade de cotejo? O professor sai da invisibilidade instalada com a aparente ocupação do ensino pelo material orientador, percebe os fatores históricos do ensino do ato de ler e as determinações que implicam para poder construir o pensamento concreto ou teórico sobre o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações.

Foram muitas vozes, só possíveis na esfera escolar, nas relações dos professores com suas vivências, com a pesquisadora, com os teóricos e os Guias. Todo esse grande acervo de textos produzidos pelos sujeitos falantes nas relações entre eles, permitiu a geração de dados, que foram analisados posteriormente. Os dados gerados na entrevista foram possíveis pela gravação de voz, optei porque os professores já tinham um certo desconforto em falar com a pesquisadora que também é supervisora de ensino, a sensação que poderia ser dada é a de dois pares de olhos vigiando, da câmera e da supervisora. Os encontros foram gravados em vídeo.

O diálogo com os Guias orientadores do PLE foi importante para a compreensão dos fatores definiam a não clareza do professor sobre seu papel no ensino do ato de ler e como isso pode se dar. Também, os teóricos nos estudos permitiram novos diálogos com o objeto de pesquisa, por mim como pesquisadora e pelas professoras nas ATPCs, como cronotopo dos diálogos com elas. Na entrevista

elas puderam revelar suas relações com os Guias, como as palavras delas expressam o embate das forças centrípetas e centrífugas. Nos encontros dialógicos pudemos trazer as vozes das suas vivências, as vozes de Arena e Bajard para o embate, a réplica, o que permitiu uma nova apreensão dos Guias e do fazer docente.

3.5 Organização dos dados por núcleos temáticos

Os textos produzidos na geração de dados foram muitos, como pesquisadora tive o desafio de organizar e cotejar esses *textos como objetos falantes* (AMORIM, 2004), na busca de desvendar e compreender meu objeto de pesquisa. Pelo cotejamento dos textos produzidos, as palavras dos sujeitos falantes contribuíram para a compreensão do objeto, as vozes de vários enunciados adentraram o meu texto e minhas palavras se encharcaram dos sentidos dos outros, enriquecendo a compreensão. A correlação entre os textos permite os sentidos, meu texto se fez com os textos dos outros, no dialogismo, na contrapalavra, como réplica, como antecipação das perguntas do leitor atento.

No EEDT essas vozes se olharam enviesadas, permitindo o encontro de consciências e a criação de novos sentidos. Para Geraldi (2012), o cotejo (BAKHTIN, 2011) dos textos permite as vozes dos diversos textos produzidos na pesquisa se correlacionarem na construção do sentido do objeto estudado, no desvelamento de suas camadas imperceptíveis na sua forma empírica.

O cotejo permite que os processos que constituem o fato/fenômeno, como algo existente na vida emergjam e sua profundidade possa ser percebida nas relações que o pesquisador realiza no processo de construção de seus argumentos, no sentido dado a essas relações. Nele, pude trazer as consciências para se relacionarem e me permitiram compreender a realidade. A consciência foi materializada na tese, ela buscou exatamente esse diálogo de vozes na construção do sentido como algo único, passível de inacabamento, por depender dos sentidos a serem atribuídos pelos leitores. Palavra própria e palavra outra se entrecruzaram para revestir as palavras do texto científico, só possível pelo dialogismo, na busca

não pelo aparente, mas sua manifestação no invisível da palavra, nas entonações, no silêncio das vozes, o não dito dentro do dito.

Para Padilha (2006), núcleos temáticos se constituem como modos de organizar os dados de tal forma que se constituam em unidades de sentido, enunciados. Ao cotejar o texto, pude organizá-lo apoiada em Padilha (2006), em quatro grandes núcleos temáticos:

1. Ler na atualidade, o papel das ilustrações e da palavra escrita e novas relações de desvelamento do ensino do ato de ler por meio de diálogos com sujeitos falantes estudiosos da leitura e as vozes das professoras.
2. Ler nos Guias, a ideologia oficial e a construção da invisibilidade das professoras: forças centrípetas e centrífugas nos textos dos sujeitos falantes.
3. Contrapalavra dos professores aos Guias: um projeto de dizer no ensino do ato de ler.
4. Meu Pé de Laranja Lima: uma possibilidade de leitura pelos professores por meio de categorias bakhtinianas.

Os Núcleos temáticos por sua vez deram origem a núcleos menores que estavam sempre ligados a categorias bakhtinianas e suas relações na busca de compreensão das vozes que adentravam o texto. Eles se constituíram na materialização das experiências da pesquisadora, nas opções teóricas e sentidos construídos ao longo da pesquisa.

O pensamento teórico é o encontro das definições, ou seja, os traços constitutivos do movimento do fato empírico, traços reais que existem, o próprio movimento da efetividade, das formas de ser do ser. O real não é o empírico. Os traços que constituem o real existem e operam, mas só a consciência teórica pode apreender essa efetividade existente, através de categorias/núcleos. O professor nem sempre tem consciência de como se dá ou não o ensino do ato de ler, somente ao captar e identificar os processos, o ensino toma forma concreta, pensada.

Os núcleos não foram criados previamente, eu os elaborei tomando por base os traços constitutivos do objeto de pesquisa, que expressavam os modos de ser da realidade. Os documentos, os textos permitiram que o pensamento encontrasse os núcleos temáticos de análise, que tornaram possível o pensamento teórico.

3.6 Análise dos dados

A análise dos dados se deu tendo como referencial os conceitos desenvolvidos por Volóchinov, Bakhtin, Medviédev sobre a filosofia da linguagem e sua sociologia. O cotejo (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2012) permitiu que os textos da pesquisa dialogassem entre si, sendo um grande desafio como pesquisadora, permitir que vários sujeitos presentes na pesquisa tivessem vozes e se constituíssem com a presença do outro. Bakhtin aponta que a *palavra se dirige*, pois se lança em busca da resposta do outro. “A partir dos aspectos destacados em Marxismo e filosofia da linguagem, portanto, também aí, mesmo considerando a assinatura de Volóchinov, há importantes contribuições para uma teoria/ análise dialógica do discurso” (BRAIT, 2018, p.23). Nessa tese optei por teoria/análise dialógica dos textos, por ser o texto, a palavra materializada, a forma concreta do discurso, carregada de sentidos dentro do enunciado a que pertence. Foi essa a base para análise dos dados coletados. As palavras dos sujeitos falantes em um processo dialógico possibilitaram a investigação do objeto, os processos que o constituíam e os fatores que o definiam, saindo do abstrato para o concreto.

No início da pesquisa podem-se estabelecer indicações metodológicas, mas importa muito trazer à tona o objeto real dela, e assim, esbarra-se em algo difícil, porque a materialidade sónica da palavra não está à vista fixa dos olhos, nem ao menos ao nosso tato, diferente dos estudos de fonética, que a palavra toma forma sonora, sem relação com o signo. A existência sónica e ideológica não pode perder-se no objeto de pesquisa, pois, a palavra é a materialização de sua existência e ela se dá na comunicação social organizada, desvendar seus processos e os fatores que a determina permite conhecer o objeto.

Essa é sem dúvida uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso, não aplicar os conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate (BRAIT, 2018, p.24).

Bakhtin (2018), destaca a palavra como integridade da língua concreta e viva, por isso as análises não precisavam ser linguísticas, podiam ter como objetivo ultrapassar os resultados já apresentados pela linguística, sem excluí-la. O objetivo era justamente as relações dialógicas, portanto, a análise buscou trazer a teoria

dialógica para a análise dos textos cotejados, na busca de seus entrelaçamentos para construção do sentido do objeto de pesquisa, em um nível teórico.

3.7 Texto como materialização dialógica da pesquisa

O pesquisador ao escrever constrói um diagrama de sua elaboração intelectual ao longo da pesquisa, materializa seu enunciado no texto da tese. Uma questão que surge na abordagem metodológica é justamente no que concerne ao texto (tese) se constituir como enunciado, não se tornar língua morta, mas palavras vivas, capazes de portar em si, muitas vozes que se entrelaçam, se atraem e repelem, traçar diálogos com palavras outras, tornar-se a própria relação tu/eu.

Impõe-se ao pesquisador, no exercício da escrita dialógica, possibilitar que as vozes possam compor o enunciado, essa busca de trazer para o texto não apenas o contexto dele, mas as vozes de outros textos, é que torna possível o diálogo, a relação entre pesquisador, sujeitos, na busca da compreensão.

Romper com o texto monológico se torna um desafio, dar vida às vozes, aos diferentes enunciados vividos e percorridos em busca da palavra viva, que não é única, mas sim plural, ativa, em busca do dialogismo que “remete à pluralidade de vozes que constituam toda pesquisa, seja em campo, seja no texto” (AMORIM, 2004, p.94). Nessa tese há a busca constante de construção de um texto que dialogue com os sujeitos.

Na alteridade se constitui o diálogo, a linguagem é própria do sujeito falante. A citação no texto também se torna um elemento importante de alteridade, somente o sujeito que fala pode citar o que o outro disse, pode se remeter ao tu para responder, somente o homem é capaz de a partir da citação do outro, responder ativamente e se constituir na relação tu/eu. “O texto da pesquisa em ciências humanas têm frequentemente esta forma híbrida, o eu da experiência singular na situação de campo e o nós da teoria universalizante devem poder coabitar” (AMORIM, 2004, p.101).

A alteridade no texto se dá quando é possível reconhecer o outro no interior do discurso, o próprio contexto de enunciação se insere no enunciado. Entendo assim, ser possível a alteridade como pressuposto na pesquisa, justamente, o

encontro do outro na palavra alheia dentro do texto científico, ao deslocar a análise de Bakhtin, das obras literárias para a científica, a alteridade tem o mesmo princípio filosófico, a constituição do sujeito a partir do outro. Para Bakhtin, conteúdo temático, estilo e forma composicional constituem o enunciado literário, e ele está presente na vida, no diálogo, a partir do sujeito que fala para o outro. Para Bakhtin o autor busca o acabamento, ele busca justamente construir no diálogo do texto, resposta às perguntas do outro, através da previsão da réplica do tu. O inacabamento da obra não está na obra em si, mas no sentido que o leitor atribuirá, há uma unidade entre autor e obra, o diálogo entre ambos é a alteridade, a possibilidade de um locutor que busca na obra, respostas, que por sua vez foram pensadas por ele na construção da escrita. A alteridade nessa tese buscou esse acabamento, só possível quando a fala do outro adentra todos os meandros do texto.

A obra em si possui um acabamento dado principalmente pelo discurso, nas formas de estruturação do gênero, porém, o seu inacabamento está justamente na possibilidade de uma inconclusibilidade do sentido, na sua reconstrução permanente pelo leitor. O texto científico em humanidades pode ser visto como portador da alteridade, ao escrever o autor utiliza-se da representação como processo subjetivo, de maneira mais ou menos consciente se fixa no texto, com suas marcas. O texto é para o presente, mas também para o futuro, está sempre a espera do leitor, tem existência quando lido porque traz em si muitas vozes que precedem o leitor, mas ambos se co-constituem.

Nas ciências humanas o objeto é sujeito vivo, sujeito falante, nas ciências duras o objeto não é sujeito, não há relação do autor e objeto, a fala é monológica. O dialogismo, só se torna possível com um objeto que é sujeito, se impõe no texto, através do encontro com os outros textos, em busca do sentido, através das relações entre eles. Podemos atribuir às relações entre os sujeitos um aspecto importante a ser considerado, sem elas não seria possível o dialogismo e cairíamos no monologismo, que necessita apenas de uma única voz. A compreensão está justamente nas relações entre um enunciado e outro, na contrapalavra, capaz de tecer o texto. Ao compreender o texto, atribuir um sentido, o leitor também participa do diálogo.

Amorim (2018) aponta que as ciências humanas é a ciência do texto, só possível no sujeito falante, por isso ela tem um caráter dialógico. Assim, o texto do pesquisador deve constituir-se como enunciado, dando voz aos pesquisados, sem que esse faça desaparecer o texto do pesquisador, é uma coexistência de sujeitos falantes e seus textos, suas tensões e diferenças. Por não ser uma relação simétrica, é exotópica, para revelar ao outro sujeito falante o que ele não consegue ver por si só, precisa do outro para ver a si mesmo.

Na escrita da tese é que os dados, os encontros com o objeto de pesquisa tomam forma, local da busca da coerência, materialização das vozes da pesquisadora, de suas interrogações, de perguntas que buscam respostas, eu (narrador) e o eu (autor/pesquisador). As questões do pesquisador só são possíveis na relação com os outros, nas réplicas, no dialogismo. O papel do pesquisador é justamente trazer para tecer o texto outros enunciados, pensá-los e incluí-los em um outro contexto, o da pesquisa de campo, dos teóricos, das vivências.

A temporalidade passa a ser um elemento importante do texto científico por estar inserido em um tempo, mas sua plenitude é justamente poder se fazer atual e permitir-se o diálogo com o que virá, com o que está por vir. “A tarefa do autor pesquisador não é nem de confessar nem a de historiar” (AMORIM, 2004, p.128), mas de tecer um texto dialógico apoiando-se nas vozes dos falantes. Na citação bibliográfica e de campo, vários enunciados adentraram o texto para compor um novo enunciado, a tese. No texto científico a “compreensão se produz na exotopia e não na identificação” (AMORIM, 2004, p.201), no conjunto da obra, vozes dos professores, de outros autores, dos materiais orientadores dão vida ao enunciado dessa tese.

Em seguida, trataremos da leitura e seu papel no mundo, das formas de compreensão do texto literário e o que dizem os professores sobre o ensino do ato de ler obras sem ilustrações na escola.

PARTE 2

SEÇÃO IV

LER NA ATUALIDADE: DIÁLOGO COM VOZES DE TEÓRICOS E DAS PROFESSORAS EM BUSCA DO DESVELAMENTO

Nessa seção trataremos do núcleo temático que busca compreender o que é ler na atualidade, qual o papel das ilustrações e da palavra escrita, bem como, estabelecer novas relações de desvelamento do ensino do ato de ler por meio de diálogos com sujeitos falantes estudiosos da leitura e as vozes das professoras. Para organização didática, essa seção está dividida em três partes: na primeira tentamos compreender o papel das ilustrações e da imagem na sociedade atual. Como pesquisadora fico muito intrigada como as imagens ocupam a vida humana, a literatura e as pesquisas. E a palavra escrita? Qual seu lugar hoje? Buscando responder a essas perguntas me deparei também como tão pouco esse tema é foco de estudos. A atualidade é considerada por alguns autores como a sociedade das imagens, mas os efeitos, pouco se debate, principalmente porque tratar desse assunto é enfrentar o mercado, um desafio e tanto. Acredito que essa tese é a defesa da palavra literária escrita, sem secundarizar as várias formas das narrativas se materializarem no gênero, mas porque talvez estejamos diante de um momento histórico, de um movimento que ainda não nos demos conta, que é o rompimento com o próprio fio geracional da humanidade (DUFLOUR, 2005), aquele que liga uma geração a outra e as narrativas têm papel importante nesse processo ontológico que liga gerações. Após trataremos dos modos de compreender as narrativas que diferem quando compreendo ao ouvir uma contação ou a contar, que também diverge de escutar um texto proferido ou ao proferir, como também é diferente de ler o texto escrito em busca do sentido usando a consciência, mediada pelos olhos.

Na segunda parte temos a materialização dos encontros dialógicos em relação a busca de compreender o que é ler, após pensar em como seria a forma mais adequada, resolvi que não seria por cotejos das vozes, mas todas as vozes adentrariam um texto que retratasse os diálogos e as vozes presentes no encontro, os diálogos que fizemos com os cotejos dos textos dos estudiosos da leitura. Então, é o texto dentro do texto porque o pensado se materializa em um texto que retorna à escola como objeto pensado pelas professoras. Ele foi organizado da seguinte

forma, os cotejos nos encontros que dialogaram com os estudiosos da leitura foram registrados por vídeo, depois digitados e organizados como texto escrito. Isso foi possível porque o encontro buscou partir do empírico, do abstrato para o teórico, o concreto pensado pelo grupo se materializou no texto escrito.

A ATPC pode ser espaço de refletir o fazer da escola para torná-lo um objeto pensado e a produção de um texto com as vozes dos encontros permite que elas possam retomar sempre que puderem, novos professores que adentrarem a escola também podem se apropriar de como a equipe compreende o ensino do ato de ler. Queria que pudessem assinar seus nomes no texto, como coautoras, mas devido ao anonimato isso não foi possível, por isso, nessa tese elas ganham espaço, nosso texto se constitui como enunciado dos diálogos de nossos encontros. O texto também poderá percorrer outros espaços, se tornar um texto da vida. Ele responde a algumas das questões iniciais da pesquisa, principalmente no que se refere a possibilidade de materialização dos estudos realizados nas ATPCs. No início de cada ano, com as mudanças nos quadros de professores ele poderá ser retomado, assim, a escola deixa de ser um eterno recomeçar. Foi possível registrar em um texto escrito o que o grupo refletiu, no futuro pode subsidiar retomada de estudo, como também dar acesso aos estudos já realizados pela escola a novos professores.

Uma outra pergunta que o estudo busca responder é sobre a polissemia da palavra leitura, nesta tese tomamos leitura como compreender o texto escrito. Consideramos que há várias formas de compreender as narrativas literárias, mas se na Idade Média ler requeria a voz alta, hoje há novos modos de compreender que se incorporam a palavra leitura. De um lado podemos considerar bom esse alargamento do sentido da palavra leitura, mas no fazer da escola entendo que pode não haver clareza do direito de o aluno ler o texto escrito com olhos, proferir textos públicos, ouvir e contar histórias. Enfim, ter clareza dos modos diferentes de se compreender uma narrativa pode permitir um projeto de dizer que permita ao aluno se apropriar da diversidade desenvolvida pela humanidade para entender um texto narrativo, todas importantes e com usos sociais definidos na própria vida. Proferir, contar e ler o texto escrito são modos de compreender o texto que todo aluno tem direito de aprender a fazer uso social deles. A clareza pelo professor dos modos

requeridos por cada um deles poderá permitir uma horizontalidade de vozes e diferentes modos de compreender no dia a dia da escola. Então, nessa tese o que corriqueiramente se dá nome de leitura eu nomeio como compreensão e leitura passa a indicar um dos modos de compreender a palavra literária como texto escrito. Não se trata de desqualificar tudo que se produziu usando o termo leitura para situações que seriam de proferição ou contação, mas da necessidade de na escola o professor perceber esses modos diferentes de acessar o texto literário para compreensão. É a defesa de que na escola os professores utilizem esses sentidos variados da palavra leitura para saber qual utilizará e em qual momento, mas principalmente que todos possam adentrar o fazer escolar e não só a proferição pelo professor como ocorre nos Guias, que orientam que a palavra se mantenha no controle do professor e na sua voz.

Na terceira parte dessa seção, trataremos do diálogo da pesquisadora com as vozes das professoras com organização de núcleos menores: o que é ler, como se ensina o ato de ler, fluência leitora, proferição em voz alta e ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações no PLE e as práticas escolares. Foi a partir desses diálogos que os encontros dialógicos nas ATPCS foram organizados. Nas três partes o eixo é compreender a leitura dentro da vida e da escola.

4.1 – O mundo atual, o papel das ilustrações e das palavras

Vivemos sob uma chuva ininterrupta de imagens; os *media* todo-poderosos não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens, multiplicando-o numa fantasmagoria de jogos de espelhos – imagens que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis. Grande parte dessa nuvem de imagens se dissolve imediatamente como os sonhos que não deixam traços na memória; o que não se dissolve é uma sensação de estranheza e mal-estar.

Ma talvez a inconsistência não esteja somente na linguagem e nas imagens: está no próprio mundo. O vírus ataca a vida das pessoas e a história das nações, torna todas as histórias uniformes, fortuitas, confusas, sem princípio nem fim. Meu mal-estar advém da perda de forma que constato na vida, à qual procuro opor a única defesa que consigo imaginar: uma ideia da literatura (CALVINO, 1990, p.73).

Hobsbawm (1977) aponta que de 1950 em diante a tecnologia e a indústria na Europa trazem consigo novas relações antes não existentes, muitas pessoas saem de seus ambientes de origens, onde nada é repetitivo, pelo contrário, representam ruptura com os laços morais, os costumes, com a própria existência, tudo é abalado de alguma maneira. As relações de trabalho provenientes das mudanças tecnológicas e produtivas modificaram tudo o que existia, provocaram rupturas, que nos fizeram nomear como progresso, mas não questionamos seus efeitos perversos, afinal, tudo parecia tão sólido, consistente, de repente, se desmanchou. E é nesse contexto que as imagens ganham força.

Baudrillard (1985) aponta que vivemos uma sociedade de imagens, do espetáculo, que produz uma outra realidade, as mídias constroem narrativas, causando um rompimento com todo referente vivido pela humanidade até então. Debord (1977), já na década de 60 do século passado apontava o papel da mídia na coisificação e reificação da própria vida humana, porque as narrativas criadas tornavam irrelevante a experiência vivida. A mídia, as imagens e suas narrativas secundarizam a experiência do sujeito, as grandes narrativas substituem o próprio humano, por experiências que mais parecem jogos *on-line*. Assistimos tudo como expectadores em um jogo.

Nesse contexto, todos os objetos são mercadorias, inclusive o próprio homem. A sociedade do desejo, do consumo se instala pelas mídias, para Jameson (1996) vivemos o “capitalismo da mídia”. A mídia se faz onipresente, para tal, instala-se uma cultura da imagem. “A cultura baseada na imagem, dispondo de meios como a televisão, os computadores, a publicidade etc, suplantou a cultura literária anteriormente predominante” (FRIDMAN, 1999, p.360). O cerne de se pensar a literatura na escola pode ser este, há uma mudança provocada pelo capitalismo, a busca de ruptura com uma cultura literária, substituindo por uma cultura de imagens. Assim, pensar em relações mediadas pela escola, não só com imagem, mas com a palavra literária verbal, é transgredir, resistir a uma forma capitalista que se impõe em uma sociedade consumista, da mercadoria, tendo a imagem papel fundamental para edificação desse homem requerido pelo mercado. A palavra escrita como ponte da história humana, como elemento de ligação entre homens e tempos precisa continuar a promover encontros entre sujeitos. Entendo que essa cultura da imagem

provoca rupturas na própria subjetividade humana, na sua forma de compreender, de pensar. Novas narrativas midiáticas direcionam a própria forma do sujeito pensar o mundo, se impõe pelas imagens e os sujeitos passam a viver teleassistindo passivamente (FRIDMAN, 1999). Para o autor, a experiência do sujeito é substituída por imagens, essa experiência é dada e basta ao sujeito consumi-las, ocorre uma fragmentação do sujeito.

Mais uma vez, como tantas ocorreu na história, não há volta. Trata-se de devassar esse mundo e resgatar forças aparentemente à deriva que podem aproximar os homens de si mesmos e habilitar o “povo novo” a transitar no espetáculo sem perder a alma, ou, ainda, de desmontar a “nitidez” da imagem através dos chuviscos e fantasmas do vivido (FRIDMAN, 1999, p. 367).

Entendo que a literatura, a palavra escrita também pode ser elemento que une os homens, possibilidade de diálogo com o passado e o presente. A narrativa humana está presente na palavra literária escrita, a voz do sujeito (autor/herói) permite ao falante dialogar novamente com seu outro, não por imagens midiáticas, mas pela palavra como esse processo construído ao longo da história humana, o signo como ideológico, com muitos sentidos presentes no enunciado. As imagens midiáticas criam uma falsa necessidade, mas a literatura pode ser ponte que liga homens pela palavra.

Essa tese defende a palavra escrita como processo ontológico que estabeleceu relações humanas e a literatura sem ilustrações faz parte desse processo, construir espaços na escola e na vida para que a literatura transmitida pela palavra escrita esteja presente pode proporcionar vivências com o outro, resgatar forças que se encontram à deriva. É difícil fazer essa defesa nos momentos atuais, quando olhamos para todas as esferas e elas estão impregnadas de imagens, não que as imagens não sejam importantes, mas a palavra escrita também é, e cada dia ela vai perdendo espaço, principalmente na literatura infantil. A narrativa mediada pela palavra escrita como um direito das crianças, busca proporcionar que além das ilustrações, a palavra escrita adentre a escola, o que entendo ser possível. A palavra do leitor presente em sua consciência vai ao encontro da palavra do autor e dialoga com ela e se torna alheia/própria, mas o movimento é palavra com palavra, a compreensão se dá na relação de palavras, é

um modo diferente de quando se liga palavra e ilustração. Giddens (1990), aponta uma “insegurança ontológica”, com a incerteza da continuidade, que tenta se apoiar em sistemas universais para sobreviver a sensação de descontinuidade, criando uma necessidade de consciência planetária.

Transmitir uma narrativa é, com efeito, transmitir conteúdos, crenças, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes, relações sociais... mas é também e antes de tudo transmitir um dom da palavra. É fazer passar de uma geração à outra a aptidão humana para falar, de modo que o destinatário da narrativa possa, por sua vez, identificar-se como si e situar os outros ao seu redor, antes dele e depois dele, a partir desse ponto (DUFOUR, 2005, p.128).

Para Dufour (2005), há uma nova relação texto-imagem, antes da TV a prática simbólica tinha início a partir do texto, as imagens se davam a partir dos textos orais e escritos. Ouvir histórias criava imagens no pensamento da criança que ouvia. “Essa capacidade de presentificar o que está ausente, refere evidentemente, um ponto chave de simbolização” (DUFOUR, 2005, p.124). Cada um constrói suas próprias imagens a partir dos textos e a obra literária sem ilustrações permite esse processo, ao ler o texto escrito, cada leitor constrói suas imagens “a ficção produzida pelo texto é irredutível a toda imagem” (DUFOUR, 2005, p.125).

Martin-Barbero (2003) faz referência à necessidade de na escola haver a criação de ecossistemas comunicativos, oralidade, escrita e informática serem garantidos nas aulas, entende que devam estar contemplados para o desenvolvimento humano. Canclini (2008) destaca três processos ontológicos: roda (oralidade), papel (escrita) e tela (oral, escrita, visual e tátil), a autora pontua a importância de equilibrar todos esses processos. A escrita em seu percurso histórico inicialmente era pictográfica, por meio de desenhos, ilustrações o homem representava narrativas de seu cotidiano. Ao longo da história a escrita foi se sofisticando, com letras, vírgulas, espaço, enfim, caracteres diversos que permitem o registro de textos nos mais diversos usos sociais. Sabemos que hoje nas diversas plataformas e redes sociais novas formas de comunicação aparecem, como *emojis*, abreviações, etc, porém, a palavra escrita também faz parte de diversos gêneros, principalmente os secundários, como os científicos, a literatura sem ilustrações e outros. A palavra escrita é fruto do processo ontológico, ter acesso às formas de

leitura e escrita deve ser visto como um direito de todos. O novo e o velho podem conviver, um não precisa ser substituído pelo outro, até porque representaria a redução do acesso às diversas formas de materialização das narrativas humanas. É necessário compreender que todas as relações humanas são permeadas de formas relativamente estáveis de enunciados concretos, os gêneros do discurso. Todos se constituem por conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Eles se materializam em gêneros primários e secundários. O primeiro serve de matéria prima para o segundo, que o ressignifica, eles estão sempre em transformação, portanto, relativamente estáveis. A literatura sem ilustrações é um gênero do discurso por sua arquitetônica. Arquitetônica dos gêneros (BAKHTIN, 2011) ocorre porque se constrói na:

1-totalidade – estabilidade. Ele é estável pela sua historicidade, nas atividades humanas, são histórias, em esferas específicas e com formas que vão se constituindo, são relativamente estáveis porque carregam consigo o passado, seus usos em determinados contextos, lugares e com certas significações, mas está no movimento histórico e vai se reestruturando a cada enunciado vivido.

2-singularidade – instabilidade. O sujeito falante utiliza-se das formas relativamente estáveis dos gêneros, ao mesmo tempo estabelece uma relação de alteridade com a palavra atuando de forma ativa em novos enunciados, o que proporciona um movimento ao gênero, renovando-o. O sujeito ao realizar um movimento dialógico/responsivo, possibilita novos sentidos, relações, renovando o gênero através de novos temas, significações, alterando sua composição.

O tema, sua relação com enunciados anteriores e a responsividade dos coenunciadores que atribuirão sentido ao texto caracterizam a esfera de circulação do gênero.

Organizados pelo campo/esfera, esses três aspectos dos enunciados (e de seus tipos estáveis) formam um todo orgânico, ou seja, a elaboração do tema é motivada pela reação a enunciados precedentes sobre o mesmo tema e pela antecipação da posição responsiva do destinatário. O campo/esfera é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto, enunciado/enunciado, enunciado/coenunciadores (GRILLO, 2018, p.147).

Quanto mais o sujeito domina as formas e usos do gênero, mais facilmente ele circula no jogo do dizer, isso lhe dá certa liberdade para novas escolhas, novos

caminhos. A literatura sem ilustrações e sua leitura, se forem objeto de ensino do ato de ler na escola, pode possibilitar maior domínio das formas e de seu uso, facilitando o dizer dos alunos e professores. O sentido da obra será mais completo, quanto maior o domínio do gênero e de seu uso. Cada gênero tem seu uso social como a materialização de uma necessidade humana.

Assim como uma sinfonia de Beethoven não pode ter sua riqueza transportada para a palavra, também a Mona Lisa de Leonardo da Vinci não pode ser substituída por uma descrição, entendo que a palavra escrita por Cervantes em *Dom Quixote de La Mancha* também não é substituível. Lembrando que hoje há álbuns de ilustrações, filmes que retratam a obra, mas a palavra de Cervantes é única, os sentidos podem ser inacabados porque se darão na relação com o leitor. Dialogar direto com a palavra de Cervantes é tão único quanto ouvir uma sinfonia ou contemplar uma obra artística. Proporcionar às novas gerações o diálogo palavra com palavra, leitor e autor é proporcionar que a palavra literária sobreviva na sociedade de imagens imposta pelo mercado e pelas relações de poder do mundo capitalista.

A literatura espelha a vida, conhecer e vivenciar esse olhar enviesado é um direito de todos e não apenas de uma pequena elite. O neoliberalismo impõe um controle sobre a palavra porque entendo que ela alarga o olhar para a própria vida. Para Geraldi (2016, p.02), a “atividade constitutiva em que a linguagem se elabora não é originalidade individual: ela emerge na relação entre sujeitos, e nesta relação uma consciência se forma com outra consciência”, proporcionar o acesso à leitura de obras literárias sem ilustrações é permitir que uma consciência se forme com outra, é proporcionar o encontro com a vida humana de forma enviesada, pela estética, porque “a atividade estética não se realiza fora das relações mantidas pelos homens dentro de sua organização social” (GERALDI, 2016, p. 02). A palavra literária pode ter livre circulação na escola, tendo a alteridade como possibilidade de renovação. Na literatura o homem também se renova, tendo a palavra como ponte, como reciprocidade por relações de amorosidade como forma transgrediente, que se dão não para o outro, mas com o outro.

O encontro de palavra com palavra não se dá da mesma forma que palavra com imagem, uma criança que não saiba ler pode estabelecer encontros com uma

narrativa por ilustração, mas não conseguirá ler uma narrativa literária se não souber compreender a palavra escrita. Jakubinsky (2015) remete ao conceito de massa aperceptiva, Volóchinov (2017, p. 147) fundo aperceptivo e Bakhtin (2011, p. 302) a fundo aperceptível, para mostrarem a vivência que o sujeito traz consigo, em sua consciência lhe permite relacionar-se com o mundo. A compreensão do discurso de outros sujeitos falantes não é determinada somente pelo exterior, mas pela consciência do sujeito construída por suas vivências do nós e como é percebido no momento da percepção. Para Jakubinsky (2015, p. 88), massa aperceptiva é “o conteúdo do psiquismo de determinado indivíduo, por meio do qual ele assimila uma estimulação externa”. Para o autor o processo de compreensão ocorre porque:

No início de uma conversação, a massa aperceptiva de um dado interlocutor é parcialmente constituída pelo que lhe é próprio e constante, mas ela se complexifica pelo aporte aperceptivo próprio desse momento, pela percepção do interlocutor e da situação, e finalmente, por uma representação mais ou menos concreta do assunto da conversação (JAKUBINKY, 2015, p.97).

Um maior distanciamento da massa aperceptiva dos sujeitos falantes no diálogo, dificulta a compreensão, assim, a palavra escrita também compõe a massa aperceptiva dos sujeitos e quanto maior o número de relações com palavras outras, maiores as possibilidades de diálogo. Se os sujeitos não são colocados em situação de compreensão da palavra escrita, maior o distanciamento entre a palavra do autor e a do sujeito porque é necessário um “conjunto de experiências e saberes anteriores necessários à compreensão e à interpretação de uma ação ou de um enunciado” (JAKUBINKY, 2015, p.97) e isso influenciará a compreensão de cada leitor porque “quanto maior a diferença entre as massas aperceptivas dos interlocutores, maior a dificuldade de compreensão” (JAKUBINKY, 2015, p.93). Por isso, as relações entre palavra escrita do autor e do leitor devem fazer parte dos espaços e tempos escolares para que cada sujeito possa ampliar sua massa aperceptiva, sua consciência. Há um modo de ler nas obras literárias sem ilustrações que envolve estabelecer relações entre palavras escritas e palavras do sujeito falante, não é o mesmo modo de ler de quando se tem ilustração. Na ilustração ele pode se apoiar primeiramente, não na palavra, mas na imagem, estabelecer relações entre palavra escrita, ilustração, palavras suas e outras

ilustrações em sua consciência, o modo é diferente e cada sujeito se apoiará mais em uma do que em outra, a depender de sua massa aperceptiva. Na leitura sem ilustrações, as imagens serão do leitor, ele se relacionará com a palavra outra em busca de estabelecer suas próprias imagens, uma não se sobrepõe a outra, são formas distintas de se compreender a narrativa literária e à escola cabe organizar os vários modos de se compreender a palavra literária, só não pode negligenciar os espaços para a palavra literária sem ilustrações.

4.2 As vozes da entrevista dialógica e o encontro com outras vozes da ideologia do cotidiano

A vivência só existe no material sógnico, a expressão e a passagem dela para uma expressividade dá forma ao material sógnico. “Tudo o que acontece dentro do organismo pode tornar-se material de vivência, pois tudo pode adquirir uma significação sógnica, isto é, tornar-se expressivo” (VOLÓCHINOV, 2017, p.121). A palavra é a base da vida interior, no signo ideológico temos o psiquismo e a ideologia. A vivência permite que as palavras outras venham ao encontro de nossas palavras e a revistam de outros sentidos.

“A estrutura da vivência é tão social quanto a estrutura de sua objetivação exterior” (VOLÓCHINOV, 2017, p.207). Toda expressão toma uma forma ideológica, assim, o contexto social mais próximo determinará o ouvinte, orientando valorativamente a vivência. Para Volóchinov (2017), do ponto de vista do ouvinte em potencial, pode haver dois polos “vivência do eu” e “vivência do nós”. Para o autor a “vivência do eu” só é possível na forma fisiológica, sua potencialidade, sua forma verbal se torna primitiva, gregária. A “vivência do nós” se torna possível pelo caráter valorativo, social, ela pode adquirir vários graus e se manifestar de vários modos, tomando um tom específico dependendo do lugar social que ocupa.

Dentre esses graus, Volóchinov destaca a *autovivência* individualista, esclarece que não se trata de “vivência do eu”, mas de uma forma ideológica, o individualismo. A “vivência do nós” da classe burguesa, por ser orientada socialmente, pertence a uma estrutura social determinada por uma situação socioeconômica projetada para o individual, mas é apoiada no social. A

personalidade do falante é social, pois é produto das relações, a vivência interior se dá também pelo território social, para o autor, “a vivência psíquica é o interior que se torna exterior; o signo ideológico é o exterior que se torna interior” (VOLÓCHINOV, 2017, p.138).

Para Volóchinov (2017), não há vivência fora do sónico, assim, interior e exterior possuem valores qualitativos, sendo que é o exterior, o material organizador e formador da expressão. “A expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo sua direção” (VOLÓCHINOV, 2017, p.204).

A palavra sempre é orientada para um interlocutor real, o sujeito falante sempre se dirige a alguém pertencente a um grupo social, pois “a palavra é um ato bilateral, ela é determinada tanto por aquele a quem ela procede quanto por aquele para quem ela se dirige. Enquanto palavra ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte” (VOLÓCHINOV, 2017, p.205). As ATPCs podem ser fonte de expressividade que possibilite vivências aos sujeitos falantes, porque é a expressão, o signo social ideológico que organiza a vivência, mas na consciência de cada um ela tomará uma forma, pois se relacionará com outras vivências, com palavras outras já vividas.

Entender os processos que determinam o ensino do ato de ler na escola por meio das vozes das professoras na entrevista dialógica e de autores que estudam o ensino do ato de ler como construção do sentido do texto escrito é o que pretendemos logo em seguida. As ATPCs ainda são o lugar de encontros formativos na escola, mesmo com uma drástica redução da possibilidade de a escola organizar esse espaço como já explicitado anteriormente, podem ser o espaço de vivências do nós.

Vivências, as professoras na entrevista dialogada trouxeram suas vozes e foram muitas, assim, novas formas de expressão sónica do social poderiam possibilitar vivências com outras vozes que permitissem maior percepção do ensino do ato de ler como objeto de estudo dos professores, os encontros como forma de expressividade exterior. Para pensar o ensino do ato de ler, dois autores puderam me auxiliar, Bajard (2007) por elucidar de forma clara o que é contação, proferição, leitura e ensino do ato de ler e Arena (2006) que traz a compreensão como leitura e

o papel da escola em tornar a língua viva ao trazer os textos que circulam na vida para a sala de aula.

Com o texto de Bajard (2007), os professores tiveram acesso à leitura individual, primeiro leram em casa o texto na íntegra e por meio de cotejos estudamos a primeira parte até página quarenta e a conclusão. O texto de Arena (2006) era um texto mais complexo, organizei de tal forma que a apresentação do texto se deu por meus cotejos como leitora, estudamos e discutimos as partes selecionadas por mim, para depois os professores irem para o texto integral e lerem tendo outras vozes que ajudassem nessa compreensão.

Então, duas formas de expressividade exterior proporcionaram vivências, uma do diálogo das professoras com dois autores que estudam o ensino do ato de ler e outra a organização de duas situações didáticas de ensino, uma em que o leitor lê o texto primeiro e por meio de cotejos atribui novos sentidos e outra na qual o cotejo auxilia na compreensão da obra a ser lida posteriormente, em ambas, a palavra não é única, o sentido é uma construção do leitor e novas vozes dialogaram com as palavras das professoras e possibilitaram um sentido mais alargado.

Uma terceira forma de expressividade exterior que proporcionou às professora, novas vivências com leitura de obra literária será objeto de seção posterior dessa tese. No que tange aos estudos desses dois pesquisadores sobre o ensino do ato de ler, as ATPCs ficaram assim organizadas:

Encontros dialógicos em ATPCs via espaço virtual – julho 2020

Objetivos dos encontros dialógicos

- Vivenciar novas possibilidades de entendimento do que é leitura;
- Possibilitar aos professores por meio da dialogia bakhtiniana relações entre suas vivências, autores teóricos sobre ensino do ato de ler e materiais orientadores da SEE, tendo em vista a construção de ações que contribuam para o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações;

Metodologia: análise dialógica dos textos

Procedimentos:

1º encontro – 09/07:

1-apresentação da obra de Élie Bajard: Da escuta de textos à leitura. Vozes dos professores por meio de suas vivências e da leitura realizada anteriormente visando novos sentidos sobre o que é ler, leitura e ensino do ato de ler;

2º Encontro – 16/07:

Arena, D.B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: Mendonça, S.G.L.; Miller, S. (Org.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J.M. Editora, 2006, p.169-180.

Formador coteja no texto, aspectos relevantes para diálogos com o grupo. Após debate, professores vão ao texto completo na busca de novos diálogos e sentidos.

3º Encontro – 23/07:

Cotejos no Guia do PLE: formador coteja no texto dos 5 Guias do PLE, aspectos relevantes para diálogos com o grupo de ensino do ato de ler.

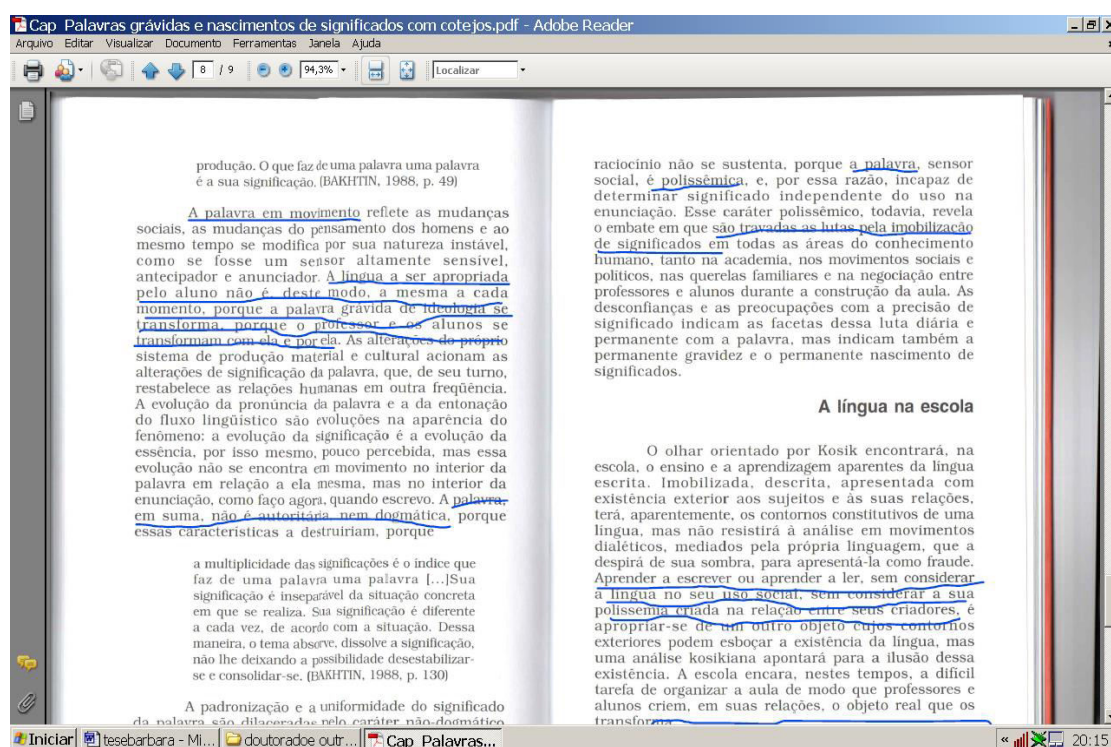
Aonde chegaremos com a atividade de cotejo? O professor sai da invisibilidade instalada com a aparente ocupação do ensino pelo material orientador, percebe os fatores históricos do ensino do ato de ler e as determinações que implicam para poder construir o pensamento concreto/teórico sobre o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações.

A visibilidade dos professores também passa pela materialização de seus objetos pensados, eles são cocriadores do texto, por isso, suas vozes, nossas conversas adentraram esse texto que vem logo a seguir, em busca do diálogo entre suas vivências e o exterior, as vozes dos estudiosos da leitura na busca de compreender o ensino do ato de ler na escola. Novas vozes quando entram na escola, possibilitam outras percepções dos fatos cotidianos e com isso encharcam a consciência do nós (VOLÓCHINOV, 2017). É possível, mesmo em poucos encontros de apenas duas aulas, com um projeto de dizer, promover encontros dialógicos com outras palavras, principalmente de estudiosos do ensino e aprendizagem. Alargar a palavra da escola é possível pela entrada de outras vozes além das pronunciadas pela ideologia oficial.

Para Bakhtin (2010), o sujeito extralocalizado é o sujeito do ato responsável, um sujeito bifronte, olha para o conteúdo como estética e ao mesmo tempo dialoga com ele, retorna para si e pronuncia seu enunciado em resposta ao outro. Como pesquisadora para realizar os encontros dialógicos, escutei as vozes dos professores, a partir de minhas percepções organizei os encontros para que novas vozes adentrassem a escola. As vozes foram escolhidas para que pudessem responder às vivências das professoras sobre o ensino do ato de ler obras literárias,

o encontro foi minha réplica, meu enunciado para que elas pudessem ter uma percepção dos processos do ensino do ato de ler. É um movimento duplo, porque elas também foram para o encontro com seus enunciados e puderam dialogar com as vozes de Arena (2006), Bajard (2007) e a minha. O texto a seguir é a materialização do enunciado, do pensado sobre nosso objeto de ensino. Pesquisadora e professoras assinam como ato responsável, o texto escrito como materialidade de nossos diálogos.

Figura 01 Cotejos da obra de Arena.



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual nos encontros do EEDT.

O texto a seguir é a palavra encarnada (BAKHTIN, 2010), viva, dos diálogos nos encontros, portanto, as professoras como sujeitos encarnados por suas vozes adentram essa tese e a povoam com múltiplos sentidos. As ATPCs podem ser espaço de diálogos com outras vozes, principalmente de estudiosos do assunto objeto de estudo. O evento como enunciado oral se materializa no texto abaixo, escrito em coautoria, um acontecimento que se mostrou possível. Como pesquisadora pude organizar meu enunciado para dialogar com as vivências das

professoras expressas na entrevista dialógica, os encontros também se constituíram como minha contrapalavra, réplica para uma maior compreensão do ensino do ato de ler na escola. A seguir trago suas vozes materializadas no texto.

4.2.1 Ensino do ato de ler: encontros dialógicos com estudiosos da leitura e materialização das discussões e cotejos no texto escrito

“A entonação é social, por excelência” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.160).

Esse texto é fruto dos diálogos nas ATPCs que trataram do ensino do ato de ler na escola, traz consigo toda entonação, valoração do papel do professor na compreensão de seu objeto de ensino para tomar decisões na escola. O professor é ator e autor de sua aula. As rodas de conversa entre autores do ensino do ato de ler e as vozes dos professores apontam que os Guias não conseguem proporcionar o ensino, são os professores com seus saberes, suas vivências que proporcionam a aprendizagem. Há um ranço histórico que traz a leitura na escola como processo pela voz do outro. Bajard um francês, linguista, que residiu em vários países, inclusive no Brasil e aqui viveu as últimas décadas de sua vida realizou diversos tipos de trabalhos sobre leitura e escrita. Possui várias obras publicadas, dentre elas o livro “Da escuta de texto à leitura”, que foi objeto de estudos nos encontros dialógicos dos autores desse texto. Há alguns anos, realizou um trabalho de formação em nossa cidade, faleceu recentemente e é referência do ensino do ato de ler e da leitura. Ele escreve de forma fácil, acessível, sempre realizava pesquisa ligada à sala de aula, como os alunos aprendem, ensino, formação de professores.

Flávia – Estava fazendo a leitura e já pensando na sala de aula. O meu comportamento leitor e do aluno. Foi bem interessante.

Pesquisadora – É isso mesmo, vou para minhas vivências, levo essas novas vozes e posso expressá-las de uma nova forma. É isso mesmo, trouxe o Bajard para dialogar com a gente, com nossas vivências.

Outra voz que adentrou nossos encontros foi de Arena, professor, diretor de escola pública, supervisor de ensino, professor universitário, pesquisador do ensino

do ato de ler, uma referência sobre o tema estudado, com pesquisas que envolvem o professor e os alunos. Defensor do ensino dos enunciados, da palavra viva pela escola.

No sexto ano os alunos não leem mais como nos anos iniciais do ensino fundamental, leem pouco as obras de literatura, principalmente as que possuem poucas ilustrações, a situação se acentua nas séries seguintes. As imagens são importantes para a construção da narrativa, mas como os alunos se apoiam na ilustração para compreender toda a narrativa, não conseguem fazer quando não as possuem, sem elas a construção do sentido fica comprometida. A hipótese de não haver um projeto na escola para o ensino de obras literárias sem ilustrações, um ensino para compreender o signo, seu significado no tema do enunciado, motivou nossos diálogos. A dialogia bakhtiniana propõe justamente que várias vozes presentes no texto, com suas entonações, valorações possam dialogar com as palavras do leitor. Como desde o primeiro ano o professor pode pensar em situações que o aluno se depare com obras literárias sem ilustrações e como irá apoiá-lo para a compreensão? Uma pergunta que tentaremos responder ao longo desse texto.

A metodologia de estudo da palavra de estudiosos da leitura se deu por cotejo porque a pesquisadora não queria dar uma aula sobre Bajard, Arena, Bakhtin, mas trazer formas de ensino do ato de ler para os encontros dialógicos. A primeira e mais importante foi proporcionar sempre o texto antes do encontro, para que nós professoras pudéssemos lê-los, fizéssemos nossas anotações, cotejos, para depois de uma primeira compreensão, nos debruçássemos nos cotejos em busca de adentrarmos os fios ideológicos que os compunham. Bajard foi escolhido inicialmente por seu texto ser bem claro e ir ao encontro da compreensão do que é leitura. Na história da leitura, ler era compreender pelos ouvidos, mas hoje as esferas de leitura são outras, novas demandas e muitos textos circulam na vida e a escola tem papel social importante de ensinar a ler todos esses gêneros que circulam no mundo. Então, nos encontros vivenciamos o que seria possível à escola fazer para os alunos aprenderem o ato de ler, ir para o texto gráfico, dialogar com as palavras dele e as do leitor para construção do sentido. Nos encontros a forma de ler

foi sempre essa, cotejar o texto e olhar para a palavra escrita, buscar os sentidos em seu tema, no enunciado.

A vivência da leitura como ensino do ato de ler, os procedimentos, os modos que o leitor faz possibilitaram novas formas de expressões da vivência do nós em relação ao ensino do ato de ler. Desde a Idade Média se proferia o texto em voz alta e há uma confusão ao considerar-se que isso é leitura, a compreensão pelos ouvidos não é ler. Leitura é compreender o texto gráfico, as palavras dentro de seu enunciado.

Há um duplo movimento nesse texto, primeiro de compreender o que é leitura, ensino do ato de ler, reconto, proferição, dizer baseado em Bajard e Arena, em segundo, promover uma vivência de leitura que tome o texto verbal escrito como elemento para o diálogo com os autores estudiosos do tema por meio de cotejos. O texto em sua forma gráfica, portanto, escrita, palavra do autor, esteve presente em todos os diálogos, olhar para o texto, buscar palavras, seus sentidos não pelos ouvidos e sim pelos olhos e pensamento foi nosso modo de ler nos encontros.

O texto de Bajard e seus cotejos permitiram a compreensão do ato de ler. A obra é um todo e deve ser apresentada ao leitor. Na capa temos o nome da obra “Da escuta de texto à leitura”, Elié Bajard como autor, a editora é a Contexto, na contracapa temos a apresentação do autor. O título, após a leitura da obra foi compreendido mais claramente. Na pré-escola se trabalha com o ouvir histórias contadas pelo professor e no Ensino Fundamental esperamos que os alunos façam a leitura dos livros propriamente ditos.

A escolha do título traz justamente esse caminhar da constituição do leitor, para Bajard, desde pequenas, as crianças podem ouvir histórias contadas pela família e por professores, como um contato com as narrativas escritas, mas não podemos ficar na contação, outras formas de acesso ao texto são necessárias e precisam ser organizadas pela escola. A obra pretende justamente trazer ao leitor essas possibilidades, então o título é a tese da obra, pois Bajard defende que se inicie com a escuta até chegar à leitura pelo próprio leitor. Desde pequena, a criança escuta adultos contarem histórias variadas e isso permite que ela adentre no universo da literatura e da estrutura narrativa. O autor deixa muito evidente a importância de não se confundir a escuta de textos com a leitura, um analfabeto

pode compreender um texto pela escuta, mas não tem autonomia para ir ao texto gráfico e compreendê-lo pela leitura. Ouvir histórias cria na criança, novas possibilidades, novos sentidos e desejos de ler e conhecer narrativas, o acesso mais cedo à linguagem escrita e a narrativas pode ser um elemento importante para o desejo de ler obras literárias. Hoje a escola tem responsabilidade no acesso a cultura e aos textos da vida. Então, precisamos compreender a narrativa como algo mais amplo, envolve modos diferentes, como contar, proferir e ler o texto gráfico. Já leitura, apesar da polissemia, para os professores faz-se necessário diferenciar porque envolve um modo diferente, exige que os olhos e pensamento busquem compreender a narrativa. Proporcionar os vários modos de compreender a narrativa é papel da escola e o professor necessita ter clareza que são modos diferentes e devem estar presentes na escola.

Nome do título, “Livros para analfabetos”, traz a importância dos livros como práticas sociais de leitura para pessoas consideradas analfabetas. O livro é a palavra em seu uso social. As pessoas vão para escola e depois, na vida não conseguem ler diversos gêneros, somente 25% conseguem ler textos além dos considerados funcionais, como bilhetes e listas. Até a década de 50 do século passado, pessoas que estudavam até a quarta série primária conseguiam se inserir no mundo, então, hoje isso não é mais possível, os textos estão em toda parte, em vários suportes, saber acessá-los e lê-los permite melhor inserção social do sujeito na vida.

“A presença de uma biblioteca não garante o uso do acervo” (BAJARD, 2006, p.10). Nas escolas as bibliotecas muitas vezes não são usadas, é importante abrir no sentido não só físico, mas de ler, de conversar sobre os livros que a escola possui. Hoje recebemos diariamente pelo *watsapp* obras digitalizadas, *links* de *sites* com bibliotecas inteiras, mas isso não representa que as pessoas ao terem mais obras à disposição, tenham realmente acesso a elas. Acesso seria essa capacidade de receber a obra e querer acessá-la, adentrar seu universo para compreendê-la. Nenhum de nós leu nesse ano uma obra que recebeu pelas redes sociais. Essa é uma questão importante, querer acessar o que está disponível. Acesso é diferente de disponível, hoje muitas coisas estão disponíveis na *internet*, mas acessá-las requer autonomia, escolhas, trazer suas palavras para compreender as do autor, um

caminho que a escola pode ensinar, se colocar o aluno em muitas situações nas quais acesse obras. O trabalho em compreender o texto pode compensar, o prazer não é algo decorrente do descanso, do lazer, mas da descoberta, do adentrar o mundo mágico das narrativas, seus espaços e tempos.

Temos acervos de livros na *internet* e nas escolas, mas precisamos dialogar com eles, o ensino não é do código como defende o método tradicional, mas principalmente do uso dele nas situações de vida, da palavra materializada nos gêneros.

Os métodos tradicionais reforçam essa situação, já que propõem ensinar o código alfabético como pré-requisito para o encontro com textos. Essa abordagem do processo de alfabetização se reflete na proposta recente de método fônico, que pretende proporcionar acesso ao sentido apenas depois da decodificação, reativando uma visão tradicional do ensino (BAJARD, 2007, p.10).

Se os textos adentrarem a escola para a compreensão da palavra na vida, os alunos terão muito mais condições de se tornarem leitores e não *alfabéticos funcionais* ou *analfabetos funcionais*. Essa responsabilidade deve ser encarada como o maior desafio da escola, formar leitores de mundo. O aluno aprende a ler textos, lendo-os.

O conceito de “dizer”, “essa proferição implica uma comunicação entre uma pessoa que emite e um ouvinte que escuta” (BAJARD, 2007, p.12). A clareza do conceito de dizer é muito importante, o professor, por sua voz alta traz o texto para o aluno, profere o texto. Na escola quando há uma comanda para o professor fazer a leitura para seu aluno, não é o aluno que lê, o professor está proferindo o texto e o aluno ouve. Ter clareza ajuda a perceber o quanto realmente o aluno é colocado em situação de leitura na escola.

A leitura é um processo individual de compreensão, não dá para o professor fazer a leitura pelo aluno, o professor apenas profere e o aluno compreende a palavra com apoio da voz do professor, o que limita e muito sua vida e as relações com os textos nas diversas esferas sociais. O professor ao proferir os textos em todas as aulas, não está ensinando ao aluno o ato de ler, porque ler é dirigir o olhar para o texto escrito, para sua escrita gráfica, trazer todas as palavras vividas pelo leitor e relacioná-las as palavras do autor, dialogar com palavras escritas. Ele

precisa fazer isso com o texto escrito para depois, na vida, poder saber os caminhos de um leitor, ir e vir pelo texto, na procura do tema e dos significados das palavras presentes ali. A clareza pelo professor permite que saiba quando quer ensinar a proferir textos ou a ler, isso faz com que planeje situações nas quais profira textos que circulem nas esferas da vida, como uma poesia, um conto em um sarau literário, mas também organize situações em que o aluno e a classe possam ir para o texto escrito e ler, atribuir sentido.

Ler o texto gráfico, fazer anotações, sublinhar, buscar no texto escrito o que faz sentido, permite dialogar com o que ainda não é compreensível. Há um engodo quando se ensina a pronunciar e não a ler, os momentos de ir com os olhos e o pensamento para o texto gráfico devem ser previstos nas situações cotidianas com os textos em seu suporte. Também nos Guias e nos livros didáticos, o professor pode olhar para as comandas e perceber se estão orientando ou não o ensino do ato de ler.

No entanto, se a *escuta de textos* abre acesso mediatizado à literatura, prescindindo da alfabetização, não podemos confundir a capacidade de escutar um texto com o ato de leitura, o qual exige múltiplos esforços. Se escutar não é ler, como passa de uma habilidade a outra? (BAJARD, 2007, p.13).

Escutar não é ler (BAJARD, 2007). O autor ao perguntar como passar da escuta para a leitura realiza a pergunta principal do texto ao leitor, a temática da obra é essa, inclusive dá nome ao livro, da escuta à leitura de textos e apresenta como ele entende isso ser possível: “O próprio dispositivo pedagógico pode contribuir para desfazer ardis dessa natureza, quando propicia não apenas a escuta do texto, mas favorece investigações autônomas do livro, que pouco a pouco se constituirão em estratégias de leitura” (BAJARD, 2007, p.13). Para o autor, não podemos só apresentar o texto sonoro, também temos que organizar situações com abordagem gráfica do texto.

O professor ao proporcionar ao aluno ler o texto escrito, pela busca da palavra que faça sentido, olhar as ilustrações, voltar novamente para o texto, conversar sobre isso, retornar ao texto, permite a ele construir caminhos de leitor. Esse movimento propicia os procedimentos de leitor e com isso ele passa a se

apropriar de estratégias de leitura, que para Bakhtin são esse movimento proporcionado pela busca de relações entre as palavras minhas e as do autor, esse diálogo para que as palavras do leitor possam se banhar na palavra do outro, na construção de novos sentidos. Desde o primeiro ano isso é possível, mesmo que não tenha se apropriado do código ele se dirige ao texto em busca do que já conhece e com as palavras outras dos colegas e do professor, e com isso, pode se apropriar desse movimento de ler.

Os leitores mesmo que saibam o código, dependendo do texto, precisam de mais vozes para compreendê-lo, precisam ir para o texto com suas palavras e tentar estabelecer diálogo com a palavra do autor, o sentido não está dado, é construído pelo leitor. Ao ler, o sujeito necessita ter clareza dessa necessidade de busca da compreensão, assim, ao se constituir como leitor, não desistirá por não ter entendido, saberá que outras vozes podem ajudá-lo e às vezes essas vozes estão presentes no próprio texto.

É importante, mesmo quando o professor profere o texto, proporcionar o contato visual com a palavra escrita. O aluno manipular o livro, não é somente pegar na mão e girar folha, cheirar, mas, é tentar compreender as palavras, olhar como está organizado, como suas ilustrações estão distribuídas e como as palavras verbais estão escritas, enfim, manipular também é manipular a palavra do texto em busca do sentido. Essa confusão em considerar manipular como somente pegar fisicamente o livro pode separar a manipulação do ato de ler, manipula-se em busca de elementos que ajudem a entender a obra.

Mesmo ao proferir um texto para o aluno escutar, o professor pode cotejar trechos do texto, trazê-lo para a classe olhar para as palavras escritas em busca do sentido. Nesse momento, ensina-se o ato de ler o texto escrito, atribuir sentido pelos olhos e pensamento e não ouvido e pensamento. É com apoio dos olhos e das relações entre as palavras que se aprende o movimento do ensino do ato de ler. É o movimento não do outro proferir ou contar para o leitor, mas dele ir ao texto em busca dessa compreensão. O leitor lê o escrito e não recorre ao ouvido para tentar compreender. Ao encontrarmos a palavra de Bajard, realizamos relações com as palavras, conversamos sobre o que estava escrito, trouxemos nossas vivências para

compreender, sempre apoiados nos cotejos escritos, diálogo entre escrito e sentidos em busca de compreender a palavra escrita, um sistema complexo de relações.

Para Bajard (2007) o mediador “propicia uma abordagem dupla da literatura, não somente sonora, mas também gráfica” (BAJARD, 2007, p.13). A professora ao apresentar o texto gráfico e proferir age como mediador de leitura, ainda o aluno não é o elemento principal do processo, amplia mais o acesso em relação a contação. A criança escuta a narrativa e vê o texto e suas ilustrações, mas não atribui sentido pelos olhos, é a voz da professora que faz a mediação. Os olhos mediam a leitura do leitor, não pode ser os olhos do outro.

Uma professora que faz uso do grifo ou do resumo em vez do cotejo tem sua própria estratégia como leitora, mas no ensino do ato de ler há diferença entre apresentar um resumo para o aluno, pois seria contação, e mostrar, pedir para ele voltar para determinada página, em determinado parágrafo e juntos discutirem as palavras escritas pelo autor, parece ser a mesma coisa, mas não é. No primeiro, ele compreende, mas não é mediado por seus próprios olhos, na segunda, seu olho corre para o texto, pula para o parágrafo de cima em busca de pistas, volta para o parágrafo, salta de novo para frente, sempre em busca de outras palavras que lhe permitam compreender. O ato de ler é assim, relações entre as palavras do leitor e a do outro, do autor, materializada no texto, porém o texto contado, não permite esse movimento. Ler o texto escrito, dialogar com as palavras possibilitará ao leitor mais autonomia na compreensão de outros textos.

“A língua corrente utiliza o termo leitura em voz alta para se referir a essa proferição” (BAJARD, 2010, p.16). O método fônico transforma letras em som, transpõe as sílabas em sons, língua escrita em língua escutada, assim, acredita-se que primeiro devam se apropriar do alfabeto, das sílabas, então, ler e compreender vêm da escuta, seja da sua voz ou do outro. Ler e dizer são diferentes, quando o ouvinte apenas tem uma posição de escutar o texto, não é leitura. Quando a classe média começou a ter livros, a família, os pais começaram a proferir – citar e comentar as obras. Nós professores passamos pela escola, pelo magistério, pela faculdade, por formações diversas e não nos ensinaram a diferenciar ato de ler, leitura, proferição, escuta e contação.

Proferir não é ler. Se não soubermos a diferença, achamos que ensinamos a ler e ensinamos a ouvir ou a proferir. Muito comum nas provas do SARESP o professor dizer que os alunos sabiam, mas na prova foram mal, então, sempre que perguntamos se na sala o aluno lê ou o professor, então, respondem que os professores leem para os alunos, portanto, compreendem a questão pela voz da professora e não pela compreensão do texto gráfico. O material didático geralmente orienta o professor a “ler” para o aluno, assim, ensinam a compreender o texto pela mediação dos olhos do professor, o texto é compreendido pela audição e quando o professor não está, não há a percepção da entonação da voz, o sentido não consegue se estabelecer.

No primeiro ano temos momentos em que o aluno ouve a palavra do professor, mas o professor entender a importância de proporcionar vários momentos de contato com o texto gráfico, levar os olhos e o pensamento do aluno para o texto escrito, fará diferença na forma como organiza suas aulas. Quando o professor olha para o livro didático ou o Guia que recomenda a ele proferir ao aluno, pode fazer escolhas e permitir que os próprios alunos questionem o texto. Há alunos que questionam quando o professor altera a comanda, cabe ao professor explicar que alterou a forma de fazer porque assim eles podem aprender melhor. É muito comum o material orientador indicar sempre para que o professor “leia”, porém, nas avaliações externas pedem para o aluno ler sozinho e parece que escola não ensinou, mas ensinou a compreender tendo o professor como mediador pela voz, com isso, parece que escola pública é ruim, mas os materiais orientadores é que levam a essa confusão. O professor ao compreender esse processo, pode ter um novo olhar para o ato de ler e com isso tomar outras decisões de como ensinar, e assim praticar seu ato responsável no ensino.

Quantas vezes ouvimos a professora do terceiro ano reclamando porque seus alunos não conseguem ler, mas esquecemos de olhar para os materiais do primeiro e segundo ano e observar que todo o material estava direcionado para que o professor lesse para a criança, assim, aprendeu a compreender ouvindo, mas não aprendeu a ler o texto, ou seja, compreender o texto tendo como mediador entre texto e sua consciência, seus próprios olhos. Aqui ressaltamos a importância da voz do professor, ele pode até proferir o texto, mas de antemão, ao saber da importância

de o aluno ler o texto gráfico, proporcionar que ele possa estabelecer relações em busca de sentido, pode solicitar que ele primeiro dirija-se ao texto escrito, busque entendê-lo, para depois proferir o texto. O professor tem a voz ao assumir o controle e as escolhas de como ensinar a situação didática apresentada. Suas vivências permitem escolhas adequadas naquele momento.

A busca pelo sentido do texto escrito se dá quando passamos os olhos por todo o texto em busca de compreender as palavras, voltamos, começamos a ler, voltamos, passamos novamente os olhos por todo texto, na tentativa de relações que permitam seguir o fio da compreensão. No aprendizado do ato de ler também precisamos proporcionar esses movimentos ao aluno, ou seja, ensinar a voltar para o texto gráfico é o movimento de ler. Podemos exemplificar com a palavra casa, ela pode ter muitos sentidos, casa do botão, casa de madeira, casa do João de Barro, são as outras palavras, o lugar, o espaço, tempo que darão pistas para escolher esse ou aquele sentido. Casa branca pode ser a casa em frente a minha, mas se tiver referência ao presidente dos EUA, então não é a casa em frente a minha. O enunciado ajuda a compreensão e isso o aluno vai aprender na relação com o texto, ao se apropriar dos movimentos que o leitor faz para compreender. Por que na universidade, nos grupos e pesquisa estudamos o texto escrito, fazemos cotejo para compreender o autor e na escola não o fazemos? É preciso repensar nosso objeto, o ensino e como ele se dá, se queremos realmente tomar decisões que contribuam para formação do nosso leitor.

Existe coerência entre a visão tradicional da leitura e a prática sonora de leitura decorrente da *escrita contínua*. Como essa grafia requeria uma emissão vocal – *uma voz alta* – para atingir a compreensão – ou seja, *para ler* –, o termo leitura *em voz alta* é adequado àquela maneira de escrever. A partir desse modelo, o método tradicional e o método fônico propõem uma “extração da pronúncia” (a decifração no primeiro equivale a decodificação no segundo) antes de “extrair o sentido”. Ler é pare eles, uma atividade sonora (BAJARD, 2007, p.21-22).

Na escrita contínua, ao tentar ler em silêncio, ficava difícil colocar os espaçamentos entre as palavras, a voz alta ajudava na construção dos espaços, mas hoje, o espaço é uma grafe, um caractere que adentrou a história da escrita. “De fato, o espaço em branco que delimita a palavra não possui nenhuma

correspondência sonora. Trata-se de uma grafe” (BAJARD, 2007, p.21). No século VIII, os copistas precisavam memorizar uma sequência de palavras para facilitar o trabalho, aos poucos foram incluindo espaço em um conjunto delas. Esses espaços foram aos poucos adentrando os textos escritos, primeiro por frases com escritas contínuas, até chegar nos espaços entre as palavras. São muitos séculos e ainda reproduzimos um comportamento que está ligado a uma forma de *escrita contínua* e ao controle da palavra, pela centralização do poder na sala de aula e na vida.

A leitura em voz baixa era chamada de *missa baixa*, mas continuava a emissão pela voz, em voz baixa o leitor está proferindo, o resmungo não é compreender, a decifração tira o foco da compreensão. A leitura pelos olhos é rápida, permite saltos para frente e para trás em busca do sentido. Uma professora apontou que na sala de aula alguns alunos possuem o comportamento de resmungar o texto, o fazem porque na história de cada um, na relação com o ato de ler, suas vivências se constituíram ligadas a voz alta, aos momentos em que professor falava hora da leitura e era para proferir em voz alta e baixa. Nessa forma de ensinar, a leitura passa a ser um dizer, nesse caso, proferir e o outro ouvir. Não podemos confundir com o dizer bakhtiniano que visa legitimar a voz do outro possível pela escuta. O professor ao fazer escolhas didáticas na escola está tendo voz, portanto ele pode dizer, se fazer presente na condução do ensino.

A escrita hoje não é alfabética, é ideográfica, há caractere, é um engano achar que decifrar o código proporcione ao outro conseguir ler, não, o leitor precisa se apropriar de um conjunto imenso de grafes em seus usos sociais, uma exclamação pode dar um outro tom, uma outra entonação ao texto. É na leitura de textos, na busca de sua compreensão não como algo acabado, mas inacabado porque cada leitor lhe atribuirá um sentido único, só possível na relação das palavras dele com o autor, que se aprende a ler. Ensinar o código não garante a capacidade de ler. Ao atribuir sentido ao texto gráfico, com todos os seus espaçamentos, caractere, grafe, entonações, temas, signos, enfim, um trabalho complexo e requer aprendizagem, portanto, um ensino organizado, pensado. Quanto mais cedo a criança for estabelecendo relações com as palavras nos textos gráficos, mais oportunidade terá de se constituir como leitora.

Saber pronunciar um texto não é compreendê-lo, se recebêssemos um texto de química, todos poderíamos até decifrar o código, pronunciar o texto, mas talvez não pudéssemos resolver as questões de química, porque faltariam vozes que nos permitissem compreender o texto. Bajard no início nos apresentou uma pergunta, agora ele tem um problema: “esse termo, que não passa de uma metonímia, aumenta a polissemia da palavra leitura e não facilita a construção de uma didática do ato de ler no sentido estrito” (BAJARD, 2007, p.22). Como existe essa polissemia, pouco avançamos na construção de uma didática da leitura, pelo menos os educadores precisam entender os modos diferentes de compreender e o uso da palavra leitura como sinônimo de compreensão. A dificuldade na organização de uma didática que promova o ensino do ato leitor pode ser percebida conforme os textos se complexificam. No Ensino Médio toma uma medida desproporcional com as disciplinas e seus textos mais complexos. A complexidade dos textos não seria um grande problema se os alunos, desde o início, pudessem contar com um ensino que favorecesse sua constituição como leitor. Quanto mais os textos exigem dos alunos sua capacidade de leitor de ir para o texto, conversar com outros textos já lidos, dialogar com o autor, mais exige um comportamento de leitor que busque o sentido.

Na história da leitura encontramos elementos para entender como ler tinha modos diferentes, na Idade Média, ler demandava o uso da voz, por isso, Santo Ambrósio era considerado um prodígio por Santo Agostinho, como é possível ler no texto das Confissões. No século V, não se conseguia ler sem fazer uso da voz alta, porque a *escrita continua* exigia que o espaçamento se desse pela voz, assim, ler somente com olhos era possível apenas para um prodígio:

Santo Agostinho descreve com precisão a maneira de ler de Santo Ambrósio: um procedimento visual (olhos deslizavam) possibilita a elaboração do sentido (procurava sentido) mediante operações mentais (o coração era a sede da inteligência nessa época), sem recorrer à vocalização (a voz e a língua ficavam em repouso). A maneira de ler de Ambrósio corresponde exatamente a nossa leitura visual de hoje (BAJARD, 2007, p.23).

Hoje podemos fazer uma analogia, com os Guias orientando a proferição do professor, um aluno que ao ler texto consegue estabelecer diálogo entre suas

palavras e a do autor também é um prodígio, é um leitor com autonomia. A voz do professor já não basta, a consciência social do aluno, o pensamento, os olhos rápidos no texto escrito permitem uma maior compreensão. Um exemplo seria o aluno que na sala de aula a professora de história profere o texto para a classe e explica, ele compreende pela voz mediada do professor, mas em casa, poderá ter dificuldade de ler sozinho outro texto, os olhos não viajarão rápido pelo texto, seu pensamento não se desenvolveu para compreender pelo texto gráfico, esse aluno não poderá centrar esforços na construção do sentido porque depende do oral, geralmente fará uma leitura em voz baixa, por precisar da oralidade para compreender. “A compreensão sozinha não é suficiente para definir o ato de ler: escutar um texto proferido – tarefa acessível a um analfabeto – não é leitura” (BAJARD, 2007, p.24).

O que o professor desde os anos iniciais pode fazer para que eles aprendam o ato de ler? Ler o texto com ele, trazer as vozes do texto para dialogarem com as vozes dos alunos, isso não pode ser de vez em quando, mas sim diariamente, ao favorecer o contato com as palavras alheias escritas. Ao perguntar, o que você entendeu aqui nesse parágrafo, como fez isso, que pistas e onde encontrou, o professor favorece a construção de procedimentos leitores. Esse diálogo entre leitor e autor pode ser frequente na sala de aula. “*Ler é tomar conhecimento de um texto gráfico*” (BAJARD, 2007, p.24). A compreensão sozinha não é suficiente.

Muitos currículos estão organizados em situações didáticas nas quais o aluno não lê o texto escrito sem o professor proferir primeiro, isso lhe permite a compreensão, mas os signos tomam formas orais e a compreensão é mais rápida quando ele ouve, nesse tipo de didática não se ensina a ler. Isso não significa que eles não possuam capacidade de compreensão, mas ao necessitarem lerem sozinhos, apresentam dificuldades. É o caso de nossas avaliações externas que fazem o movimento contrário, cobram que leiam sozinhos, impedindo que professor profira o texto. Há um embate entre avaliações do sistema e o currículo, quem perde é a escola pública, o professor, pois, a sociedade acredita que ela não ensina e não é verdade. Há uma disputa entre a competência leitora da avaliação externa e o ensino da compreensão oral proporcionado pelas situações didáticas do currículo.

Ensina-se a compreender o texto verbal oral e avalia-se a competência leitora de ler o texto gráfico com os olhos.

As orientações para o professor proferir não promovem o ensino do ato de ler. Ao sabermos disso, podemos fazer a diferença na vida deles, pois, podemos escolher, como ato responsável, fazer escolhas didáticas. Não é uma simples adaptação, é compreender como se ensina o ato de ler e como ele se dá no currículo, trazer novas formas de fazer, a partir da apropriação de como se ensina. Não são escolhas aleatórias e adaptações, são escolhas claras e precisas. Com isso, mudamos a forma de fazer. Ler é ir com os olhos e a consciência para o texto.

As situações cotidianas de leitura em voz alta requerem do leitor uma leitura prévia. Quando vamos à igreja, um sarau ou outra situação que requer uso da leitura em voz alta, se alguém nos oferece um texto a ser proferido, corremos ler e compreender o texto e na hora da proferição usamos a entonação adequada. Não gaguejamos porque conhecemos o texto e isso nos dá certa agilidade porque antecipamos o que já era conhecido. Na escola temos uma prática bem recorrente que é o professor iniciar a leitura e aleatoriamente ir pedindo para os alunos continuarem. Primeiro temos que saber não se tratar de ensinar a ler e sim a proferir, segundo, podemos proporcionar que eles conheçam o texto, que cada um saiba o que proferirá. Por que? Porque é assim que usamos esses textos na vida. Não proporcionar isso, é expor o aluno a gaguejar perante a classe, causar possíveis constrangimentos que podem fazer com que eles não se considerem bons leitores. Ninguém profere textos sem conhecê-los antes, assim, a escola não deve usar esse mecanismo que mais age como controle, constrangimento e exposição do aluno.

Prever atividades rotineiras de proferição pode ser muito interessante, mas ao planejar, importante a palavra estar com os alunos, eles devem conhecer o texto, se prepararem e o professor saber também, que naquele momento, não está ensinando o ato de ler, mas sim proferir. Para solicitar ao outro que profira o texto, devemos proporcionar que ele tenha lido antes, atribua sentido, assim, a proferição se dará de forma mais tranquila, sem ser instrumento de constrangimento perante o grupo.

Bajard aponta que o reconto muitas vezes é entendido como leitura, isso ocorre pela polissemia da palavra leitura, mas “a contação de histórias é, antes de qualquer coisa, uma prática da oralidade” (BAJARD, 2007, p.26). O reconto não

pertence ao ato de ler, é da oralidade, pertence à compreensão da narrativa, ele apoia-se na história lida pelo contador, mas o ouvinte não tem acesso ao texto escrito, nem ao menos pelo ouvido. A palavra leitura é polissêmica, mas na escola, ao fazermos uso dos termos reconto, leitura do texto escrito, pronúncia, podemos permitir que esta polissemia chegue até o ensino e à aprendizagem do ato de ler. Não se trata de considerar que tudo já produzido até agora não é leitura, mas da defesa da importância do professor apropriar-se desses modos diferentes de compreender o texto literário, principalmente para transgredir com a redução imposta pelos materiais didáticos em geral, que reduzem a leitura à pronúncia de textos pelos professores e alunos. Assim, a riqueza da “contação de histórias” não se limita a seu aspecto cultural, o reconto é uma fonte de enriquecimento da língua, pois, propõe um discurso articulado numa complexidade e numa extensão raramente assumidas pela língua corriqueira de todos os dias (BAJARD, 2007, p.27).

Reconto não é proferir, o texto é conhecido e o contador se apoia no que lembra do texto, usa outros conectivos, outros adjetivos, não se apoia no texto escrito como faz quem profere. É muito comum o reconto, nas explicações que o professor dá sobre o texto, sem se apoiar no retorno ao texto escrito. Também há a compreensão, mas quem ouve não realiza a leitura do texto verbal escrito. Na escola pode haver o reconto, mas ao professor resta a clareza de saber que não está trabalhando o ensino do ato de ler. É um encontro com a narrativa, mas não pelo texto escrito e sim pela oralidade. O reconto é uma prática da oralidade, não é uma prática da escrita.

Na situação de sala de aula, por exemplo, no quinto ano tem os contos de assombração, claro que o professor pode introduzir esse conto pelo reconto. Eles terão o contato com a estrutura desse tipo de narrativa, ao mesmo tempo em que a professora teatraliza o texto com toda performance possível, mas ela precisa saber que não está ensinando o ato de ler. Os alunos também podem ler um texto e depois realizarem o reconto para a classe, também aqui a clareza é a de que a leitura ocorreu antes do reconto, ao irem para o texto escrito e compreenderem.

O professor pode apresentar o conto e proferir em voz alta para os alunos, ao mesmo tempo eles se apoiarão no texto escrito, no entanto, ao ensinar o ato de ler,

deve proporcionar ao aluno a busca do sentido pelo texto escrito. Até aqui, já temos clareza que no dizer, alguém profere e o outro ouve; reconto é contar a história sem o apoio do texto escrito e está no nível da oralidade. Para essa tese, na escola há a necessidade de entender ler como compreender o texto gráfico.

“A transmissão vocal exige do locutor “tomar conhecimento do texto” antes da proferição” (BAJARD, 2007, p.33), assim, toda proferição demanda preparo de quem o fará, uma leitura prévia para a compreensão. Não cabe mais à escola, usar a proferição como forma de controle, de fazer o aluno ficar tenso com medo de ser o próximo a ser chamado pelo professor, de forma aleatória.

Bajard reitera a importância de compreender a ilustração como parte da narrativa. A ilustração compõe a narração, o texto verbal escrito e o desenho possibilitam ter a imagem total. “O texto, assim como a ilustração, forma a imagem” (BAJARD, 2007, p.38).

“Cabe ao mediador transmitir a literalidade das palavras, sem adulterar a obra artística com falas alheias a ela” (BAJARD, 2007, p.36-37). O leitor precisa ter acesso ao todo que compõe o texto, de preferência em seu suporte, seja ele escrito ou digital. Desde a capa, contracapa, orelha, ficha catalográfica, índice, tudo compõe o texto, são elementos que o leitor deve ter acesso, a obra precisa circular pela sala.

A síntese da discussão da obra de Bajard, ele faz ao classificar as narrativas ouvidas das lidas:

Classificamos por outro lado as narrativas em função do órgão do sentido envolvido. O ouvido é solicitado pela escuta do texto, enquanto a leitura e a interpretação das imagens solicitam o olhar. A leitura requer uma alfabetização, ao passo que escuta e imagens prescindem de longa aprendizagem por parte do iniciante (BAJARD, 2007, p.39).

A escola precisa atentar-se para desde o início da escolarização proporcionar ao aluno situações diversas em que ele leia o texto escrito, para não chegarmos ao terceiro ano do Ensino Médio e a sociedade, até mesmo a escola acreditem que não ensinamos, mas ensinamos de acordo com o currículo, ou seja, a compreender pelos ouvidos e não pelos olhos. Há alunos com outras vivências de leitura ou por professores que emitem sua contrapalavra, e esses alunos conseguem aprender a ler, mas muitos dependem da escola, do professor, do ensino.

A escola pública não é ruim como mostram os dados das avaliações externas, o problema é que estamos ensinando a compreender tendo como entrada o texto proferido aos ouvidos, orientados pelos Guias e na vida precisamos muito da compreensão dos textos que entrem pelos olhos do leitor. A conclusão da obra de Bajard recebe o nome de “Aprender a ler, lendo”, portanto, é pelo texto gráfico, nos diálogos com ele que se aprende a ler.

Não se trata de abandonar, mediante a conquista da escrita, o calor da comunicação oral e sua capacidade de adaptação à relação presente, mas sim de adquirir um segundo instrumento, adequado a outras situações, desconhecidas do mundo da oralidade (BAJARD, 2007, p.111).

A oralidade é muito importante, contribui para legitimar a voz do sujeito, mas o professor deve saber que não está trabalhando leitura quando reconta. Aprender a língua escrita requer ler o texto escrito. Ao proferir um texto, o professor pode ter a ação de proporcionar que todos tenham acesso ao texto, pode ser projetando na parede, ou até mesmo com o suporte escrito em mãos. Assim, mesmo que seja uma proferição, o contato com o texto escrito oferece novas relações com a palavra escrita, mas ainda não é ler. Só será ensino do ato de ler, se ele for ao encontro da palavra no texto gráfico em busca de atribuir sentido. “A conquista da autonomia do leitor necessita o exercício da leitura propriamente dita, isto é, da compreensão de um texto desconhecido” (BAJARD, 2007, p.113).

Bajard defende um duplo acesso ao texto, pela escuta e pela vista, assim concluímos que desde pequenas as crianças estão em contato com as narrativas, pelo reconto, pela proferição, mas ler requer um aluno que dialogue com o texto escrito, isso, desde o primeiro ano do ensino fundamental.

Esses conhecimentos construídos até aqui permitem auxiliar o professor no olhar para o currículo. Ao compreender reconto, proferição, escuta, ato de ler e leitura como procedimentos distintos, ele poder fazer adequações que favoreçam a formação do leitor. Entender se o material foca o ensino do ato de ler ou se constrói suas situações didáticas pautadas na proferição e no reconto, permite novas intervenções. Reconto, proferição e leitura podem proporcionar o desenvolvimento

de nossos alunos, mas o equilíbrio entre essas situações deve ser balizado pelo professor.

Bajard aponta ler como compreender o texto gráfico, mas os diálogos com Arena permitem entender o que é compreender um texto. Ler é compreender, atribuir sentido, Arena dialoga com Bakhtin para estabelecer que o sentido não está dado no texto, ele é construído pelo leitor. O diálogo pressupõe um outro numa relação tu/eu, ao escrever um texto, o autor está preocupado com o tu, quer escrever para um leitor e se preocupa com as perguntas que esse leitor fará para compreender. Ele escreve para alguém, o leitor pode construir seu caminho para compreender e descobrir os fios que ligam sua palavra às palavras do autor.

Ao cotejar busca-se justamente esse movimento de buscar as palavras que dialogam entre si para que possa ser possível a compreensão. O autor se preocupa com as dúvidas de leitor e vai oferecendo elementos que antecipem essas dúvidas, um diálogo traçado. O tu é a total preocupação do autor com o leitor, que antecipa as réplicas do leitor para ir tecendo seu texto, portanto, compreender é buscar os fios que compõem o texto. As perguntas do leitor são antecipadas pelo autor, que procura respondê-las, buscar o sentido é entrar no diálogo com o autor. Bakhtin e Volóchinov dão um exemplo de enunciado “Que horas são?”, dependendo do lugar, da situação de uso, ele terá uma entonação, entender isso possibilita o sentido. A mãe perguntar ao filho que chegou tarde, tem um sentido, já alguém que espera ansioso um jantar, terá outro sentido, antes do recreio um outro. Depende do cronotopo como relação espaço/tempo, do tema, da entonação como elementos que ajudam o leitor a compreender o enunciado.

Arena critica a situação em que equivocadamente o professor refere-se a língua como pronta, “parto da hipótese de que esse envolvimento leva o professor a entender a língua como um objeto estável, imobilizado, materializado nas marcas gráficas sobre um suporte qualquer, pronta para ser abocanhada pelo aluno” (ARENA, 2006, p.170). A palavra não possui sentido dado previamente, ele se dá na relação com as palavras do autor e do leitor. O conjunto das palavras situadas na vida, em um espaço e tempo é que possibilitam o sentido. O procedimento de ler é aprendido na relação com os textos.

“Compreender a essência do fato, do objeto é chegar ao concreto, porque o concreto é o pensado, o refletido, o analisado” (ARENA, 2006, p.172), o autor traz algo interessante, muito presente no materialismo dialético. Quando estudamos Piaget, ficamos com a ideia de concreto como algo palpável, já para Vigotski, Bakhtin, Arena, apoiados em Marx, o concreto é o pensado, aquilo que eu sabia sem compreender era o abstrato, o pensamento não tinha materializado a compreensão, já quando entendo os processos, compreendo, o pensamento passa de uma abstração do objeto para o concreto. O pensamento é modificado, os conceitos se tornam concreto, o refletido, se concretiza por meio do pensamento, da vivência.

O que emerge da própria exposição de Bakhtin é a instabilidade e não a estabilidade do conhecimento e, de certo modo, da própria linguagem, da própria palavra, em razão de sua criação permanente pelas relações humanas e por não estarem imobilizadas como produto cultural concluído (ARENA, 2006, p.173).

A palavra é instável, a cada situação ela pode ter um significado, depende do tema, do enunciado. Saber ler a palavra *casa*, não significa que o aluno saberá seu sentido nos vários enunciados possíveis com a palavra *casa*. Reconhecer a instabilidade é entender que o sentido não está dado, é tecido no texto e requer um empenho do leitor em dialogar com ele. Os diversos textos presentes na vida possibilitam ao leitor se apropriar de muitas palavras de seus múltiplos sentidos, porém, a cada enunciado ela se alarga ainda mais, possibilitando o irrepetível, o sentido único atribuído pelo leitor com suas palavras. Quanto mais sentidos da palavra *casa*, mais possibilidades de compreender o enunciado “O presidente está na Casa Branca”. Somente o leitor que já sabe o que é Casa Branca entenderá de imediato, mas o leitor que ainda não sabe, pode pegar pistas, a primeira é que está em letra maiúscula, então, não é uma casa qualquer, é um lugar específico com um nome. Se ele se atentar para outras palavras presentes no texto, isso vai se ampliando, por exemplo, após o café da manhã recebeu algumas autoridades. Ele terá elementos para entender que é a residência e local de trabalho do presidente, mas precisará de outro elemento para saber em qual país e precisará lembrar de outras situações ou buscar no enunciado da notícia o nome do presidente ou do

país. Fazer esses caminhos é buscar os fios, o sentido de cada palavra na tessitura do texto.

É dentro do texto, das palavras dele com as do leitor que se constrói a compreensão, por isso, muitas pessoas passam pela escola e são consideradas analfabetas funcionais, elas não aprenderam esse diálogo com suas palavras e as do texto, assim, dominam o código escrito, mas não dominam seu uso social. Na vida do aluno há muitos gêneros circulando, apoiado em Bakhtin e Volóchinov, Arena pontua que a “compreensão se dá pela relação entre os signos” (ARENA, 2006, p.175).

Nada está concluído, tudo está em construção, a cada leitor ele se recria, depende da época, do lugar, do espaço. Um menino endiabrado como o Zezé em Meu pé de laranja lima, hoje poderia não ser, talvez tivesse várias patologias. Ler é ensinar a tessitura da palavra, “ensiná-la em seu movimento real, estabelece o movimento dialógico necessário para a construção do conhecimento, para a sua própria apropriação, para sua própria objetivação e para a construção de sua consciência e da consciência de seus alunos” (ARENA, 2006, p.175). Para Volóchinov (2017), no diálogo com os signos do texto o leitor busca atribuir sentido que não está dado porque, “as palavras em movimento refletem as mudanças sociais” (ARENA, 2006, p.176).

“A língua a ser apropriada pelo aluno não é deste modo, a mesma a cada momento, porque a palavra grávida de ideologia se transforma porque o professor e os alunos se transformam com ela e por ela” (ARENA, 2006, p.176). Ideologia é o valor social, um sentido construído na vida, portanto, na sala de aula, o aluno necessita ter contato com o texto e as palavras só terão sentido ligadas a outras palavras dentro do enunciado. Muitos diálogos com textos permitem que as palavras se alarguem, ganhem muitos sentidos e possibilidades de uso e compreensão. Para Arena, “a palavra, sensor social, é polissêmica” (ARENA, 2006, p.177), logo, as palavras são grávidas de sentido, somente o leitor na relação com o autor pode dar a luz a ela, é o vir a ser da palavra, só possível no texto. A busca do sentido se dá no “embate em que são travadas as lutas pela imobilização de significado” (ARENA, 2006, p.177).

É na relação que a palavra adquire o sentido, ela não tem um único sentido, é no embate que ela se constitui, então, se o aluno não for colocado em muitas situações de relação com o texto, o sentido será impossibilitado. O enunciado se dá na vida e “ler deixará, de acordo com este ponto de vista, de basear-se no desempenho da oralização para ser o ato de criação da leitura” (ARENA, 2006, p.177).

A palavra por ser polissêmica vem encharcada de vários significados, portanto, grávida ao trazer consigo vários sentidos, o vir a ser. A compreensão se dá na relação com os enunciados. “A leitura, porque lida com os embates entre as palavras, criadas pelas relações múltiplas entre os homens, também é criada nessa relação. A leitura, portanto, não existe. É criada quando os homens se encontram na mediação pelo texto escrito” (ARENA, 2006, p.178). Cada leitor traz consigo uma imensidão de sentido para cada palavra e vai ser na relação com as palavras do texto que ele dará vida a ele, portanto, o leitor é um cocriador da obra. Ato de criação, de atribuir sentido e requer que o leitor traga uma imensidão de sentidos.

A leitura é um ato do encontro com o outro pela palavra e isso ocorre na relação, no diálogo.

Com esse olhar, ainda será possível olhar para os manuais escolares, apreciar ali a língua imobilizada e auscultá-la para verificar seu estado de morbidez. Ou, por outra porta, entrar pela aula e apreciar os instrumentos de criação ou de morte, praticados pelos que a usam (ARENA, 2006, p.178).

A palavra morre quando ela é tirada do texto, palavra se torna um sinal e perde toda sua vida, porque “as respostas, como as perguntas, estão presentes nos fenômenos que aparecem inocentemente diante de nossos olhos” (ARENA, 2006, p.179). Assim, a escola tem papel importante em promover relações com os textos, com as palavras, que são grávidas de sentido, no texto ela nasce e renasce. Aprender a ler é aprender a dar luz às palavras, permitir-lhes viver nas relações com as outras palavras. O signo tem sentido na relação com as palavras, o texto na sala de aula é a porta de entrada e saída para a formação do leitor.

O cotejo pode ser uma forma de ensinar o ato de ler, pode ocorrer após o aluno ler o texto, ou até mesmo antes da leitura. Na primeira, o aluno lê, faz seus

cotejos e junto com colegas e professora vão discutindo os sentidos em relação ao texto, a segunda forma apresentada com o estudo do texto de Arena, se deu primeiramente com os cotejos que permitiram a discussão, depois, os leitores foram para o texto lê-lo na íntegra. Esse tipo de escolha tem a ver com a complexidade, um texto que o professor considerar difícil ao aluno ler sozinho, eles podem discutir os cotejos do professor primeiro, depois eles vão ao texto tentar compreendê-lo na íntegra e voltam a discuti-lo no grupo. Sempre o professor deve proporcionar o texto para a turma, os cotejos são apresentados no texto completo, como enunciado.

4.3 Vozes das professoras, diálogos sobre a leitura como construção do sentido

Nessa terceira parte, são as vozes das professoras na entrevista que entram no diálogo em busca de compreender o ensino do ato de ler na escola ao levantar as camadas que encobrem esse objeto, ao ouvir suas palavras sobre suas vivências, muitas camadas foram levantadas. Essa parte traz essas vozes para entender as concepções arraigadas nas vozes das professoras.

A palavra é um signo social e como tal está encharcada de múltiplos sentidos, assim, ler e leitura possuem uma multiplicidade deles. Para entender cada um, é necessário levantar as camadas, os espaços e tempos que as revestiu. Ler nessa tese é compreender a palavra no texto escrito, estabelecer relação com outras palavras do leitor e do autor. “O signo verbal não tem um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar totalmente outras correntes ideológicas de dentro de si” (MIOTELLO, 2018, p.172). Esses acentos ideológicos se não compreendidos pelo professor ocasionam uma confusão conceitual do que é ler e leitura, assim, o ensino não se organiza para promover a aprendizagem do ato de ler. Entendo que a história da leitura está vinculada às relações de poder, desde os monges na Idade Média que liam para os outros, a palavra escrita estava no controle da igreja. E hoje, no controle de quem estará? Do capital? Do mercado? O que sabemos é que conhecimento permite melhor percepção dos fatos, pois, proporciona ao sujeito partir do empírico em busca do teórico, ou seja, possibilita compreender seus processos e determinações,

então, a leitura pode abrir caminhos para melhor compreensão do mundo e dos sujeitos que se relacionam com ele. Sempre me questiono, como mais de sete bilhões de sujeitos se submetem e são explorados por apenas meros um por cento do total deles? Pelas relações de poder. Leitores que compreendam o mundo, não interessam ao poder, então, formar leitores é carnavalizar, destronar o conhecimento apenas para alguns e coroar o povo, esse é um ato responsável de todo educador, contribuir para que cada sujeito consiga ler o mundo e esses acentos ideológicos presentes na palavra, que não tem sentido único, por ser ideologicamente construída na vida, no social.

Miotello (2018, p.172) aponta que “vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológicas sociais entre o passado e o presente, entre os futuros possíveis e contraditórios”. O fazer docente, as palavras que permeiam esse fazer estão permeadas por processos históricos, compreender os fios de cada palavra se torna importante na escola e na vida. Como *Poseidon*, grande conhecedor das profundezas do mar, o fazer docente pode se dar encharcado do conhecimento das profundezas das palavras que envolvem o ser professor.

4.3.1 – Ler é compreender a palavra escrita

Ler é compreender a palavra escrita, atribuir sentido a ela, mas isso só é possível no enunciado, pois fora da vida é palavra morta, dicionarizada. A palavra viva está encarnada (PONZIO, 2010) porque pertence a um sujeito falante que a usa para se comunicar com o outro, seja na linguagem oral ou escrita, pois, a palavra sempre se dirige ao outro. A “palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa” (VOLÓCHINOV, 2017, p.99). É no enunciado que ela se encarna, toma forma, vive, para o autor de MFL, a palavra liga, é ponte entre o sujeito, material flexível, capaz de proporcionar o desenvolvimento da consciência. Na escola, ler é compreender a palavra no texto, pois, “o signo não pode ser isolado da situação social sem perder sua natureza sónica” (VOLÓCHINOV, 2017, p.135). Tirar a palavra do texto é retirar dela sua construção social como signo ideológico que ressoa valores.

É na palavra que interior e exterior, psiquismo e ideológico se inter-relacionam, pela comunicação discursiva, se embatem e se modificam. Assim, a consciência é social, porque o externo passa a ser interno, que por sua vez permite novas formas ao que era externo. “Em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonância verbais” (VOLÓCHINOV, 2017, p.101), portanto, “o meio ideológico é o meio da consciência” (MEDVIÉDEV, 2010, p.56) e a palavra a ser ensinada na escola é essa. Ler é compreender o signo ideológico nos usos sociais da palavra escrita. “Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017, p.106), nela vão se fixando as várias formas de mudanças sociais.

A palavra é o modo de relação social, é um fenômeno ideológico, está presente na vida, é viva, ligada a atividade humana no seu movimento constante, traz consigo o ser e o vir a ser, só possível no acontecimento, no enunciado. Para a compreensão, a palavra precisa do sujeito falante, de seu interlocutor e da relação entre eles, “todo enunciado tem a pretensão de ser verdadeiro, correto, belo, etc, e esses valores não são determinados pela língua, mas por sua relação com a realidade, com o sujeito falante e com os enunciados alheios” (GEGe, 2010, p.111).

Para Ponzio, “a dialogicidade se apresenta por isso também no interior de uma só voz, uma só enunciação, como interferência de vozes contraditórias presentes em cada “átomo” desta enunciação, nos elementos estruturais do discurso mais sutis e, portanto, da consciência” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.14). Entender a palavra como ideológica de ponta a ponta, recheada de muitas possibilidades de sentido, palavras grávidas de sentido (ARENA, 2006), nos permite compreender que ler é compreender essas relações dialógicas na própria palavra e dela com o enunciado, ler é conhecer as profundezas da palavra. O sentido, a compreensão, não estão dados no texto, dependem da palavra do leitor e das relações que estabelecerão com as do autor. Como pensam as professoras sobre o que é ler? Lembrando que “o que é ler” é um tema para entender o objeto de pesquisa.

Flávia – Olha, eu falo assim, que **a questão do ler não é decodificar as palavras, o ler vai muito além do que a gente pensa, o ler não é ler um livro e gostar porque às vezes você viaja, eu acho que o ler é uma questão de acalento**, as vezes a criança vai fazer uma roda, as vezes ela pega o livro que você leu, não porque ela quer, porque se identifico com aquilo e você é um espelho para ela. Aquela história já está grudada na mentezinha dela e ela vai tentando ler. Então, **a leitura é uma conquista a mais, ler é você conquistar**. O que você vai conquistar vai depender de como você está. Aí estou lá para baixo, quero um livro do padre Marcelo, porque você está buscando, porque você está conquistando alguma coisa que está falhando para você e não a leitura, na questão do gosto, de gênero. **A questão de ler para mim é conhecimento, isso que é fazer leitura. Para criança é uma autoestima**, como quando eu escrevo de mão. Você vê a importância que a criança dá. A leitura para ela, “eu já to professora, eu já li”. Você a leu então o que você leu? **Ela tá lendo a figura tá contando não tem nada a ver com a escrita. Isso para ela é autoestima. Eu acho que a leitura é mais fácil que escrever. Escrever, porque juntar o b com o a é complicado, é sim.**

Pesquisadora – O que é ler para você?

Sílvia – Ler é **entender o que você está lendo**. Se você não entendeu é porque você não conseguiu ler.

Pesquisadora – O que é ler para você?

Andréa – Difícil explicar, a pessoa se, a pessoa, entendeu, se, **interagir com o que tá lendo**.

Pesquisadora – Para você, o que é ler?

Melina – **Ficar informada**, é inicial para tudo, eu penso assim.

Pesquisadora – Mas o que é o aluno saber ler?

Melina – Ah! Ele saber ler ele saber **se informar**. Porque a sociedade toda tem escrita, onde você vai tem escrita, a leitura no arroz, feijão, em tudo. **Leitura é essencial na vida. Você vê quem não sabe ler?** Eu nunca dei aula para primeiro ano, já pego alfabetizado, pronto, pego mais terceiro. Acho os textos muito compridos para o segundo ano. Dois textos num dia, ninguém faz concurso. Com dois textos, o SARESP faz. Acho que deveria ser um em um dia, outro no outro. Você não acha certo? Tudo escrito e dois textos. No ano passado a aluna J. não fez, não deu tempo, ela tinha probleminha na vista, não quis fazer os textos. **Eu já começo no terceiro ano ensinando pontuação.**

As palavras como signos ideológicos, encharcadas com os valores construídos socialmente, quando aparecem nas vozes das professoras, trazem consigo as forças centrípetas e centrífugas da própria palavra em sua constituição. Ensinam a pronunciar, Sílvia é a única que pontua ler como entender, o que não significa que nas escolhas do fazer docente tenha a preocupação com a

compreensão, acredita que se o aluno aprender a pronunciar, decodificar o código entenderá o texto. A professora Flávia sabe que ler não é decodificar porque certamente ouviu muitas vezes essas palavras, mas ao explicar o que é ler, diz que é “acalento”, “conquista”, “acolhimento”, “autoestima”, assim, ler é um pretexto para a criança se sentir bem e acreditar que sabe ler, mesmo não sabendo.

Para Sílvia, ler só ocorre quando você entendeu. Andréa aponta que ler é interagir com o que se está lendo. Para Melina, é ficar informada, mas ela inicia o terceiro ano “ensinando pontuação” que se refere ao processo de escrita. Ao analisar podemos perceber que somente Sílvia se remete à leitura como compreensão, as demais não possuem clareza do que é ler, ao abordar como entendem o ensino o ato de ler a situação fica ainda mais evidente. Fazem, mas não sabem porque fazem, e esse foi o desafio dos encontros dialógicos, permitir que compreendessem o que fazem e soubessem porque fazem. Saber o que é ler é o primeiro ponto a ser clarificado na escola, porque não conseguimos tratar da leitura de obras sem ilustrações sem que compreendam o que é ler e como se ensina a ler. Ao perguntar sobre fluência leitora, que aparece muito no currículo e leitura em voz alta (proferição), percebemos que compreendem ler como esse processo de decifração pela oralidade. Ensinar o ato de ler requer entender que “aprende-se a ler/escrever, não a partir de treinos mecânicos, repetições e modelos sem sentido, mas a partir de situações concretas, em que o aluno sabe o que está fazendo, para quê e para quem o faz” (GIROTTI; REVOREDO, 2011, p.191). Evidencia-se que pouco as professoras pararam para pensar sobre o que é ler, reproduzem falas de várias esferas da vida, como palavras alheias que não retornaram para se tornarem suas, compreendidas dentro de seus fazeres docentes. Então, os encontros dialógicos deveriam ser organizados para que compreendessem o que é ler e como o ensino poderia se dar, mesmo tendo um currículo obrigatório.

4.3.2 Fluência leitora e proferição em voz alta, uma prática que prevalece na escola

Durante muito tempo na história da leitura, ler era o que Bajard (2007) chama de proferir. O leitor, já conhecia o texto antes, portanto já o havia lido, proferia para os demais, os ouvintes. Os fatores eram muitos, dentre eles a reprodução das obras escritas, antes de Gutemberg, os textos eram copiados, portanto, de difícil acesso e

se concentravam nas mãos de uma minoria. Não que a invenção da imprensa tenha modificado o acesso, mas ela revolucionou a forma de se reproduzir os textos, ampliando o número de obras e de cópias delas. Também, a escrita sem espaçamento não facilitava a leitura em silêncio, assim, por séculos os textos chegavam ao povo por meio de reconto ou pelos ouvidos. Nessa situação, o leitor considerado fluente era aquele que decodificava rápido ao proferir para o outro, portanto, a proferição tinha grande valor nesse contexto.

Fluência e uso da voz alta se instalaram na história da leitura e hoje, com textos diversos, nos mais diferentes suportes, ainda, na escola, acredita-se que ler é proferir de forma fluente. A proferição tem usos sociais, o problema é quando está concentrada na voz do professor e não do aluno, e também quando ocupa todo o fazer da escola, sem proporcionar que o aluno leia o texto escrito. O que acarreta? O deslocamento do ensino do ato como compreensão para o treino de proferição em voz alta. Mas isso não é bom? O aluno não precisa proferir em público? Sim, é bom saber proferir, saber fazê-lo de modo a ser entendido pelo outro que escuta, mas, como não há clareza do que seja ler, pouco se coloca o sujeito em contato com os textos escritos tendo como foco que ele compreenda a palavra escrita, em seu enunciado. O sentido é secundarizado. A palavra como signo ideológico que requer a réplica pelo leitor se torna apenas um sinal a ser decodificado, sai da vida, desencarna de sua valoração social. Vamos ver o que pensam as professoras sobre fluência leitora e leitura em voz alta.

Pesquisadora – A leitura em voz alta ajuda o leitor na aprendizagem do ato de ler?

Melina – Eu acho, **ele presta mais atenção**, no final da aula eu **deixo** para eles lerem. Eu falo **cada um vai ler um parágrafo** porque se eu falo, tem que prestar atenção. Eu acho bom, melhorou bastante quando eu faço assim, aí eu peguei e falei assim, aí o outro falou assim, **está muito baixo**, não consigo entender. Daí eu falei, meu amor, meu amorzinho, eu falo assim com eles, porque sou da Sei-cho-no-iê, eu falei pra falar mais alto pra dar pra escutar. **Eu falo para falar alto, respeitando a entonação**, tudo, então vocês precisam prestar atenção porque **eles esquecem a pontuação**. Porque teve um aluno que escreveu tudo, depois perguntei se não estava esquecendo nada, ele disse que pontuava depois de escrever. Falei que não foi assim que ensinei. Tenho que terminar o parágrafo, depois de colocar ponto e ir para outro parágrafo.

Pesquisadora – Você acha que leitura em voz alta ajuda na formação do leitor? Como? Por quê?

Andréa – **Leitura em voz alta ajuda.**

Pesquisadora – A leitura em voz alta ajuda na formação do leitor?

Sílvia – **Sim, quando eles estão me ouvindo, interessa porque eles respondem, né, quando você faz a leitura em voz alta ou quando o coleguinha lê e vai seguir. A leitura em voz alta, dependendo para que, eu vou trabalhar, ele vai seguindo com o dedinho.**

Pesquisadora – O que é fluência leitora?

Melina – É, então, agora já voou, ensina, olha, já tenho leitura de professora, ajuda bastante. Antes do Ler e Escrever eu já ensinava fábulas, sempre adorei, é pequena, tem, ensinamento, tem animais imitando gente, né, comportamento de pessoas, então...Como falei para você, no final da aula, presta atenção, **depois do primeiro parágrafo que o outro vai, só no final da aula. Achei que melhorou.**

Pesquisadora – O que é fluência leitora?

Andréa – É, **eles não são fluentes**, eles não tem fluente, **a gente tem que ler para eles.** Eu acho que dá para ensinar, não sei como.

Pesquisadora – No projeto trabalham com fluência leitora. O que acha que é? No material aparece isso?

Sílvia – **A fluência é aquela leitura que todo mundo vai entender o que está lendo**, eu acho que é ter fluência de entender ali.

Pesquisadora – Você acha que a proferição em voz alta ajuda na formação do leitor?

Flávia – Sim

Pesquisadora – O que é fluência leitora para você?

Flávia – Olha, acho que ela é, porque tenho que fazer a leitura porque ali você desperta vários momentos do aluno, principalmente porque isso acontece comigo. Um dia uma estava tão triste, ela chegou triste na escola e ao ouvir, ela sorriu, **você fluenciar uma leitura para todos** é muito importante. às vezes a gente não pensa, ah, eu vou ter que ler? Parece que vai perder tempo, mas nada na educação é perdida. Então, eu vejo assim, na educação, você é o exemplo do aluno, quando ele vai brincar de casinha em casa, **eu bato muito na mesa**, minha mania de falar é o que eles fazem. às vezes eu vejo, na reunião de mães: Professora, você bate na mesa? Porque minha filha brinca com as bonecas e ela bate na mesa. Entendeu? Porque eles não veem que precisa de silêncio, eles não veem isso. Você é o exemplo, a criança com cinco aninhos, ele te critica, pode ter certeza.

Para Sílvia a leitura em voz alta é da professora, mas ela ainda manifesta a preocupação em apresentar o texto escrito e eles acompanharem com o “dedinho”. Fluência é todos entenderem o que o outro profere, mas entendem ao ouvirem,

portanto, é uma compreensão que necessita da voz do outro. Na leitura o leitor escuta o outro, mas não é uma escuta da voz, é da palavra, de seu signo e tem os olhos como mediador, a imagem da palavra e o seu sentido no enunciado tornam possível o ler.

Para Melina, leitura em voz alta ajuda a manter a atenção dos alunos, ao chamar quem irá ler, todos prestam atenção, não se constitui como palavra ideológica em busca da compreensão, o foco do proferidor é não ser exposto perante a classe, também, no cronotopo da sala, ocupa o final da aula, ela ensina a pronunciar. Andréa considera que os alunos não são fluentes e professores precisam proferir para eles, considera que dá para ensinar, mas não sabe como. Flávia também acha que a voz deva ser do professor, fluência para ela é influenciar os alunos com a leitura feita pelo professor para ele se sentir bem.

De forma geral, não há clareza da fluência leitora como esse movimento de proferir o código para o outro. Ela é um subterfúgio para controle do aluno, usada quando se quer que ele preste atenção e na maioria das vezes está com o professor, na sua voz. Fluência leitora não é leitura, a primeira diz respeito a proferir o código, a segunda diz respeito à compreensão. Não há a escuta bakhtiniana da palavra na fluência, porque o sentido não importa e sim a pronúncia. Para Ponzio, “a palavra, mesmo na sua unidade de base, a enunciação, célula viva do falar, tem sempre a ver com a palavra outra, porque é escuta e se realiza na escuta, responde e pede uma resposta” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.07). Não há escuta da palavra para responder e realizar a réplica, apenas se ouve o som delas, não há comunicação, há apenas proferição, de forma mais fluente ou menos fluente. Compreender a proferição em voz alta como diferente de leitura é de grande relevância para o ensino do ato de ler.

4.3.3 Ensino do ato de ler na escola

Para Bakhtin, os sentidos não podem se estabilizar porque estão na vida, eles sempre se modificarão, se renovarão, então, ensinar o ato de ler é propiciar ao leitor, os caminhos, os diálogos possíveis com as palavras e requer ao ler, uma escuta da voz do outro. Escutar para Bakhtin não é a proferição e sim buscar entender o que o outro quer dizer no seu texto. “Todo enunciado é uma réplica” (FARACO, 2009, p.59)

e espera por outra réplica, todo dizer “é uma articulação de múltiplas vozes sociais” (FARACO, 2009, p.59), ensinar o ato de ler é ensinar a buscar as réplicas no texto, encontrar as vozes para junto com as palavras do leitor, atribuir o sentido. Ler é compreender a palavra escrita pelo outro e ensinar requer propiciar muitas relações do leitor com os textos. Aprender o ato de ler é encontrar os diálogos da palavra no enunciado, porque para Ponzio, ela “é sempre internamente dialógica e é dialógica em diferentes graus” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.13). As professoras, na entrevista dialógica apontaram o que entendiam pelo ensino do ato de ler.

Pesquisadora – Como o professor ensina o ato de ler?

Flávia – Olha, vamos supor, vamos supor não, o que é, uma palavra, é uma pergunta difícil porque abrange muitas coisas, mas eu falo assim, como é que você ensina a criança a ler? **Primeiro você dá nome às letras, ela sabe que nome é as letras, é uma leitura, sabe o nome é leitura.** Aí você começa a mostrar para ela que **tem várias formas de você fazer essa leitura, se eu falar alfabeto, mas se eu fazer a junção dessa letra com aquela sílaba, outra letra, é uma outra junção,** então acho que a **leitura tem as etapas, de ler sem saber ler e tem aquela que você mostra que o processo é esse para chegar ali, para complementar a leitura de ler sem saber ler.** Vejo por aí.

Pesquisadora – **Estratégias** que utiliza para a formação do aluno leitor.

Flávia – Nós **somos espelho, então, tipo assim, eu não gosto de ler, eu, mas eu tenho um trauma de infância.** E **esse trauma eu não posso passar para os meus alunos,** como eu não passei para meus filhos. Tipo assim faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço. Era bem assim, minha filha no segundo ano teve o mesmo bloqueio que eu tive lá no segundo ano. Que **antigamente era assim, jogava e você tinha que ler,** a minha filha teve o mesmo problema que eu, **ela não sabia ler e ela foi ler, gaguejou** e já era uma professora amiga minha, mas com palavras que ela não compreendia e era muito tímida e ficou aquele bloqueio e até chegar a um ponto de não querer ir para escola e virou um carnaval. E aí, que eu fui, quando ela conseguiu falar, porque houve todo um problema psicológico e físico, porque ficou roxa da cabeça aos pés, porque ela foi ler a história do Patinho e até hoje ela não gosta da história, por isso que eu falo, ela foi ler e gaguejou, professora ficou brava. E meu marido tinha um escritório, ela chegava em casa e fazia a pergunta: o que é trabalhar na roça? Eu vou trabalhar na roça? Aí, é que eu falo, **uma leitura então hoje, toda essa vivência que eu tenho, eu não quero para meus alunos.** Até na hora com a criança, tem hora que você sai do contexto e dá um berro lá, então você tem que estar sempre corrigindo. Vou ensinar para a criança que tudo é lindo, ela entende o valor que você está dando para ela. Isso daí eu acho que é o ponto inicial para mim, tá, de uma leitura. Você vai usando método, vai ensinando porque nem toda criança é

do mesmo jeito, então às vezes eu tenho início o que a criança pode naquele momento. Porque eu **não vou falar pra criança: não, não é assim, que você vai ter que ler. Oh: B com A: BA.** Então, ela não quer saber, você **tem que valorizar e aos poucos vai lapidando, é uma pedra, você vai lapidar para brilhar ou para ofuscar. A pedra ali, como vou fazer? Você é que escolhe as letras,** eu vejo por esse lado. Como você vai ensinar para a criança, então, eu sou muito mãezona porque a gente vivencia as coisas, então, eu estou aqui simplesmente, eu gosto do que eu faço, não sou a melhor, sou uma das piores, ser bam-bam-bam não é tudo nesse mundo. Então, as coisas ruins eu não gosto, mas às **vezes o sistema te obriga** a fazer certas coisas, mas eu acho que **eu posso usar vários procedimentos desde que eu chegue lá no final do ano e ele sabe ler e escrever,** eu acho que o processo que eu fiz com aquela criança não tem preço, penso eu, **mas se eu tiver errada, pode criticar.**

Pesquisadora – Como você ensina o ato de ler?

Flávia – Eu **sempre digo, vai ler, vamos ler porque eu vou aprender com vocês, vocês pensam que eu faço o que eu quero, mas eu tenho que fazer.** Então, **nem tudo o que a gente acha bom,** é, explico muito porque essa fase do porquê, porquê, porquê, uma fala sua, então, acho, tenho erros, tenho muitas coisas, você faz o que gostaria de fazer, eu fico muito frustrada quando preparo uma aula e não consigo dar. Então, eu falo assim, que a criança a gente tem que estar esperando tudo, então, **eu tenho que mais valorizar.** Uma mãe veio aqui, fiquei até com medo da mãe, ela queria que eu resolvesse, o autista (inaudível). **Você tem que respeitar a criança, cada um tem seu tempo de aprender, mas tem que dar uma empurradinha.** Uma evolução que a criança tem, nossa, pro sistema não é nada, mas eu sei que ela chegou até ali, ela deu um pulo, para mim ela gastou muita energia. Chegam do pré sem saber letras, porque na escola particular elas já vêm com muita coisa do pré. Dar continuidade na escola é fácil, então, temos que alfabetizar a criança vai, ter a capacidade, tem, mas olha o sofrimento para essa criança. Você sabe bem, que não é bem assim que a gente faz, você já foi professora, sabe disso, então se você tem uma mentalidade, nem que use dez por cento do que acha correto. Estou muito preocupada esse ano, ainda estamos separados. E aí, o pai vai entender? Eu quero que recorta letras do alfabeto, monte uma palavrinha. Quanto tempo vai ficar parado? Como vai ser?

Pesquisadora – Ensino do ato de ler, como se dá?

Flávia – Olha, eu vejo assim, **a leitura ta ligada com a escrita,** a gente sabe disso, que **a criança começa a ler sem saber ler.** Tem dificuldade? Tem, tem que ter o processo da estrutura do alfabeto tem, então, eu acho que depende da classe, **essa classe que eu estou de primeiro ano é uma das melhores que to pegando. Porque você percebe assim, a fonética, tem que trabalhar mesmo a fonética, se é certo ou errado, tem que trabalhar, eu vejo que tem crianças que ela já entendeu a leitura, já ate consegue** juntar algumas sílabas, algumas palavras e a escrita é mais difícil, então eu acho assim que **eu começo da leitura, se torna mais fácil que a escrita.** A escrita é difícil, então eu tenho aluno que é 10 na oralidade, mas ele não sabe escrever, o ano

passado eu tive, eu também tenho meus erros, ta? **Eu tive um aluno que é ótimo na oralidade, um raciocínio lógico-matemático ótimo, um entendimento, uma compreensão, mas ele não escrevia, não compreendeu que juntar as letras, só isso, parecia que era meio...**

Pesquisadora – E ele conseguia ler as palavras, os textos?

Flávia – Lia, lia, mas escrever, eu tinha dó na escrita, **mas eu não sei se é a cobrança, porque aquela coisa de eu trazer, a cobrança. A leitura quando você lê você não fala: do/cen/te e na escrita não, eu vejo assim, a criança que não consegue escrever, ela atrapalha a sala de aula, porque ela não, ela se sente incomodada com a criança escrevendo e quando ela vai ler, mesmo que leu errado, ela leu, ela se sente que ela está dentro da turminha dela, então, eu acho assim, que a leitura e não sei a gente, se eu faço errado, se o sistema é errado nisso, mas infelizmente o que sobressai mais é a leitura.** Não que ele lê, **minha preocupação maior é essa, a alfabetização,** mas essa sala eu to surpreendendo na questão da **sílabas, na formação com as letrinhas móveis,** você percebe as dificuldades na fala com a criança e na verdade ela não consegue responder. **Mais isso é falta de conhecimento das letras do alfabeto?** Mando muito pegar as letras, pega tal letra, tal letra, tal, tal, a criança faz. Porque é difícil. E aí? E a criança é o que, **na leitura ela está interagindo com a sala,** na escrita não dá, tem criança que tem medo de errar, tem que criança que ele acha que é inferior a tudo. Tudo isso aí, o professor tem que ter esse olhar muito atento em sala de aula. No meu caso, eu tenho um autista (que também tem diagnóstico de altas habilidades), gente do céu. Oh! Tenho 19, 20 com ele, eu sofro tanto com ele, porque eu falo, gente do céu, eu sou uma formiguinha perto dele, porque eu quero passar, ele não tá respondendo, eu sinto que não isolo, pelo amor de Deus, mas tipo assim, que ele precisa mais de mim, mas aquele momento eu não posso ficar 24 horas perto dele. E os demais? Então, eu tento colocar as crianças perto dele, tem gente que precisa mais. Eu falo, eu não sei inglês, mas quem sabe vai ter que me ajudar, um ajuda o outro. Eu vejo que ele não fica preso em você, eu chamo atenção, eu começo, é o probleminha dele, tem que respeitar, mas nós em sã consciência sofremos muito com aquele que não está conseguindo fazer, mas com essa criança, a gente fala assim, gente, é o limite dele. Eu não quero deixar só no limite dele, acho que todo mundo nesse mundão que nós temos, tem a capacidade de fazer qualquer coisa. **Então, é aquela coisa, são duas distintas, são, mas eu ainda estudo, pesquiso, porque é duro se sentir invisível.** É duro aí meus Deus do céu!

Para Flávia o professor ao dar nome às letras ensina que isso é leitura, depois junta as letras e forma sílaba, para ela, tem etapas inclusive de ler sem saber ler, fica claro que a professora tem uma concepção de decodificação como leitura, que confunde escrita com leitura e que ler não é compreender porque o aluno pode fingir ler. Leitura para ela é pronunciar, ao dizer gaguejar, reflete sua concepção de

ler, logo palavra leitura vem com uma valoração (VOLÓCHINOV, 2017), ler é pronunciar. Seus traumas impactam no entendimento de que mesmo se não souber ler, o aluno não deve ser colocado em constrangimento, a vivência organiza sua consciência de tal forma que ela não consegue perceber o que é ler e seu papel como professora, como o outro não vê o que estou lendo, posso fingir, é assim que ela considera que deva ser para não constranger. O constrangimento está justamente em colocar alguém para pronunciar em público sem que ele tenha lido antes, se preparado para apresentação pública. Ler, neste caso, é um mecanismo de controle, expõe quem não sabe ler ou finge saber. Outras vozes poderiam proporcionar a essa professora, novas percepções sobre o ler como objeto de ensino. Ao final, diz que ela pode usar vários procedimentos, não há muita clareza de como isso se efetua e no mesmo parágrafo realiza uma réplica à sua própria palavra, ao dizer, pode criticar, mas estou certa porque fiz muito pela criança. As palavras se embatem, como se ensinar o ato de ler também entrasse para a arena da palavra. Para Volóchinov (2017, p.244), os parágrafos “são análogos às réplicas de um diálogo”. Ao explicar como ensina, inicia falando que “nem tudo que fazemos é bom”, a palavra tem entonação, ao dizer isso, acaba revelando o que ela falou anteriormente, que não gosta de ler. “Tenho mais que valorizar” remete ao mesmo tema do trauma da infância, não se sentiu valorizada, agora valoriza o aluno, não a leitura. Porém, logo a frente realiza nova réplica a sua palavra, “tem que respeitar a criança, cada um em seu tempo de aprender, mas tem que dar uma empurradinha”, mas ao mesmo tempo diz que bate com força na mesa, ensinar é um mecanismo de força e violência, de submissão pelo aluno. Para ela, o mais importante é escrever porque quem não sabe escrever atrapalha, já ler, dá pra fingir, corrobora com a ideia de ler e escrever como decodificação, expressão carregada de valoração. Ao mesmo tempo diz que o sistema obriga, com isso se desobriga de um projeto de dizer que realmente seja um ato responsável para que a criança seja leitora. O tempo todo faz defesa da fonética como forma de se aprender a ler e escrever, não porque a palavra tem um signo social e deve ser compreendida em seu enunciado, mas porque a criança não sabe juntar as letras. Na entrevista ela fala algo, logo em seguida, emite outra réplica, suas palavras se embatem o tempo todo, porque as vozes dos outros estão na sua consciência, mas ao emitir sua resposta, traz essas

vozes no embate, talvez porque não tenha se apropriado da palavra outra pela reflexão, apenas reverbera essas palavras e reproduz em sala de aula aquilo que acredita, a fonética como meio de aprender a ler e escrever. Ao final, não consegue explicar como ensina o ato de ler, porque entende que basta aprender a escrever para conseguir ler.

Pesquisadora – Como ensina o ato de ler?

Melina – Posso falar o **exemplo de um menino** que eu tenho? **Ele tem um probleminha, e outro, que não pára.** Ele está **silábico e o outro alfabético**, ele não se concentra. Até que ele leu uma fábula pequenininha, mas ele leu. Aí, eu não aguentei, o Diretor falou com a mãe para fazer um teste para ver se ele tem probleminha, não fui só eu que falei, a do primeiro falou, a do segundo falou, no terceiro fui eu, já foi dito, a mãe não fez nada. **Amãe disse que ele não sabe ler, eu falei para diretor. Como não? Toma leitura dele**, eu pego no pé, tem que fazer, mesmo se fizer errado, dá pra ver onde ta errando. Ele não fala presente na chamada, ele, eu falo você é em vez de presente, você é saudável, você é maravilhoso, você é estudioso. Todo mês o meu cabeçalho tem isso, porque se não, não incentiva. Eu falo pra eles, não pode falar eu não sei, eu sou burro. Esse menino mesmo vem e fala, sou burro, eu falo, você não é burro, cada um tem sua capacidade. Eu falo para ele direto. O diretor fala se eu preciso ficar assim, é só um aluno. Eu falo, sim. Tem uma aluna que está alfabética, ela está conseguindo entender um pouco do que lê, **mas ela precisa de óculos e vem sem. Amãe levou ela para psicóloga e eu fui para ela fazer de mão e a psicóloga falou para eu não forçar ela.** Até hoje ela não faz de mão, a mãe empaca ela, porque tudo não pode.

Pesquisadora – Como você ensina o ato de ler?

Melina – **Agora você me pegou, eu não sei falar.**

Pesquisadora – Sabe sim.

Melina – Oh!, eu sempre faço assim, **quando tem dificuldade eu junto as sílabas**, eu sou meio passadinha. Professora! Você sabe! **Eu ponho em dupla, um lê para o outro, ditado, fala que não sabe ler não sei porque.** Tem que ficar em cima, se não ele não faz. Gosto de fazer aquela do Ler e **Escrever do ano passado, um ajuda o outro primeiro, depois eles pegam, cada um lê uma estrofe, achei muito interessante, achei que incentiva, a dupla vai na frente e lê**, é muito bom! Eu achei muito bom, não sei se está certo, mas ta no Ler, acho que ta. Eu faço no quarto, dupla, trio. E faz um jogralzinho, eu gosto, é antigo.

Melina relata que junta as sílabas, põe os alunos em duplas para um ler para o outro, faz jogral e eles leem no final da aula para a classe. Ler é proferir para a professora e ela ensina isso. Ao não conseguir responder como ensina o ato de ler, evidencia que ler, leitura, em sua consciência como palavra sónica, não tem um

dizer que se dá pelo ato responsável do ensino, a palavra outra entra em sua consciência sem sua resposta enquanto sujeito. Não há um sentido, um signo para ler e ensinar o ato de ler. A responsabilidade de ensinar é repassada aos Guias, a obrigação imposta ou a ausência de vontade do aluno. Há confusão entre o que é ler e escrever, pensamos que ser professor é ter claro como se ensina o ato de ler e escrever, mas pelas vozes das professoras vemos que não, elas não possuem consciência dos processos que envolvem o ato de ensinar a ler e escrever. Acredito que ao pautarem-se no código e na decifração pela fonética, não conseguem construir e explicar a complexidade do ensino de ler como compreender os enunciados da vida. O ensino do ato de ler é outro elemento que as professoras necessitam se apropriar para o ensino. A palavra não é um signo quando a reduzimos a um código, é um sinal. Partindo do pressuposto que ler é compreender, ao tornar uma palavra um sinal, não há compreensão porque não há enunciado, tema, significação, valoração. A palavra é ideológica, se constitui no social, quando a tiramos da vida ela é apenas um sinal, um código. Ao valorizar a proferição, não se ensina a ler, ensina-se a decifrar o sinal, o código da língua e pronunciá-lo em voz alta. Ensinar a ler é ensinar a entender o texto como atividade humana, os caminhos de um leitor precisam ser ensinados pela escola.

Pesquisadora – Como o professor ensina o aluno o ato de ler?

Sílvia – Como a gente ensina... já **começa quando você está com um livrinho e você vai desde pequenininho**, então, é uma delícia, as vezes eu faço com esses também, **sento e faço a leitura com eles, eles têm curiosidade de leitura**. Aí, no **PLE tem várias formas de leitura com focalização, releitura**, isso ajuda as crianças a se interessar, por exemplo, tem uma aluninha minha que dei aula para irmã dela, que está no sexto ano agora, aí, aquele livro de leitura das crianças eu uso porque ainda tinha uns aí, eu peguei e uso com eles. A criança falou para mim. Ah! Na minha casa tem esse livro, foi da minha irmã. Ela sabia tudo o que tinha naquele livro. Esse livro de leitura eu utilizo bastante.

Pesquisadora – Qual dificuldade você sente na hora de ensinar o ato de ler?

Sílvia – Dificuldade é você ver que não tá indo, mas, não é fácil falar, porque é da criança. Tá, eu acho que esse trabalho que **eu faço de ir junto, ir lendo, peço em casa para lerem, eles têm a hora da leitura de pegar os livrinhos, a gente tem a hora da leitura**. Agora, ensinar a criança a ler, primeiro você tem que começar ali, que **eles vão pegando, de ver o professor**. Oh! Uma coisa que eu faço, eu adoro fazer com eles, a escrita que vem no programa, **eles olham você escrever**, tem um aluninho que fala assim: “Professora, não

sabia que texto era escrito com x não”. Aí eu explico. Você entendeu? Então é assim.

Pesquisadora – E essas dificuldades são supridas pela formação em serviço ou é você que acaba dando conta dos caminhos?

Sílvia – Olha, **eu estudei**, eu acho que preciso estudar muito mais os materiais. Eu **leio bastante, gosto de ler**. Às vezes **o meu caminho sou eu, eu estudo**. Você entendeu? Tem as formações, que é o que você conhece. Né. Do coordenador, mas eu acho que deveria ser importante ter. Por exemplo, a que teve que a gente fazia, do pnaic, a gente... é eu gostava.

Pesquisadora – As formações davam conta de suas necessidades?

Sílvia – Também. **Ele casava as duas coisas na época, na DERB tinha uns livros, às vezes eu até dou uma olhadinha lá. Eu acho que tem, se me oferecerem eu acho que será bom, mas acho que eu tenho que procurar**.

Sílvia demonstra sua preocupação em proporcionar o acesso às obras literárias, os que não conseguem ler sozinhos ela senta individualmente, entretanto, as vozes da ideologia oficial se manifestam ao dizer que ao ver o professor fazendo, também aprendem. Outro trecho que manifesta a ideologia oficial é na responsabilização do professor como principal responsável por estudar, mesmo com um currículo não construído pelo magistério, sendo imposto ao professor, ela diz que cabe a ela procurar porque as respostas dos cursos e materiais não proporcionam o ensino, ela percebe que deve haver algo mais, mesmo que o tenha encontrado parcialmente. No mesmo enunciado, duas valorações, uma da responsabilidade que recai sobre o professor e outra que os Guias não respondem a todas as demandas do ensino. Forças centrípetas e centrífugas se embatem, no social e na própria consciência do professor, que necessita trazer outras vozes da vida e realizar o ensino como seu ato responsável. Não há clareza do ato de ler como fonte de acesso à cultura, como fonte de desenvolvimento humano.

O ato de ler é fator preponderante para o acesso da produção cultural elaborada, possibilitando ao sujeito à apreensão de valores, comportamentos, a resolução de impasses e a elevação da consciência ao nível historicamente alcançado pela humanidade (FUJITA; FRANCO, 2016, p.07).

Para Bakhtin, o ato não é individual porque está na relação com o mundo, mas o sujeito tem sua centralidade no social, realiza cada ato responsável como algo único e irrepetível, um posicionar-se valorativo na vida. O ato estético que realizamos é pleno de valor e escolhas, se materializa em uma arquitetônica

estética, ao praticá-lo, dar forma arquitetônica, deixa de ser seu ato para ser do outro, ele só existe pelo outro, na contraposição concreta com o outro essa arquitetônica é possível.

O sujeito que fala possui uma singularidade, o outro também possui a sua e é na relação que elas irão se modificar, não de forma linear, mas cada um com seus centros de valores, podendo se redefinir de acordo com a responsividade, pela reflexão e refração. O sujeito está no mundo, mas também pode ir além dele. *Istina* é a verdade tida como pura, universal, imutável, única. *Pravda* é a verdade que está em determinado enunciado, é se torna única por ser irrepitível, pertence a um ato concreto, ela está justamente no movimento do ato. O ato responsável vai ao encontro da *pravda*, só possível no evento único, irrepitível da vida (BAKHTIN, 2010).

Uma vez que o signo ideológico, e em especial o linguístico, só ocorre entre indivíduos socialmente organizados, ou seja, na interação verbal, este é o lugar de existência da psicologia do corpo social e de contato entre a base socioeconômica comum e as diversas esferas ideológicas (GRILLO, 2018, p.144).

Todos os nossos atos responsáveis tomam uma forma estética, se constituem em sua arquitetônica, na materialidade formal discursiva. A ética se materializa pela estética, mas são distintas, estão na arquitetônica da vida, nas relações. A estética está na cultura. Na escola, o ensino do ato de ler possui uma arquitetônica, mas é na ética, nas escolhas e em cada ato responsável que ela se efetiva, compreender o que é ler, fluência leitora, proferição, pode permitir um ato responsável único, irrepitível.

Salienta-se que apropriação da escrita e a formação de leitores inicia-se na infância e permanece no decorrer de todo o desenvolvimento do sujeito, pois saber ler e escrever não significa que o aluno seja capaz de realizar uma leitura de mundo crítica e consciente. Destarte, torna-se essencial direcionar sistematicamente a práxis pedagógica para formação de leitores a fim de possibilitar o acesso a uma educação crítica e emancipadora que instrumentalize os alunos contra o processo de alienação decorrente do mundo capitalista (FUJITA; FRANCO, 2016, p.11 e 12)

Um ato responsável como projeto de dizer que proporcione aos alunos o acesso à cultura, como resistência ao poder alienatório das políticas mercadológicas que adentram a escola.

4.3.4 Obras literárias sem ilustrações: o que dizem as vozes das professoras

A palavra é um signo social carregado de valoração, portanto, a palavra é ideológica de ponta a ponta. Ao ler uma obra literária, todas as palavras de outros textos adentram o enunciado e se materializam no gênero lido. As palavras no texto se organizam como signos sociais em busca de diálogo com o outro, compreendê-los, permite entender a obra, mas eles só podem ser entendidos na relação desses signos com o leitor, com suas palavras. Em uma obra literária com ilustrações, a imagem do texto será o todo, ilustração e texto verbal formam a narrativa. Aprender a ler o texto verbal e as ilustrações como o todo do texto é algo a ser ensinado pela escola, mas nessa tese nossa questão é outra, é entender como a escola organiza o ensino de obras literárias sem as ilustrações, o apoio do aluno para leitura será suas palavras e as palavras do leitor, o verbal e extraverbal presentes no enunciado escrito. A polissemia da palavra estará na vivência da palavra escrita e da vida, não na ilustração.

Na leitura sem ilustrações, a polissemia de sentidos da palavra é percebida não pela ilustração, mas pela imagem visual da palavra e os sentidos que o leitor carrega de suas vivências anteriores com aquelas palavras. A imagem é a palavra escrita e seus múltiplos sentidos, é complexo porque o apoio está no sentido e na forma escrita que aquela palavra possui, não está na ilustração, mas na palavra escrita, uma materialidade que demanda conhecer a escrita da palavra e seus múltiplos sentidos.

“O mundo interior é uma arena povoada por vozes” (FARACO, 2009, p.84), assim, essa pesquisa pôde perceber, pelas vozes das professoras que as vozes dos estudiosos da leitura que entendem ler como compreender a palavra escrita, pouco povoam as palavras delas. Nas suas vozes estão presentes mais os modos de ler da história da leitura, pela proferição do professor e pela relação de poder que isso representa na escola e na sociedade ao tomar a palavra do outro, controlá-la. As

vozes quando dizem que ler é compreender, ao mesmo tempo se embatem na ideologia oficial e ensinam tendo a voz do professor como modelo para o aluno, na realidade estão encharcadas das vozes dos Guias, portanto, permitir que outras vozes adentrem a escola se constitui como réplica, no embate entre forças centrípetas e centrífugas é possibilitar novos sentidos, adentrar as profundezas da palavra. “Para Bakhtin, a consciência é social de ponta a ponta” (FARACO, 2009, p.86), a palavra adentrar a escola com suas múltiplas vozes possibilita o alargamento da consciência do professor.

As múltiplas vozes podem permitir que as professoras encontrem os fatores determinantes do ensino do ato de ler, como ele se constitui no currículo, seu sentido subentendido, possível pelo olhar enviesado, proporcionado pela palavra do outro. Para Ponzio, “a distinção entre explícito e subentendido recorta transversalmente a distinção entre significado fixado na tradição e significado dependente do contexto” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.29). A percepção dos professores sobre o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações e suas práticas sociais pode permitir que percebam os processos e como eles se dão na escola, bem como, os fatores que determinam o ensino. Vejamos as vozes das professoras sobre leitura de obras sem ilustrações na escola.

Pesquisadora – Aparecem nos Guias, indicação de ensino de ler textos literários sem ilustração?

Sílvia – **A coletânea das crianças não tem, esse agora que tem**, o outro não tinha, tem algumas imagens.

Pesquisadora – No ensino de ler obras literárias, como o Guia orienta?

Sílvia – Oh! **A gente tem que sempre mudar** os gêneros de literatura, falar do que você está lendo. Por exemplo, **quando vai contar um conto, para eles identificarem com você como ele é escrito, acho que é assim.**

Pesquisadora – Há alguma **ação intencional**? Olha, a gente vai ensinar o ato de ler obras literárias sem ilustração?

Sílvia – **Não, não tem.**

Pesquisadora – Você percebe **se há interesse, se pegam para ler obras literárias sem ilustrações**?

Sílvia – **Ele tem interesse em textos com ilustrações.** Ah! Tudo depende, se ele que vai ler, **ele pega com ilustração, quando ele vai ler sozinho.** Ai, ele procura assim, **vai procurar, apesar de ter livro que não tem, aqueles livros que eles falam aqui não tem nada de escrito** (referente à falta de ilustração), **pode trocar?** Então isso acontece.

Pesquisadora – E **por que será que ele quer trocar?**

Sílvia – **Eu acredito, aí pode ser qual eles olham, olham para ilustração para entender aquilo que estão lendo, né. Pode ser (aqui é como se a professora tivesse se perguntado sobre isso pela primeira vez). Ele já sabe o que vai acontecer aqui, para ele fica mais fácil ler. Aí, ele vai conseguir entende.**

Pesquisadora – **Geralmente, quando ele pega livro sem ilustração ele quer trocar?**

Sílvia – **Já aconteceu. Professora, não tem nada escrito** (referente à ilustração). Quando a gente lê, a gente se interessa, claro, às vezes **também é importante você mostrar, muitas se interessam quando a gente mostra.** Quando a gente escreve a leitura que leu, elas se interessam. Eles olham, né. Ah! Outro dia eles falaram, vai falar sobre isso e ficavam lá olhando, o que será que iria acontecer. Chamava atenção. **O fato de eles, às vezes não saber ler bem, de entendeu? Faz com que ele desista e essa coisa do desenho, ajuda. Tem que ter um pouco de atenção se não tem desenho.**

Pesquisadora – Como professora, como pode organizar o ensino para o ensino do ato de ler obras sem ilustrações, sem apoio dela?

Sílvia – Eu vou usar o que a gente faz aqui, a roda de indicação é uma forma, só de ouvir o outro, ele vai se interessar, isso acontece, quando pegam o livro e voltam para sala, eu falo, quando você vai devolver? Eu vou pegar. Contando a história sem para ilustração. Ele tem que se interessar pelo começo, o título vai interessar. Mostrando livro sem ilustração, sem mostrar, só dele ouvir.

A professora Sílvia refere-se à coletânea de textos entregues às crianças, até o ano de 2019, havia um livro com vários textos, que era distribuído para cada aluno no início do primeiro ano e ele usava ao longo dos anos iniciais, principalmente até o terceiro ano. Ele era usado para desenvolvimento do currículo do PLE, os textos estavam fora de seu suporte original, a maioria dos textos era usada não para aprender o ato de ler, porque era o professor que proferia o texto, mas para a reescrita de finais de narrativas, início ou até mesmo do texto todo. Muitos textos eram contos, fábulas e narrativas em geral, extraídas das primeiras versões, portanto, com termos desconhecidos pelos alunos, por pertencerem a épocas diferentes, o que demandava explicação do professor. Como as professoras adaptavam os textos, geralmente achavam as histórias muito difíceis, não as proferiam e faziam contação. Em 2020, a coletânea não faz parte do PLE, os textos estão nos próprios livros dos alunos, portanto, ainda mais didatizados. A professora Sílvia refere-se à coletânea, que não tinha ilustrações e agora no caderno do aluno, às vezes tem uma ou outra ilustração.

Na fala da professora podemos destacar o próprio embate das palavras da ideologia oficial e do cotidiano, uma até 2019 e outra a partir de 2020. A iniciativa

privada que assessorava a SEE teve rescisão contratual em 2019, nesse mesmo ano outra foi contratada, mas para o magistério ela não tomou uma forma humana, não recebemos orientação nem sabemos quem é responsável. Ao questionar os órgãos centrais, a resposta é sempre que não são eles que fazem o material, sem informar quem são os responsáveis. A voz do Mercado veio ainda com maior força, se antes tínhamos um grupo que era estudioso do construtivismo piagetiano, liderado por uma pesquisadora reconhecida na área, agora não sabemos, ou como a professora Flávia disse talvez saibamos, “é baseado no SES”(sigla fictícia). A mudança nos Guias traz a valoração da própria palavra oficial, com aprofundamento da palavra mercadológica, afinal, parece que não há nem a necessidade da rede saber que um intelectual reconhecido assessora a construção dos Guias.

Quando pergunto para Sílvia sobre como orientam, ela responde “a gente” e “acho que é assim”, são as palavras que usa, no extraverbal, tomam forma de “tom” (MEDVIÉDEV, 2010), o currículo não orienta, ela quer dizer “somos nós professores que fazemos”, mas já dá a contrapalavra, “não tenho certeza se é assim”, afinal, não está no Guia, ela o faz por sentir que precisa. O objeto de ensino, o ato de ler, é um pensamento abstrato no grupo, não foi pensado teoricamente para que percebessem seus processos e determinações, assim, praticam as réplicas, mas faltam outras vozes que lhes permitam lidar com as incertezas. Ela reitera que o PLE não tem um projeto de dizer no ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações. Quanto ao ensino, aponta por meio do signo ideológico, carregado de valoração e utiliza um “tom” que lhe permite dizer sem dizer. “Ele tem interesses em textos com ilustrações”, nesse enunciado temos como subentendido que eles não tem muito interesse por obras sem ilustrações. Para Medviédev, o *tom* permite que se diga algo de uma forma que não seria dita diretamente. Ainda ela traz um elemento importante para compreendermos o aluno, “aqui não tem nada de escrito”. Para as crianças a ilustração é o escrito. Por que a palavra verbal escrita ela não compreende como escrita? Ela lê a ilustração porque a compreende e o texto escrito como signo ideológico não compreende? Essa dificuldade geraria a não leitura pelos alunos de obras sem ilustrações? A criança ao se deparar com obras sem ilustrações emite sua réplica ao perguntar “pode trocar?”. Não seria então as obras sem ilustrações objeto de ensino da escola? Entendo que os alunos ao não conseguirem ler

sozinhos por não compreenderem o texto verbal escrito, ao mesmo tempo a ilustração é compreendida, isso os ajuda na compreensão do texto escrito, então, à escola cabe ensinar os procedimentos de leitor para compreender a palavra na forma escrita, a dialogar com outras palavras dos textos e do leitor. As palavras são grávidas de sentido (ARENA, 2006), e justamente nas relações delas com as outras palavras do enunciado, elas ganham sentido. Será pela palavra escrita dialogando com outras palavras escritas e as palavras do leitor que o sentido será construído, ou seja, pelo signo ideológico na forma escrita, com entrada pelos olhos e não pelos ouvidos. Ser um leitor é compreender o signo ideológico na forma escrita, porque a consciência é social e os múltiplos sentidos da palavra estão constituídos e associados ao uso social delas e também à sua imagem escrita.

Ao ser questionada por mim, Sílvia conclui e ao mesmo tempo constata que a ilustração é apoio para a compreensão do texto escrito. O signo ideológico verbal escrito, os caminhos do leitor em busca do sentido é um modo de ler a ser ensinado. “A palavra é o esqueleto que se enche de carne viva somente no processo de percepção criativa e, por consequência, somente no processo de comunicação social viva” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.170). Encarnar a palavra, dar vida a ela no texto é ensinar o diálogo do leitor com o autor, possível pelo enunciado que permite que as palavras sejam ponte que liga ambos. Os alunos, ao não lerem obras sem ilustrações na escola, podemos compreender que ela não constrói o caminho para o diálogo entre signos ideológicos escritos em busca do sentido.

A professora continua a dar sua réplica, “às vezes não saber ler bem”, “faz com que desista e essa coisa do desenho, ajuda”, nos mostra que a dificuldade está em entender a palavra escrita, eis aqui o desafio para o ensino do ato de ler obras sem ilustrações, o diálogo entre palavras no enunciado verbal escrito. O pensamento percorre caminhos que precisam ser rápidos, viesados pela forma gráfica do texto, com apoio dos olhos do leitor e não da proferição do outro.

Pesquisadora – Não, quem sou eu? No ensino de ler obras literárias, como aparecem as orientações?

Flávia – Olha, eu vou falar para você, de todo esse tempo que tenho aqui, **eu conheci leitura literária quando comecei a dar aula**, antes não, então eu comecei a ver que as crianças quando estão no primeiro ano não podem ter conhecimento, mas ela tem que ter conhecimento, ela pode não compreender na íntegra o que está

acontecendo, ela tem que ter uma noção se ela ouviu a mãe, o pai, ou ver em algum lugar, agora tem a internet, **elas tem uma noção que ela está dentro daquele mundo**. Aí, né, eu acho assim, **na questão da leitura literária você passa conhecimento para a criança**. Você pode ler, você pode mostrar uma figura, eu me apaixonei quando fui ler a bio de Cecília Meireles, e olha que já tinha meus trinta e três lá-lá-lá. Gente! Me apaixonei, eu fui lendo e falando, gente, como eu não conhecia isso aqui? Tatiana Belinky, tá, **fui começando a conhecer os autores, eu aprendi agora, então nada é tarde, então eu faço assim, eu procuro colocar vários gêneros, textos**. Não consegui trazer o jornal para eles, eu não consegui, mas trabalho com texto científico e charada. Daí eu faço com que eles tenham uma outra leitura. Trabalho com histórias em quadrinhos, trabalho com poemas. **Então eu acho que, sei lá, eu gosto de ler lendas, não tem que trazer, não é só o que você gosta. Não gosto, mas é obrigado a fazer**. É isso, porque alguma hora vai dar um estalo como eu gostei de literatura. Então, eu vejo assim, às vezes tem uma criança que você nem imagina e ela fala que adorou. A Cecília Meireles, eu fui para Hugo Potinari, amei, estou adorando, eu fui... **Na adolescência tinha que ler Machado de Assis, aquilo era chato, não tinha paciência para ler aquilo lá. Minha mãe me obrigava porque eu tinha que fazer prova daquilo lá, mas não era uma coisa assim que, prazerosa**. Eu não quero que leia, três, quatro livros, mas quero que leia um que deu um tchã. Aprendi muito, **pego um livro, dê risada e as crianças vão querer, se for a capa, eles vão querer, por aquela capa**. Então, tem várias coisas que pode fazer, tenho bagagem e vou usando, cada dia uma coisa, não que tudo isso resolva, mas eu acho, **acende alguma coisa, né?**

Pesquisadora – **Obras sem ilustrações, tem alguma orientação no material? Aparece o tema?**

Flávia – **Não, às vezes a gente até pega um livro lá, que não tem ilustração, aí, eles acham chato, concordo plenamente, porque eles não vão ler a escrita, eles vão ler a figura**, mas quando eu trago um livro, Walt Disney, vou contar vários autores, eu percebo que eles não se interessam muito, **então basta o professor fazer com que um aluno lembre de um desenhinho que está na história, então, eu falo assim, não é errado ler para as crianças na escola**. Aí, porque eu vou ler o livro? **E o mundo não é todo colorido**, então eu vejo assim, porque no PLE está os contos, não é pequeno, eu falo: Gente! Esse povo tá louco, mas, **faz com que a criança compreenda que não é só as imagens que se faz a leitura**. Eu posso estar errada, se colocaram lá é porque alguma coisa tem.

Pesquisadora – **O que você deve proporcionar para os alunos lerem textos literários sem ilustração?**

Flávia – Precisamos garantir, **não podemos deixar a peteca cair**. É difícil fazer com que a criança esteja voltada a querer aprender, você **tem que se virar nos trinta. Você brinca, sai do roteiro, nunca isolar, diferenciar a criança...** Tecnologia ela é craque, mas agora é o caderno... **método aba**, eu não gosto daquele método, a troca é para garantir um objetivo. Você precisa disso. Vou dar bala se ele se comportar, eu sou contra. Ele não gosta do caderno, mas tem que dar caderno, sem caderno é bom, mas eu forço a criança, eu pego

na mão dele, eu preciso de ajuda e ele me ajuda, deixo ele fazer. Leitura e escrita têm que valorizar, o ponto é a criança, tem que adaptar para ela. **Uns vão, outros não vão, ora a gente fica realizada e outra frustrada.**

Flávia inicia dizendo que aprendeu a ler obras literárias quando começou a ministrar aulas, portanto, com mais de trinta anos de idade. Para ela o aluno tem que trazer de casa uma noção do mundo da leitura, na escola o professor passa conhecimento para o aluno. Ela ensina trazendo vários gêneros e modeliza com risadas para que se interessem, mas novamente como em outros momentos de sua fala traz as contrapalavras, sua consciência social sobre leitura, “não gosta, mas é obrigado”. Essas palavras trazem toda entonação da palavra ler para a professora, ela não teve vivência que lhe proporcionasse gostar de ler, a leitura “quem sabe pode algum dia acender alguma coisa”. “A entonação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal: a entonação parece produzir a palavra além das fronteiras verbais” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.159-160). Ela traz para a escola toda sua consciência social de leitor, não gosta de ler. Por incrível que pareça, ela foi a professora que deixou sua câmera ligada durante todos os encontros dialógicos, seus olhos brilhavam e ao final de cada encontro repetia reiteradamente que valeu a pena, que adorou. Talvez lhe faltasse a vivência do diálogo com as palavras suas e dos autores, também precisasse vivenciar o ato de ler como processo dialógico, relações entre palavras, algo não dado, mas a palavra como grávida de sentido (ARENA, 2006).

Flávia continua, “eles acham chato, concordo plenamente, porque eles não vão ler a escrita, eles vão ler a figura”, a professora reitera o que os alunos de Sílvia dizem a ela, eles leem a ilustração, esses alunos foram da Flávia no ano anterior. “É na entonação que a valoração encontra sua expressão mais pura” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.159), portanto, “eles acham chato”, vem carregado da valoração da professora que “concorda plenamente”, como disse, não gosta de ler, assim, ler a “figura” é mais legal. Há um percurso que o leitor faz com seu pensamento para ler textos escritos, ele precisa rapidamente resgatar os vários sentidos da palavra escrita e dialogar com os vários sentidos das outras palavras do enunciado, demanda rapidez, um olhar enviesado por entre as palavras na busca do verbal e do extraverbal, um trabalho intelectual, o pensamento trabalha arduamente. A

professora reitera que isso é “chato”, assim, ela considera “que não é errado ler para as crianças”, claro que não é errado, mas a escola precisa ter clareza que não está ensinando a ler e sim a ouvir, para Bajard (2007), ao dizer o texto, o professor profere e o aluno, escuta. O problema é quando não há espaço na escola para ler, somente o professor profere textos, uma forma muito reiterada nos Guias.

“Eu posso estar errada, se colocaram lá é porque alguma coisa tem”, ela refere-se à coletânea de textos, ela não gostava, por isso podia estar errada, mas algo tem, novamente, ela dá sua contrapalavra que não gosta de ler obras sem ilustrações, mas a ideologia oficial não colocaria textos na coletânea se não precisasse. O ensino do ato de ler não é um objeto pensado, é abstrato, um fato empírico. Ao falar do método ABA, ela fala de sua angústia com seu aluno autista, que aparece várias vezes em sua fala, também compreende que ler é um mérito pessoal e “uns vão, outros não”, desresponsabiliza o ensino pela aprendizagem.

Sobre o ensino do ato de ler obras sem ilustrações, vamos ver o que Andréa tem a dizer:

Pesquisadora – **Como considera ser possível organizar o ensino para o do ato de ler obras sem ilustrações?**

Andréa – Não sei, **trabalhar coisa concreta para se interessar, pesquisa.**

Pesquisadora – **Dá para ensinar o ato de ler obras literárias sem ilustrações?**

Andréa – **A gente pode tentar.**

Pesquisadora – Quais seriam **suas necessidades formativas** para que pudesse organizar o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações?

Andréa – Então precisava **de orientação, um curso, algo mais concreto.**

Pesquisadora – Como ensina o ato de ler obras sem ilustrações?

Andréa – Você pode fazer uma, uma, **uma leitura novela**, eles se interessam, todo dia ler um pedaço. Para ver se se interessam, despertar o interesse.

Pesquisadora – Como os Guias orientam no ensino do ato de ler obras literárias em ilustrações? Eles orientam isso?

Andréa – **Guias orientam**, mas a gente tem que pesquisar, então, **o Guia passa um resumo, a gente tem que pesquisar tem que por algo diferente.**

Pesquisadora – O quê?

Andréa – Esse ano eu não to fazendo, ano passado eles levavam livros para casa na sexta e na segunda eles devolviam. Aqui, é difícil, eles **vão na biblioteca.**

Pesquisadora – E a leitura de obras sem ilustrações, **os alunos possuem interesse?**

Andréa – **Eles não tem muito interesse não. Ah! Não chama muita atenção, porque só tem coisa escrita e tem criança que tem preguiça de pensar**, de ficar imaginando.

Para Andréa, tem que trabalhar de forma concreta e sugere pesquisa. Quando pergunto se dá para ensinar a ler obras sem ilustrações, ela responde incluindo outras pessoas, talvez as professoras e até mesmo eu como pesquisadora dando-lhe algo concreto, ou seja, um Guia. O “concreto” tem entonação, valoração, de querer algo pronto. Sugere leitura novela, portanto, o professor profere. Também aponta que nessa escola eles vão à biblioteca. Ela está na rede estadual há apenas um ano e expressa a valoração em relação ao Guia, mesmo sem saber que ele não tem orientação sobre leitura de obras literárias sem ilustrações, ela aponta que ele sempre traz um resumo, que o professor tem que pesquisar. Para ela, os alunos não leem por preguiça, não considera que possa ser dificuldade em compreender a palavra escrita e essa pode ser objeto de ensino.

Pesquisadora – **Como o PLE orienta o ensino de ler obras literárias?**

Melina – **Roda de leitura, depois eles vão contar o que leram.** Incentivar o outro a ler, eu falo “Você viaja com esse livro, é magnífico, incrível! Lê esse”, eu sempre falo. Eles falam “peguei aquele que você falou”. **Eles fazem a troca na biblioteca, gosto de colocar na janela para escolherem, faço duplas, não sei se está certo, mas eu gosto.** Teve uma vez, quando tinha leitura para ver da PCNP, eu fui lá no jardim ler os livros. Agora aqui não tem espaço.

Pesquisadora – **Como o Guia orienta a leitura de obras se ilustrações?**

Melina – **Os meus se interessam, eles leem, mas eles procuram mais os com imagens.** Quando faço os grupos, alguns fala: -Esse aqui não tem figura. **Eu falo, mas você não conhece esta história, vai precisar ver o que tem para contar.** Aí eles pegam, se eu falo assim. Eu falo, não vou ler o que tem figuras, eu tenho que conhecer as historinhas. Tem um livro no terceiro ano, não sei o nome, o do rei, um leu, passou para outro, achei tão engraçado aquele lá. É interessante, não sei se estou fazendo certo. **No Guia não tem isso, pra gente ensinar a ler sem ilustrações, não tem não.**

Pesquisadora – **Como é organizado o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações?**

Melina – Eles leem, eu sempre falo que ele não leu e não conhece a história, talvez seja interessante, “veja o que gostou mais”, **eu sempre falo que eu sei ler sem figura e gosto e não é tudo que a gente gosta.** Tem o título também.

Pesquisadora – **Quais suas necessidades formativas para o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações?**

Melina – Ah! Se tiver **algo interessante, eu quero, em ATPC**, para incentivar **talvez desenhar as partes**, acho que é isso.

Melina sugere roda de leitura, biblioteca e levar livros para sala, todos os alunos podem ter contato com livro escrito, o que é muito importante. Emite sua contrapalavra e argumenta “não sei se está certo, mas eu gosto”, vejam que se trata de gosto e não de percepção do ensino do ato de ler como vivência da leitura da palavra escrita, como elemento da cultura.

Deste modo, ao se trabalhar com a Literatura em sala de aula, é necessário que o professor reconheça a cultura, as lendas, as tradições, o cotidiano do objeto retratado pelo autor a fim de possibilitar ao aluno a oportunidade de adentrar em um universo que destoa do cotidiano no qual está acostumado, fazendo com que o mesmo deixe de aceitar com naturalidade as relações sociais de exploração, ampliando sua leitura de mundo (FUJITA; FRANCO, p.06).

Em relação às obras sem ilustrações, “os meus se interessam, eles leem, mas eles procuram mais os com imagens”, a réplica vem com um “mas”, novamente aparece o uso do “tom”, para dizer que não gostam, ela fala que gostam mais com ilustrações. “Não é tudo que a gente gosta” demonstra valorização, ler sem ilustração não é algo que se goste, mas tem que fazer. O extraverbal, o que não está dito, o enviesado possibilita a percepção das concepções. Quanto às necessidades formativas, aponta a ATPC como tempo e espaço adequado e sugere desenhar as partes que mais gostaram, novamente se trata de gosto e não de compreensão da palavra.

“Não basta ler e produzir textos, é preciso ensinar a ler e produzi-los, não reduzindo o ato de ler/escrever ao ensino de simples técnicas, mas envolvido profundamente na atividade do leitor/produtor de texto” (GIROTTI; REVOREDO, 2011, p. 190), portanto, ler é compreender o texto escrito e necessita ser objeto de ensino. Isso não é percebido pela escola como objeto de ensino, há um empirismo, tentam algumas ações, mas outras vozes poderiam possibilitar uma maior percepção do ensino de ler como objeto pensado. Os encontros dialógicos realizados na pesquisa procuraram levantar questões e trazer outras vozes justamente para dialogarem com todas essas palavras, vozes das professoras.

Na próxima seção, abordaremos as forças centrípetas dos Guias do PLE como forças que pretendem silenciar as vozes dos professores, buscando com isso uma invisibilidade profissional e social, mas as vozes ressoam pelas forças centrífugas, um embate que vale a pena descortinar.

SEÇÃO V

A IDEOLOGIA OFICIAL POR MEIO DOS GUIAS DO PLE E A CONSTRUÇÃO DA INVISIBILIDADE DAS PROFESSORAS

Nessa seção temos como núcleo temático a ideologia oficial por meio dos Guias do PLE e a construção da invisibilidade das professoras: forças centrípetas e centrífugas nos textos dos sujeitos falantes. Pretendo trazer as vozes das professoras, de teóricos que estudam o ensino do ato de ler e do *Círculo* para dialogar com os Guias oficiais do PLE em busca da compreensão dos processos que constituem o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações na realidade da escola, como cotidiano presente na vida, enunciado vivo. Compreender esses processos permite o desenvolvimento do pensamento teórico, possível dentro da realidade, que busca unir fenômeno e essência em sua totalidade.

Explico de imediato que o leitor pode se frustrar ao longo da tese e principalmente ao longo dessa seção, por quase não me ver abordar a leitura literária sem ilustrações, mas na entrevista pude constatar a ausência de uma compreensão do que é ler, de como se ensina o ato de ler e de professores que apontaram ser chata literatura sem ilustrações, assim, minha abordagem na pesquisa foi para entender ler em seu processo todo na escola, também realizei a constatação de que quase não há espaço para o aluno ler literatura infantil, como veremos em seguida, já as obras sem ilustrações nem são pensadas pelos professores e pelos Guias. Assim, nessa seção procuro entender os Guias, na seção anterior foi o diálogo com as professoras, na tentativa de compreender o que pensam e dizem que fazem, assim, analisarei os Guias e como eles tentam ocupar o lugar do professor ao tentar direcionar o seu trabalho. Também as concepções do que é ler presentes neles, de uma maneira geral eles explicam as vozes das professoras, essa confusão, a ausência conceitual não nasce sozinha, ela é construída principalmente pelas políticas públicas descontinuadas e que servem ao mercado, uma delas se materializa nos Guias.

Um longo caminho foi necessário percorrer que pode parecer um tergiversar, mas foi necessário, porque leitura literária sem ilustrações como processo de

compreensão, simplesmente não aparece nos materiais e nem nas práticas das professoras. Percorreremos agora os materiais e como abordam essa temática mais ampla do que é ler. Até mesmo quando aparece um texto sem ilustrações, ele não é foco de compreensão, apenas subterfúgio, mas adentremos as nervuras do material para compreendermos o impacto da ideologia oficial no ensino do ato de ler na escola.

5.1 Ideologia oficial e Ideologia cotidiana

Para Marx, a ideologia é uma ferramenta burguesa de dominação dos proletários, serve apenas aos dominantes, mecanismo de opressão, de esconder a realidade, por isso, Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, buscam romper com essa ideia. Para o *Círculo*, a ideologia envolve não só as forças dominantes, mas também há forças de resistência no cotidiano, forças centrípetas e centrífugas que coexistem, mesmo que no embate.

A ideologia oficial ocupa o sentido marxista de dominação e ideologia do cotidiano um sentido mais amplo, como atividade de libertação, possibilita a resistência ao poder da classe dominante, permite a heterogeneidade, é instável e transforma a sociedade. As forças centrípetas e centrífugas auxiliam na compreensão da ideologia do cotidiano, enquanto o oficial remete à forma centralizada e suas formas centrípetas, as centrífugas desestabilizam, ambas se digladiam, coexistem na arena da vida.

A ideologia oficial se apresenta de forma estabilizada, já a não oficial se dá na vida, nas relações que são instáveis. Para Bakhtin, as palavras são constituídas por fios ideológicos que servem às relações sociais. A palavra se torna arena que permite a luta, a vida. Medviédev (2017), parte do pressuposto do signo como completamente social, por fazer parte da interação social e refletir a realidade de um ponto de vista, que por sua vez, é ideológico. Na ideologia oficial estabilizada, estão presentes tudo o que existe na sociedade, a cultura, os conhecimentos, a ética, a estética, a arte, etc, mas também a consciência subjetiva que pode ir ao encontro ou de encontro à ideologia oficial. Para Bakhtin (2017), na interação social ocorre a compreensão, ela é a própria resposta a um signo por meio de outro signo.

A ideologia do cotidiano tem uma forte ligação com os sistemas ideológicos (arte, ciência), pois, na vida, na situação social, ela é percebida; interpretada de modo único, dentro de seu tempo e espaço. Uma obra como parte dos sistemas ideológicos só se torna viva se conseguir dialogar com a época em que se insere como algo valorativamente significativo. “A ideologia do cotidiano está ligada à palavra interior e acompanha todos os gestos e atos da consciência humana. Ela é ponto de partida para constituição das esferas ideológicas, mas também sofre delas a influência” (GRILLO, 2018, p.144).

A ideologia do cotidiano adquire várias camadas, que são provenientes do quanto a vivência e a expressão são direcionadas pelas forças sociais, podendo ter relações mais amplas ou mais estreitas a depender da escala social, da vivência e expressão. Para Volóchinov (2017), haverá um caráter mais criativo nas camadas superiores da ideologia do cotidiano, com maior contato com os sistemas ideológicos, capazes de proporcionar transformação desses. A “individualidade criativa” para o autor, nada mais é do que a expressão da orientação social do sujeito, que ao ter contato com as mais diversas e complexas entonações das expressões, gestos, presentes no social, que se tornam do sujeito. Nas relações com os sistemas ideológicos, na criatividade presente no exterior, no social, nas réplicas, ela se torna individual. Ao adquirir um valor social a palavra entra no mundo da ideologia, adquire forma e se consolida no mundo (VOLÓCHINOV, 2017).

5.2 Programa Ler e Escrever, a voz da ideologia oficial: uma breve contextualização histórica

“Todo signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior” (VOLÓCHINOV, 2017, p.128).

O PLE se constitui como enunciados carregados de signos ideológicos, com muitos sentidos sociais, portanto, enquanto palavra interior da Secretaria Estadual de Educação – SEE, vem cheia das amálgamas das palavras neoliberais, implantadas com as políticas que tiveram início em 1995, tendo como Presidente da

República à época, Fernando Henrique Cardoso e Mário Covas, como Governador do Estado de São Paulo.

A partir desses governos, houve um maior impacto no Brasil e no Estado de São Paulo, das políticas neoliberais, que se alastraram nas últimas décadas. O Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD e o Fundo Monetário Internacional – FMI, foram uns dos principais tutores da educação pública brasileira na implantação de uma política de mercado. Na política neoliberal, o aluno é um consumidor e o professor treinador de alunos. Para Azevedo (2004), o neoliberalismo tem sua gênese na teoria liberal formulada no século XVII e foi sendo adaptada, mas a raiz burguesa capitalista é sua base, por ela, a educação como direito cede lugar à educação como serviço, sustentando as desigualdades sociais.

Desde 1995, o governo de São Paulo tem sua política educacional implementada pelos governos que se sucederam no poder político. O Programa Letra e Vida – PLV foi um Programa de Formação de Professores – PROFA ocorrido em São Paulo pelo governo estadual via SEE, em parceria com o governo federal, aconteceu de 2003 a 2007 e visava subsidiar a formação de professores.

O Programa **Letra e Vida** adotado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, na gestão do professor Gabriel Chalita, têm sua origem e concepção alicerçada inteiramente no PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, concebido e organizado pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, durante a gestão do Ministro Paulo Renato Souza (HERNANDES, 2008, p.410).

O PLV era um curso com estudos teóricos e propostas práticas, compostas por duas coletâneas de textos, mas não era ainda um Guia que direcionava todo fazer do professor, era o início de efetivação de políticas como o PLE. Gabriel Chalita, então Secretário da Educação, assim apresentou o programa:

Acreditamos que iniciativas dessa natureza ressaltam a importância do papel da leitura e da escrita, instrumentos que transcendem definições sintetizadas porque abrangem conceitos múltiplos, universos variados, panoramas que explicam a realidade do aluno e também o mundo exterior, unindo a grandiosidade do particular e do universal.(São Paulo, 2005).

No caso, ao olhar o percurso de mais de uma década, os rumos tomados pela educação paulista, o particular era a rede pública estadual paulista e o universal era o mercado colocando suas asas na rede pública. Em 2007, o governador eleito foi José Serra e com ele a Senhora Maria Helena Guimarães ficou à frente da pasta da educação e com punhos de ferro deu andamento em políticas neoliberais, deixando as vozes do mercado ressoarem autoritariamente e ditarem o caminhar da educação com argumentos e teses do setor privado. Em 2006, houve reestruturação do Programa Letra e Vida o que originou o PLE. Ele havia sido implementado na cidade de São Paulo e em 2007 foi adaptado para a SEE–SP, primeiro na capital paulista, para em 2008 ocorrer na região metropolitana e em 2009, no litoral e interior de todo Estado.

A Resolução SEE nº 66/2009, regulamentou os convênios com as prefeituras, que passaram a receber o material didático para professores e alunos, tendo como contrapartida participarem das formações regionais, formarem seus professores em nível local e utilizarem o currículo oficial em toda sua rede. Em 2017 foi estabelecida a meta de 95% dos alunos de sete anos dominando a leitura e escrita. Os números eram da casa sempre de milhares, milhões, 1 396 460 alunos eram considerados beneficiados pelo PLE, 23 219 professores utilizaram o currículo oficial e 1 740 685 livros foram entregues.

Até 2015 houve formação piramidal, órgão central formava professores coordenadores – PCNP e supervisores de ensino, equipes regionais formavam os professores coordenadores – PC da rede estadual e municipal e PCs formavam seus professores nas escolas. A carga horária de formação se dissolvia, de encontros centralizados com média de 24 horas, se tornavam regionais de 8 horas, por sua vez viravam encontros de 2 horas nas ATPCs. Somente olhando de forma aligeirada para os dados quantitativos das horas de formação podemos observar que a implementação não ocorria pela via da formação, mas sim pelo controle. A palavra oficial não dialogava com os professores, mas se constituía de forma unilateral, com suas palavras únicas a serem ouvidas, quando a palavra é unilateral, a palavra autoritária se impõe pelo controle. A palavra deveria ser ouvida pelo professor, mas a estrutura não permitia que sua voz ressoasse no sistema. Destaco aqui entender que em cada região isso poderia acontecer de forma diferenciada, a

formação do formador, suas concepções teóricas podiam impactar em uma maior ou menor possibilidade de diálogo entre as vozes.

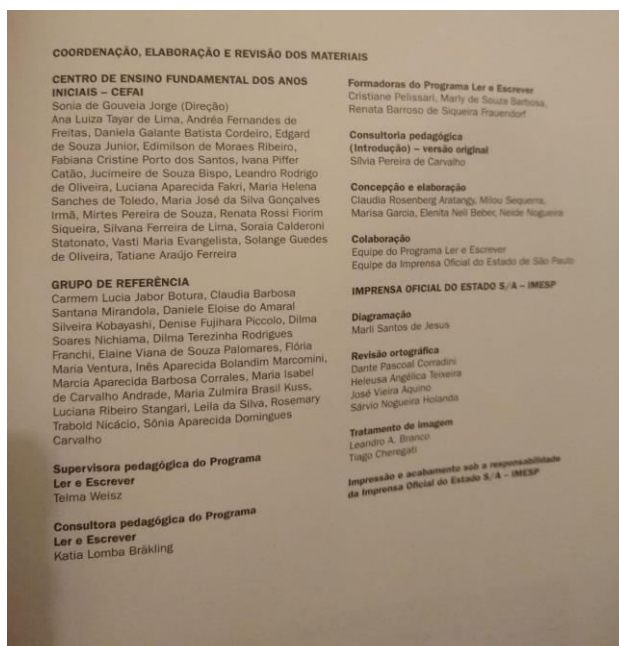
Após 2015, poucas formações ocorreram, 2016 e 2017 ficaram suspensas e somente em 2018 ocorreram algumas. Nesse período a SEE implementou a Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP, que ocorria ao final dos três primeiros bimestres e era organizada nos moldes do Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo – SARESP. Os professores aplicavam a prova, alimentavam o sistema da SEE com informações dos acertos e então, as equipes regionais eram chamadas pelos órgãos centrais para receberem pautas formativas sobre as questões com baixo desempenho em nível estadual. As questões eram revisitadas para serem ensinadas aos alunos. Os materiais do PLE não eram revisitados, pois, não consideravam que eles poderiam não direcionar o ensino para aprendizagem das habilidades com baixo desempenho. Assim, o diagnóstico e a solução estavam dados, ou seja, o problema era do ensino e por isso o professor deveria ser formado para resolver o problema, nessa perspectiva de formação, bastava retomar as questões e ensiná-las para que os alunos pudessem ler aquele tipo de sentença e ter bom desempenho nas avaliações externas. Com isso, esperava-se que no SARESP os alunos pudessem resolver esse tipo de questão, o que gerava ansiedade aos professores.

As avaliações em larga escala, visto pelo viés da práxis pedagógica têm acarretado um resultado negativo, pois causa uma instabilidade profissional ao submeter à ação docente a adequação aos processos avaliativos externos, alienando a concepção de práxis educativa dos professores (FUJITA; FRANCO, 2016, p.12).

Em meados de 2019 e em 2020 as orientações cessaram. Também em 2020, todo material foi modificado, enviado para a rede sem que professores fossem consultados ou ao menos tivessem tempo de entendê-lo. Nas entrevistas dialógicas essa tensão ficou muito presente. São cinco Guias para os professores e cinco cadernos para alunos por semestre, totalizando dois por ano e 10 nos cinco anos. Os professores só recebem na versão digital, cada um possui mais de duzentas páginas, o que se torna oneroso ao professor imprimir.

No Guia de 2014 consta o nome da equipe, na realidade o material permaneceu o mesmo até 2019:

Figura 02 – Equipe técnica 2014



Fonte: Guia PLE, 2014, equipe que coordenou, elaborou e revisou.

Em 2020, vejamos como eles aparecem nos Guias do PLE:

Figura 03 – Equipe técnica 2020

Equipe Curricular do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais 2020	
Kristine Martins, Mariana Sales de Araújo Carvalho, Noemi Deval, Roberta Nazareth de Proença Silveira, Sônia de Oliveira N. Alencar, Tatiana Amorim Luca	
Equipe de Elaboração, Leitura crítica e Equipe Curricular do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais 2020	
Kristine Martins, Mariana Sales de Araújo Carvalho, Noemi Deval, Roberta Nazareth de Proença Silveira, Sônia de Oliveira N. Alencar, Tatiana Amorim Luca	
validação do material	
Angela Maria de Oliveira	DE - Mogi das Cruzes
Cláudia Barbosa Santana Mirandola	DE - Suzano
Claudineide Lima Irmã	DE - Guarulhos Sul
Daniele Eloise do Amaral S. Kobayashi	DE - Campinas Oeste
Elaine Viana de Souza Palomares	DE - Bauru
Gisleine Ap. Rolim L. Araújo	DE - Itapetininga
Lilian Faria de Santana A. Marques	DE - São José dos Campos
Nelci Martins Faria	DE - Centro Oeste
Camila Moraes Maurício	Secretaria Municipal de Educação de
Jacareí	

Finalização do Material: Daniele Eloise do Amaral S. Kobayashi, Gisleine Ap. Rolim L. Araújo, Lilian Faria de Santana A. Marques e Equipe CEIAL.

Fonte: Guia PLE, 2020, equipe de elaboração, leitura crítica e validação.

Ao analisarmos as mudanças de 2014 para 2020, vemos que a supervisora pedagógica que era uma acadêmica não aparece mais, também desaparecem a consultora pedagógica, os formadores, a consultoria pedagógica, equipe de concepção e elaboração, o grupo de referência, tínhamos nomes das pessoas externas, elas eram estudiosas acadêmicas e estavam nominalmente, permanecendo até 2019. Em 2020, a mesma equipe que elabora, é a que faz a leitura crítica, ora, leitura crítica do que eles mesmo fizeram? Também uma palavra é fundamental, equipe de validação, portanto, algo externo que vem para ser validado. São seis pessoas que elaboram, fazem leitura crítica e fazem parte da equipe do CEIAI.

Questionei a equipe central do Centro de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – CEIAI da SEE-SP sobre a reorganização do material e me responderam que eles não elaboraram, não me informaram os autores e empresa que prestou assessoria, mas disseram que levantarão os problemas apresentados pelas equipes regionais. Pela resposta percebi que a palavra do Mercado também se impôs até mesmo com a equipe de formadores do órgão central. A professora Flávia percebeu material semelhante, com mesma estrutura, presente na rede privada. A palavra oficial do Mercado alterou o PLE, também na voz da professora, é possível percebê-la encharcada das palavras da ideologia oficial e da cotidiana.

Como todo enunciado, os planos de ensino refletem e refratam as condições de produção nas quais foram constituídos: o quando e onde, os interlocutores, os valores e crenças presentes (horizonte axiológico) nos enunciados já-ditos e nos pré-figurados sobre o objeto do discurso tematizado (RODRIGUES, 2009, p.219).

O enunciado das vozes das professoras está na íntegra e os cotejos em negrito, para proporcionar ao leitor a compreensão da palavra ligada ao seu tema. Nos cotejos teóricos o leitor pode reportar-se ao texto original, assim, na entrevista dialogada preservo o enunciado, na tentativa de ampliar a compreensão do leitor.

Pesquisadora – Perguntaram para você e aos professores se estava indo bem o PLE?

Flávia – Não perguntaram para mim, **se me perguntassem eu não iria querer**. Eu acho que poderia ter ficado aquilo e até contemplado mais, porque é muito fácil não sou demagoga, mas em questão de você acha que é pouco, nem tudo é pouco, vai depender do que você vai fazer, da **clientela** que vai receber, dos alunos que você está. Eu vejo assim nas minhas aulas, não sou perfeita, tenho milhões de defeitos, mas to aqui para aprender, às vezes eu penso assim, que **você joga uma coisa para a criança, mas você não pensa naquela criança que vai responder o que você quer**, então eu adoro a alfabetização por causa disso, fácil falar que dinossauro é com D, mas para a criança não é, eu acho assim, faltou o que quando eles tiraram, eles enxugaram, **eu achei até que foi um pareamento junto como SES (nome fictício), porque no outro município saiu o PLE e passou a ser SES, que eles jogam dois temas por semestre e você desenvolve, aí que me indignou, porque os professores, acho que reclamavam tanto do PLE, que tinha encaminhamento, que tinha objetivo, procedimentos, ali você não concorda com isso e não quer. Tiraram, eu acho, que jamais pode tirar, tem que acrescentar, agora vem e joga dois temas**, quando eu vi até comentei com a PC, eu to quase, larguei o município porque acho o professor tem que ir buscar, tem que estar sempre estudando, concordo, **mas é pouco**, porque eu posso fazer, a outra pode não fazer, eu não vou dar aula para escola toda. É a mesma coisa que o fundamental II, nós temos um jeito de lidar com as crianças, temos o dia a dia, nós estamos vendo aquela evolução dele, se você me perguntar de tal aluno, ele é assim, na minha aula, eles, os PEB II não tem aquele momento só com os alunos, eles têm outras, até aí que a criança tem a dificuldade e o professor mais ainda, porque tem uma visão bem diferente. **Então, não perguntaram para mim se era ruim, mas também não pesquisaram porque em termos da educação do Estado, é ruim, não vejo, também não vejo que estão jogando nos professores, eles podem colocar o nome de alguém, mas eu fiz e dei meu melhor, o que eu tivesse, não vou me culpar, mas eu vejo, assim, que não é tão ruim assim**. Formação o professor tem, eu entrei 4 vezes nessa pedagogia, eu odiei, eu odiei, eu brigava com os professores e dizia, não é esse mundo que vocês estão pensando, eu não vivo de teoria, eu vivo de prática, é bonito, lindo, mas a criança não está em cima disso, ela está além disso. **Eu pego as formações que eu tive, pego tudo e vou, porque pelo PLE, você tem que estudar, professor tem que entender que ele está lá para fazer**, então, a PC foi falar na ATPC, eu já imprimi umas partes, porque dependendo da atividade eu fui vendo quais eram os encaminhamentos e fui grampeando as atividades, porque quando vou programar minhas rotinas eu tenho que saber o que vou dar. **Eu tenho que saber o que eu vou ter que fazer**, eu sei que agora colocaram bastante o alfabeto, mas o alfabeto não só dirigido na oralidade, ele tem muito além, nesse PLE puxaram bastante isso, no outro não tinha, entrava em contexto, é bom, é bom, mas e se a sua classe não for evoluída? Eu acho assim, que eles nasceram, não que

esteja ruim, mas que estou começando, não sei, agora com esse problema de parar, minha preocupação agora é essa. Porque temos esse coronavírus, mas o aluno, ele precisa.

Na fala da professora, em seu texto, ela verbaliza os heterodiscursos que compõem sua voz, o embate entre suas vivências, a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial. Ao dizer clientela, traz a voz do mercado para a escola, o aluno não é tratado como sujeito e sim como consumidor de serviço, a educação deixa de ser um direito. Ela sabe que o material não prevê muitas situações de ensino e aprendizagem, tendo ela papel essencial em adaptar, alterar. Também o material, ela considerava pouco, ou seja, não ensinava o que era necessário e no PLE de 2020 há uma maior redução nos conteúdos a serem ensinados. Por outro lado, reproduz o discurso oficial da necessidade do professor estudá-lo, que é responsabilidade sua, como se o PLE estivesse perfeito, se não desse certo seria por culpa do professor. Os fios ideológicos do signo permitem esses embates.

As palavras, nesse sentido, funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados. E, já que, por sua ubiquidade, se banham em todos os ambientes sociais, as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais (MIOTELLO, 2018, p.172).

As ideologias oficiais e do cotidiano travam disputas, a professora, ao dizer que “o material não é tão ruim assim”, sua palavra tem entonação e com isso diz que é ruim. A entonação quando não vem pelo riso, pelo escárnio, vem justamente pela informação dada de forma séria, mas que se contesta na própria palavra, ao dizer que “não é tão ruim assim”, está entoando o quanto é ruim. Também expressa que sua palavra não foi ouvida e justifica porque não foi ouvida ao apontar a percepção do novo material com a mesma estrutura de material da iniciativa privada. A voz do cotidiano sabe o que a voz oficial faz.

Consideramos, portanto, que o PLE é um signo ideológico porque faz parte da própria criação ideológica, nesse caso, a oficial, que carrega a palavra do mercado, suas vozes e seus interesses. No Estado de São Paulo ele está marcado de uma política que começou a ser delineada em 1995 e sofreu adaptações ao longo dos

anos, mas não perdeu sua gênese. É uma palavra oficial, signo que carrega em si uma ideologia oficial, mas no chão da escola há a contrapalavra (BAKHTIN, 2018), a réplica (VOLÓCHINOV, 2017), a resistência ao currículo como língua pronta e acabada e tem sua resposta como algo assumido axiologicamente (MEDVIÉDEV, 2010) pelos professores. Assim, o embate entre as forças centrípetas do discurso oficial e as forças centrífugas da ideologia do cotidiano se delineia.

5.3 Ideologia oficial e ideologia do cotidiano, vozes na esfera escolar

A ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro do sistema de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida (MIOTELLO, 2018, p.169).

A ideologia oficial, como já destacamos é reiterada por Miotello, se manifesta de forma a estabilizar a palavra, temos o PLE como uma forma de estabilização ideológica da palavra oficial. São forças centrípetas que movem os discursos para o centro, para a palavra oficial, mas não são únicas porque a ideologia do cotidiano se apresenta como contrapalavra.

Pesquisadora – Quanto à cobrança

Flávia – **Cobrança? Lógico, tudo tem que ter, se não tiver a gente não vai trabalhar, mas há cobrança, há.** É ruim ser cobrado? Não. Eu cobro da PC e ela cobra de mim, no fundo é um só. Igual religião, você serve a um Deus só, não é? A gente vai, cada um faz seu melhor.

Pesquisadora – O que você acha? Porque em 2020 houve a mudança em todo material?

Flávia – Eu acho assim que **no fundo, no fundo, é uma nova gestão**, uma nova atividade, que no fundo, **no fundo é a mesma coisa**. Eu achei que diminuiu muito pro primeiro ano. Eu achei que **uma parte foi boa, em questão de prezar muito o lúdico da criança**, aqui não temos nada, nem parque, no geral também, então o que achei, que quando jogou agora o mercadinho, que ele é rico em atividade, eu acho assim, que envolve tudo, inclusive envolve os pais que muitos jogavam as brincadeiras tradicionais. No projeto anterior os pais ficavam no mundinho deles, peteca, amarelinha, não tinha aquela evolução, eu acho que no PLE, o faz de conta que faz o mercadinho já vai jogar eles para a vida e envolve a família, nem todas vão ao mercado e o que a bagagem que essa criança tem que

a gente ocupa, dessa vez é para nos ajudar. **Mas** agora até no EMAI, eu acho que **mexeram por bobeira**.

A professora Flávia reconhece que as mudanças não alteram a estrutura do currículo, só dão uma nova impressão de algo novo, devido à mudança de gestão. “No fundo, no fundo é a mesma coisa”, temos uma manifestação valorativa frente ao enunciado, sua palavra carrega toda uma avaliação desse novo texto lhe apresentado pela ideologia oficial, ela continua sua fala destacando os aspectos positivos como as brincadeiras de mercadinho e demonstra não apreciar as brincadeiras populares que antes eram foco de projeto para o primeiro ano. Depois, inclui um “mas”, traz consigo a entonação às mudanças e sua contrapalavra, logo em seguida carnavaliza ao dizer “mexeram de bobeira”, em suas palavras rebaixa o “alto” como palavra oficial e eleva o “baixo”, a palavra do magistério, que está presente na realidade da escola. O PLE e EMAI têm sua base no construtivismo, o que a professora pontua como bobeira eu entendo que é essa alteração no currículo que o aproxima ainda mais de uma escola tradicional, o pouco que se havia avançado retrocede, tem-se a impressão de retorno ao tradicional, mas entendo que em ambos a palavra está em relação de poder e busca reproduzir essa relação, os Guias controlam o professor, o professor controla o aluno e o mercado controla tudo e todos.

Podemos verificar na voz da professora, em um primeiro momento, essa palavra ser estabilizada pelo controle hierárquico e se dirigir ao encontro do oficial, com apontamentos positivos, o que Medviédev (2010) chama de “tato”, porém, sempre sua voz ressoa com um “mas”, “também”, “porém”, “no entanto”, verdadeiras entonações valorativas da expressão de sua consciência. Forças centrífugas adentram a palavra oficial, um embate ideológico e valorativo na construção do sentido.

“O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (VOLÓCHINOV, 2017, p.216). O centro organizador do PLE foi se constituindo historicamente nas políticas do FMI, BIRD, sabedores disso, requer nosso empenho para que as professoras tenham acesso a várias e múltiplas vozes e elas adentrem as suas para atribuírem sentidos a tudo que permeia seu ato de ensino.

Nesse cenário tão recente de aparente fim de uma era e início de outra, vai se fomentando uma noção de uniformidade, de universalização, de homogeneização, constituindo a partir de acontecimentos na base material discursos sobre transições históricas, terreno fértil para novas concepções acerca do mundo. E nesse jogo, os movimentos de unificação dos sistemas econômicos, o triunfo das leis de mercado e a assunção de que é certo o fracasso daqueles que tentam escapar aos ditames mundializados são uma combinação que alimenta e é, concomitantemente, alimentada pela necessidade de uma visão única e de um pensamento único perante a configuração mundial. (CARACELLI-SCHERMA, 2015, p.36 e 37)

Recorremos aqui aos conceitos de verdade, *pravda* e *ístina*. A necessidade de nós, sujeitos falantes refratarmos a verdade universal, a *ístina*, pela qual a ideologia oficial tenta estabilizar a palavra, em busca da verdade, *pravda* como aquela pertencente ao ato, ao seu movimento na vida, verdade única e irrepetível. *Pravda*, não por querer universalizar, mas porque reconhece as vozes presentes em cada enunciado da vida, ela permite uma verdade, que é instável, flexível à palavra do outro. Buscar a verdade *pravda* no ensino do ato de ler, requer muitas vozes para o diálogo, assumir o ato responsável diante da vida como contrapalavra, réplica da palavra ideológica. Ponzio aponta a distinção entre *ístina* e *pravda*:

“ístina”, como valor abstrato, a veracidade, o verdadeiro, como ideal universalmente incontestável, mas do qual não há no ato o reconhecimento efetivo, e a verdade, *“pravda”*, como entonação do ato, como sua afirmação, ou seja, para o qual tende e pelo qual é aferida e o afere (PONZIO *apud* 2010, BAKHTIN, 2010, p.17).

A palavra oficial tenta se impor como verdade universal, *ístina*, porém, a compreensão exige a réplica, uma resposta ao signo por meio de outro signo, o ato responsável ocupa esse lugar, da réplica como a construção do sentido, da verdade única e irrepetível, por se dar no enunciado, a *pravda*.

A valoração tem grande importância, por ela as vozes podem adentrar ou não a escola, pela valoração oficial os Guias adentram a escola e tentam ser palavra única, mas na contrapalavra também há escolhas valorativas porque requer a réplica das professoras, como forças centrífugas. Essas vozes podem se manifestar com maior ou menor grau na escola, porque dependem de outras vozes presentes nas vozes das professoras para a busca do sentido da palavra como fios entrelaçados

na palavra da vida, visto que “a palavra é tecida por uma multidão de fios” (MIOTELLO, 2018, p. 172).

O entrelaçamento dos fios das palavras, nos enunciados, exige do sujeito falante percorrer os labirintos dos textos em busca do fio da compreensão, como Teseu fez com o fio de Ariadne. A palavra conduz, orienta, acalenta e permite enfrentar os Minotauros da vida. Ela promove o encontro com o outro, a ideologia oficial nos coloca no labirinto, nos arrasta para a clausura, somente pelo fio da palavra, que me liga ao outro, posso adentrar esse labirinto e sair dele ainda mais forte, no sentido de lutar pelo outro, amorosidade e alteridade sustentam esse ato. O Minotauro exigia como sacrifícios os corpos humanos, a palavra autoritária não nos reconhece como seres *encarnados* (PONZIO, 2010), como seres vivos e exige como sacrifício que nossa palavra dê lugar a sua, o excedente do outro em mim se dá pela palavra autoritária. Ela não dialoga, se impõe, mas o sujeito falante tem o direito ao ato responsável, como sujeito encarnado, sujeito vivo, com seu corpo de carne, como sujeito e não objeto. Entendo isso ser possível na réplica, na contrapalavra, na palavra responsiva, no ato responsável me encarno como sujeito falante e reconheço o outro como sujeito e não objeto, me constituo na dialogicidade, só possível quando o tu/eu são sujeitos.

Pela ideologia do cotidiano, da vida, há a possibilidade de resistência (VOLÓCHINOV, 2017) em relação à ideologia oficial. A vivência do nós (VOLÓCHINOV, 2017) e a expressão como ato responsável (VOLÓCHINOV, 2017) se constituem como elementos importantes para a ideologia do cotidiano refratar a ideologia oficial. Pelo embate dos sentidos, da valoração, da entonação, se dará em maior ou menor grau a manifestação da ideologia do cotidiano.

A palavra alheia desempenha um papel fundamental na formação ideológica do homem e se apresenta como palavra autoritária e como palavra interiormente persuasiva. A palavra autoritária exige reconhecimento e assimilação, uma vez que está associada às posições de poder – pai, professor, adulto, cientista, padre, etc. - das diversas esferas ideológicas – família, escola, ciência, religião, etc. A palavra interiormente persuasiva está entrelaçada com as palavras do homem em formação e é fundamental para o seu processo de independência (GRILLO, 2018, p.145).

A palavra persuasiva enfrenta a ideologia oficial, ela se constitui na comunicação social que constitui o signo como materialização da própria comunicação. É na palavra que o signo se materializa, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (VOLÓCHINOV, 2017, p.98). Ao olhar para o material oficial e os termos: ler, leitura, ato de ler, a seguinte situação pode ser vista:

Cotejos da Carta ao professor, na página inicial do Guia:

Este programa vem, ao longo de sua implementação, retomando a mais básica das funções da escola: **propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita e garantir a formação de um aluno leitor e escritor competente**. O material é construído com **propostas de leitura e escrita em seu sentido mais amplo e efetivo**. Vimos trabalhando na formação de crianças, jovens e adultos para que **leiam muito, leiam de tudo, compreendam o que leem**; e que escrevam com coerência e se comuniquem com clareza.

Para a implantação do Currículo Paulista, **o material foi revisitado**, atualizado e adequado às habilidades previstas para os (as) alunos(as) dos Anos Iniciais do Estado de São Paulo. A atual gestão contempla em seu Mapa Estratégico 2019-2022, o objetivo de **garantir a todos os (as) alunos (as) aprendizagem de excelência** e a conclusão de todas as etapas da Educação Básica na idade certa.

Assim, espera-se que a Educação de São Paulo conquiste **resultados altamente satisfatórios devido ao um processo de ensino e aprendizagem qualificado**.

O presente ano trará uma **gama de instrumentos educativos** a serem implementados pelas Diretorias de Ensino e Unidades Escolares e, **você professor, é o agente central das mudanças propostas**.

O grande desafio a ser alcançado em 2020 pela comunidade escolar, é buscar ações autônomas que, vinculadas ao Mapa Estratégico 2019-2022, **garantam a aprendizagem de todos os (as) alunos (as)**.

Podemos perceber forças que se digladiam no próprio discurso oficial, mas de forma deliberada porque “são discursos que apontam, em nome da liberdade e da igualdade, para uma direção, mas o que de fato se vivencia são caminhos opostos” (CARACELLI-SCHERMA, 2015, p.69). Na carta endereçada aos professores, evidencia-se o foco na aprendizagem da leitura e escrita em seu sentido mais amplo. Só não explica que sentido é esse, será no entrelaçamento dos fios do

sentido do texto que encontraremos o que parece não visível aos olhos. Nesse cotejo acima, a palavra oficial se apropria da palavra do cotidiano, dos anseios da sociedade, no qual todos possam ler e compreender o que leem, no discurso, para impor sua palavra, ela se aproxima da palavra do professor ao citar a importância de formação do leitor competente, no sentido de ensiná-lo a ler os diversos textos que circulam na vida. Claro que é o desejo das famílias, das professoras e da sociedade, afinal, os textos orais e escritos permeiam toda sociedade. Apesar de ser possível verificar que não há menção a oralidade, apenas a leitura e escrita. Aqui até mesmo como princípio desaparece o desejo de sujeito que fale por seus textos orais.

Assim, no desencadear da carta, as palavras oficiais continuam a aproximação com um ideal de sociedade onde todos sabem ler, escrever e compreender, para tal insiste que “todos leiam muito”, argumentam a necessidade do material ter sido revisitado, justificam o intuito de proporcionar aprendizagem de *excelência* e visam resultados satisfatórios. A *excelência* tem entonação e não é a da ideologia do cotidiano e sim do mercado, *resultados satisfatórios* não são os desejos de uma sociedade que luta pelo desenvolvimento humano, resultado é termo de empresa que vê o sujeito como objeto. No enunciado, em seu tema, as palavras podem ter entonação diversa, *excelência* na carta tem entonação valorativa para os interesses do mercado, que não é a liberdade humana, com certeza. Termos utilizados na carta, garantia, no qual o direito é vendido como serviço, equiparando a benefício ou privilégio, é de uso da empresa e permite que a educação passe de um direito a um serviço a ser prestado. Outros termos do mercado que adentram a voz presente na carta são: efetivo, competente, resultados altamente satisfatórios, habilidade, *excelência* e qualificado. É o discurso de globalização, hegemônico que adentra os Guias, como ideologia oficial, voz monologizante que trata alunos como clientela a receber um serviço, como consumidor e não um sujeito subjetivo com direito a se desenvolver em sua plenitude, para além do mercado.

O discurso hegemônico, ainda que tenha, de alguma forma, incorporado o discurso contra-hegemônico, o faz somente para usá-lo como ponto de apoio para reforçar e fortalecer seu próprio discurso de que a globalização será capaz de estender seus benefícios a todos (CARACELLI-SCHERMA, 2015, p.60).

O uso do imperativo também é recorrente na carta, uma forma de dar ordens a alguém, no caso o professor. Ao apontar *O material é construído*, o sujeito desaparece, voz passiva, o sujeito agente desaparece, será o Estado, o mercado? Há a instalação de um discurso consensual, como ao utilizar o termo *espera-se*, que constrói uma expressão como se todos realmente esperassem, mas ao olhar para os próximos termos como resultados altamente satisfatórios e qualificado, descobrimos que o consenso é construído pela voz do mercado, um discurso hegemônico. No tom, no enunciado que podemos encontrar quem constrói. Na realidade expressa o Estado não como sujeito, mas como braço da empresa, do interesse do mercado. Um Estado que terceiriza, roteiriza e controla. *O material é construído com propostas de leitura e escrita em seu sentido mais amplo e efetivo*, neste cotejo, a letra “e” é utilizada como elemento de ligação entre a voz da leitura ampla, um desejo da sociedade em proporcionar o desenvolvimento humano e o Mercado, que dita através do efetivo, que não é tão amplo assim. O efetivo adotado pela empresa é aquele que apresenta os resultados, geralmente baseado em habilidades que qualifiquem ao mercado de trabalho, de cidadão, ele passa a ser consumidor e também mercadoria. Pelo verbal e extraverbal é possível encontrar o tom que o Mercado constrói em seu enunciado, no qual, a literatura passa a ser também um instrumento de opressão. Quando seu uso não é para compreender, para o sujeito estabelecer relações entre sua voz e as da literatura, ela não se dá de forma ampla, mas de forma restrita.

E continuam a entrelaçar as palavras nos fios do texto, ao oferecer instrumentos educativos, no caso o PLE revisitado, mas o documento não diz quem revisitou, acredita-se que basta agora a contrapartida do professor, a ele cabe como *agente central das mudanças* propostas proporcionar as aprendizagens de todos. Vejam, a palavra oficial se impõe e responsabiliza os professores pela execução de algo que eles não planejaram, não opinaram, suas vozes não ressoaram no documento, mas serão eles os responsáveis pela aprendizagem. Alguém perguntou, verificou, questionou se os instrumentos eram efetivos? Claro que não, isso não importa, ao responsabilizar o professor, eu tiro dele a visibilidade como autor, o material está pronto, a palavra está dada. A sociedade ao se deparar com a não

aprendizagem do aluno tomará essas palavras e elas pesarão na responsabilização do professor. A sociedade quer alunos que leiam, há um material, o problema passa a ser do ensino, o professor como ator não interpreta adequadamente seu papel. Aproximemos um pouco a lupa para verificar como o material pretende ser onipresente.

LEITURA PELO PROFESSOR **EM VOZ ALTA** – Diariamente
 LEITURA PELO ALUNO – Duas vezes por semana
 (Guia do PLE – 1º ano – Página 64)

Garantir, durante a semana, vários **momentos em que se lê para os (as) alunos (as)** (de preferência no mesmo horário todos os dias, pois isso permite que antecipem o momento da leitura) é condição para que as crianças realmente se **aproximem da linguagem escrita utilizada nesses textos**.

Lembre-se que **não há necessidade de interromper a leitura para explicar o significado das palavras que os (as) alunos (as) desconhecem**. Espera-se que **eles o façam por meio da compreensão do texto lido**.

A coexistência de forças no discurso é perceptível porque percebemos que “há infinitas possibilidades discursivas, mas a hegemonia se constitui a partir de processos dentro de toda a complexidade do funcionamento dessa base na relação com os discursos” (CARACELLI-SCHERMA, 2015, p.66). Primeiro se propaga a ideia de um leitor capaz de ler muito, depois, isso vai ser operacionalizado com a leitura duas vezes por semana, ainda em uma situação de dez a quinze minutos, na leitura de gêneros diversos. Também, pelo Guia, o aluno que lê e compreende, almejado por todos, toma a forma de um bom escutador, ao ouvir o que o professor proferirá. Para compreender, basta o professor proferir, não precisa parar e entender o que está incompreensível, o sentido da palavra está dado em si, não há necessidade de ensiná-lo a dialogar com as palavras dos textos, a trazer suas palavras e enriquecê-las com a palavra do outro em busca da compreensão. Miotello aponta a necessidade de compreendê-lo na relação com as outras palavras do enunciado, entendo que à escola cabe ensinar os caminhos para esses diálogos entre as palavras.

O signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acento ideológico que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar totalmente outras correntes ideológicas dentro de si (MIOTELLO, 2018, p.172).

No próprio enunciado, no texto, encontramos a ideologia oficial que procura homogeneizar o sujeito e age como um mecanismo de impedimento da real aprendizagem. O Guia ao direcionar o ensino, direciona para uma escuta de textos proferidos pelo professor, ele cerceia o diálogo entre os textos dos alunos, professores e autores.

Até agora as orientações são gerais, aproximemos mais ainda a lupa para a operacionalização através de atividades prontas, com o passo a passo dos procedimentos a serem executados pelo professor, como um operador de máquinas ao ler um manual para operá-la.

Situação didática no Guia do 4º ano do Ensino Fundamental:

ATIVIDADE 3A – BANCO DE PALAVRAS

Habilidade:

(EF35LP12) - **Consultar o dicionário** para o esclarecimento de dúvidas sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de **irregularidades ortográficas**.

Planejamento

- Organização do grupo: após a discussão coletiva do texto, realizar a atividade em duplas.
- Materiais necessários: caderno do(a) aluno(a), Coletânea de Atividades e dicionários para as duplas.
- Duração aproximada: duas aulas de 50 minutos.

Encaminhamento

- Antes de comentar o encaminhamento, lembrar que esta é uma proposta didática sugerida por Moraes (1998), que se utiliza da prática do **ditado** interativo. Nesse ditado, o professor faz pausas para discussões sobre **dúvidas ortográficas**. Portanto, ele objetiva o **ensino da ortografia**. Deve-se utilizar um texto conhecido pelas crianças. Dias antes de realizar esta atividade, ler o poema para a turma e, no dia agendado, não deixar de recolhê-lo para **evitar cópias**.

- Apresentar o trecho do poema “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu e conversar sobre ele com os (as) alunos (as). Utilizar as questões sugeridas a seguir, para a compreensão mais global do texto:

✓ O que você entendeu do trecho do poema? Sobre o que está falando?

✓ Durante a leitura desse trecho do poema você se lembrou de outros textos? Comente.

✓ O que o poeta quis dizer com: “Oh! Que saudades que tenho/Da aurora da minha vida”

Meus oito anos

Casimiro de Abreu

Oh! Que saudades que tenho

Da aurora da minha vida,

Da minha infância querida

Que os anos não trazem mais!

Que amor, que sonhos, que flores.

Naquelas tardes fagueiras

À sombra das bananeiras,

Debaixo dos laranjais!

Disponível em domínio público. Acessado em 17 de setembro de 2019.

- Propor um ditado interativo: **ditar um verso do poema sem interrupções**. Os (as) alunos (as) prestam atenção e escrevem. Você não deve ditar apenas uma palavra da frase, pois é importante garantir trechos com significado, evitando marcas de decodificação antes sílabas ou palavras na leitura. Utilizar o tom normal de voz, sem ênfases em determinadas palavras.

- Durante a atividade, **anotar os erros das crianças**, pois estes devem ser utilizados posteriormente para o planejamento de atividades que abordem as principais dificuldades dos (as) alunos (as).

- Durante a escrita, os (as) alunos (as) devem identificar as palavras **mais difíceis de escrever** e questionar o(a) professor(a) e colegas a respeito da grafia correta. Discutir coletivamente as diferentes possibilidades de grafar a palavra colocada em dúvida, sem, no entanto, dar a resposta imediatamente. A resposta deve aparecer na discussão, pela análise das possibilidades apresentadas e abandono daquelas consideradas equivocadas.

- Se considerar que uma palavra que representa uma dificuldade importante não foi mencionada, aproveitar para sugeri-la aos (as) alunos (as) para que escrevam e discutam. Por exemplo, palavras que podem ser escritas com L /U.

- **No caso de palavras irregulares, como hoje, céu, chapéu, não há uma regra na qual os (as) alunos (as) possam se apoiar para escrever**. Para discutir as diferentes possibilidades de escrita e decidir o modo correto, consulte o dicionário, explicando também os passos necessários para essa consulta. Enfatizar que, como não há uma regra que ajude a escrever corretamente essa palavra, é preciso memorizá-la ou consultar fontes autorizadas, como o dicionário.

- Em outra aula, pedir para que os (as) alunos (as) sentados em duplas, de posse de seus cadernos de atividades e dicionários, realizem a atividade buscando no dicionário as palavras a serem completadas no poema, verificando sua grafia correta.

Meus oito anos

Casimiro de Abreu

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores.
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
Como são belos os dias
Do despontar da existência!
Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é — lago sereno,
O céu — um manto azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino d'amor!
Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!
Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!
Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
Da camisa aberto o peito,
— Pés descalços, braços nus —
Correndo pelas campinas
À roda das cachoeiras.
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!
Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!

...

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!

— Que amor, que sonhos, que flores,
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!
 Domínio Público: Meus oito anos de Casimiro de Abreu

Casimiro José Marques de Abreu é um dos poetas brasileiros mais populares do Romantismo Brasileiro. Nasceu na Barra de São João, no estado do Rio de Janeiro (RJ), em 1837, e morreu muito jovem, aos 21 anos, em Nova Friburgo (RJ), devido à tuberculose. Iniciou sua carreira literária em Portugal, onde, movido pelas saudades da família e de seu país, escreveu a maior parte de seus poemas. *Meus oito anos* é um de seus poemas mais famosos. Ele faz parte da coletânea de poemas “As Primaveras”, publicada em 1859. Destacam-se, dessa obra, os poemas:

- Meus oito anos
- Saudades
- Minh'alma é triste
- Amor e Medo
- Desejo
- Dores
- Berço e Túmulo
- Infância
- A Valsa
- Perdão
- Poesia e Amor
- Segredos
- Última Folha

Caderno do aluno:

ATIVIDADE 3A – BANCO DE PALAVRAS

ATIVIDADE DO (A) ALUNO (A)

1. Com o auxílio do quadro, preencha as lacunas nos versos do poema usando a escrita correta. Leia na sequência, o poema em parceria com o(a) professor(a) e conheça um pouco da biografia do autor Casimiro de Abreu.

MEUS OITO ANOS

Casimiro de Abreu

Oh! que (1)_____ que tenho
 Da (2)_____ da minha vida,
 Da minha infância querida
 Que os anos não trazem mais!
 Que amor, que sonhos, que flores.
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!
 Como são belos os dias
 Do despontar da existência!
 — Respira a alma inocência Como perfumes a flor;
 O mar é — lago sereno,
 O (3)_____ um manto azulado,

O mundo — um sonho (4)_____,
 A vida — um hino d 'amor!
 Que (2)_____, que (5)_____, que vida,
 Que noites de melodia
 Naquela doce alegria,
 Naquele ingênuo(6)_____!
 O (3)_____bordado d'estrelas,
 A terra de aromas cheia,
 As ondas beijando a areia
 E a lua beijando o mar!
 Oh! dias da minha infância!
 Oh! meu (3)_____de primavera
 Que doce a vida não era
 Nessa risonha manhã!
 Em vez das mágoas de agora,
 Eu tinha nessas delícias
 De minha mãe as carícias
 E beijos de minha irmã!
 Livre filho das montanhas,
 Eu ia bem satisfeito,
 Da camisa aberto o peito,
 — Pés (7)_____, braços nus
 — Correndo pelas campinas
 À roda das cachoeiras.
 Atrás das asas ligeiras
 Das borboletas azuis!
 Naqueles tempos ditosos
 Ia colher as pitangas,
 Trepava a tirar as mangas,
 Brincava à beira do mar;
 Rezava às Ave-Marias,
 Achava o (3)_____sempre lindo,
 Adormecia sorrindo
 E despertava a cantar!

.....
 Oh! que (1)_____ que tenho
 Da (2)_____ da minha vida,
 Da minha infância querida
 Que os anos não trazem mais! —
 Que amor, que sonhos, que flores,
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!

"Casimiro de Abreu. Meus oito anos. Duas dezenas de meninos num poema. Editora Paulus, São Paulo, 1998."

Casimiro de Abreu foi um dos poetas brasileiros mais populares. Nasceu no Rio de Janeiro em 1837 e morreu muito jovem, aos 23 anos, devido à tuberculose. Iniciou sua carreira literária em Portugal, onde escreveu a maior parte de seus poemas.

(Guia do PLE, 2020, p.96-101).

A habilidade a ser trabalhada já torna possível antever o que virá, ou seja, o texto como pretexto para o ensino da ortografia dos sinais. Nessa atividade as palavras não são signos carregados ideologicamente na vida, são dicionarizadas, se tornam sinais (VOLÓCHINOV, 2017), ao destacar que a escrita será das palavras mais difíceis de escrever e não demonstra preocupação com o compreender, tira-se do enunciado. Comandas como consultar dicionário, ditar irregularidades ortográficas, dúvidas de ortografia, ortografia por ditado, anotar os erros, palavras difíceis (na realidade o difícil é o que não se conhece, não se compreende), remetem a ideia de decorar a configuração da palavra e não seu sentido, em nenhum momento o sentido é importante, mas a escrita ortográfica correta que acreditam ser possível por ditado. A morte das palavras acontece com a sua dicionarização, a consulta ao dicionário não requer que o aluno volte ao texto em busca do sentido, mas sim para verificar a ortografia correta. Aquela ideia propagada na carta ao professor, do aluno que lê e compreende, se afasta para operacionalizar um aluno que faz uso da palavra fora do texto, ou melhor, de sinais, o sentido foi substituído pela grafia correta, o sujeito pelo objeto.

Nos encaminhamentos podemos observar a forma como é dicionarizada a compreensão, o professor apresenta pela sua voz e não pelos olhos dos alunos. A conversa sobre o texto já vem direcionada, tira do professor o direito a sua palavra, as suas perguntas. Ao direcionar as três perguntas que o professor fará sobre o texto, o Guia as realiza no lugar do professor, tenta usurpar sua palavra. São três perguntas genéricas que não buscam a aproximação com o texto escrito na construção de réplicas, contrapalavras do leitor. Ao relacionar a outros textos não o faz na procura do diálogo deles com o texto de Casimiro de Abreu, na busca do sentido, mas apenas uma forma da palavra oficial criar a impressão que há preocupação com a compreensão, como também de retirar a palavra do professor.

A todo o momento nas mais de mil páginas dos Guias do semestre, nos deparamos com situações como essa acima, na qual, se o professor não compreender esses processos e entender que eles determinam as dificuldades no ensino do ato de ler para a compreensão, então, por mais que queira, não conseguirá sair da roda viva imposta a ele. Quanto às estratégias de leitura,

Hernandes (2008) nos faz compreender melhor, pois pontua que Smith como um teórico das bases conceituais do Guia, concebe que na leitura as informações não visuais são mais importantes que as visuais, porque não são os olhos que determinam e sim o pensamento. Vejamos:

A base teórica para o estudo desse tema no Programa Letra e Vida foi o referencial teórico baseado nas contribuições de Smith (1989). Esse autor explicita a teoria de que não se lê simplesmente com os olhos, mas sim com as informações constantes no cérebro. Disso decorre que quanto mais informações não visuais o indivíduo possui sobre determinado assunto, menos informações visuais necessitará “ler” o que está sendo mostrado aos olhos (HERNANDES, 2008, p.52).

Hernandes muito contribui para que olhemos hoje para os materiais que tiveram sua origem no PROFA para tentar compreender como a base teórica foi compreendida ao se propor práticas de leitura. Smith em todo seu livro trata desse processo, aponta que a leitura necessita mais do apoio do que está por trás dos olhos, em nenhum momento faz menção que a entrada não seja os olhos. Inclusive ele dedica um capítulo inteiro para mostrar que os olhos criam imagens, como se fotografassem a palavra e os olhos ao visualizarem rapidamente as palavras, podem reconhecer e saltar para realizar a leitura. Em nenhum momento ele concebe ou cogita que a entrada não seja pelos olhos, mas o currículo insiste que seja pelo ouvido.

Eu posso identificar as letras de um texto em alemão, mas, mesmo que meus olhos identifiquem, não me permitem compreender se não conheço a língua. Também posso ler um texto filosófico, meus olhos identificariam as palavras, mas para compreender necessito do que está por trás dele, no meu pensamento, para Volóchinov (2017), na minha consciência do nós. Para Smith (1989) que é base teórica do PLV, somente os olhos não possibilitam ler, ou seja, identificar o código não permite a leitura, as palavras precisam ser conhecidas, mas a entrada, o meio, são os olhos.

Bakhtin, Volóchinov e Medviédev vão além de apontar que o pensamento promove o sentido das palavras, eles mostram que somente por relações entre elas, no enunciado, na contrapalavra, na réplica é possível buscar o sentido. Não é o pensamento, mas a consciência do nós, como processo social, nossa consciência é

social de ponta a ponta. Eles quebram todos os parâmetros ao apontarem que é na relação permitida pela palavra como ponte entre leitor e autor que se dará o sentido. Para uma concepção de leitura bakhtiniana, faz-se necessário despir da necessidade de ter um passo a passo para o ensino do ato de ler, pois ele se dá na promoção de muitas relações do leitor com suas palavras e de outros sujeitos, sempre nos enunciados, como palavra viva. O sentido não está somente no verbal, está no extraverbal, só perceptível por um olhar enviesado do texto podemos perceber os interesses hegemônicos e seus padrões se materializam no currículo.

As hegemonias se dão, dessa forma, na repetição de padrões carregados de interesses de classes e de grupos, produzindo e reproduzindo racionalidades capazes de compor o espectro de concepções e de organização do mundo e da vida em sociedade (CARACELLI-SCHERMA, 2015, p.67).

Continuando nossa análise, ao orientar o ditado e orienta que não é para ler palavra por palavra novamente demonstra a ideia de preocupação com o sentido do texto, mas ao focarmos a lupa ainda mais, percebemos o objetivo principal, a grafia correta, a palavra novamente perde seu signo ideológico só possível no enunciado e passa a ser apenas um sinal.

O tempo todo, as palavras oficiais são tecidas nesse jogo, se esbarram, se digladiam, promovendo dificuldades conceituais sobre o ensino do ato de ler. Há um certo jogo, aproxima do desejo de ensino do sujeito, mas imediatamente operacionaliza sua coisificação. As palavras, segundo os Guias, nessa situação de aprendizagem, precisam ser memorizadas, por não haver regras para defini-las. Então, não bastaria o contato com muitos textos para que elas se familiarizassem com a grafia correta? O que se perde então? O tempo, o cronotopo da sala de aula, relação espaço e tempo são direcionados para a ortografia, “o grande tempo” (BAKHTIN, 2018) da leitura, do sentido do texto, se tornou um “pequeno tempo” da palavra dicionarizada, morta, fora do enunciado.

5.4 O ensino do ato de ler no PLE

Nos Guias há uma conceituação de leitura (proferição) proveniente da Idade Média, onde ler se dava pela voz alta, nessa época, o sentido também se dava pelo ouvido. Entendo que a história nos mostra que a igreja mantinha o controle e uma das formas era pela palavra, o leitor, por exemplo, o monge era o mediador da palavra escrita, ele conhecia os textos, escolhia o que chegaria aos ouvidos do outro. Também havia outra questão importante que exigia a leitura em voz alta, a escrita continua, ler em voz alta incluía os espaçamentos ausentes no texto escrito. Mas e hoje? Por que com tantos conhecimentos construídos pela humanidade continuamos a considerar que se ensina leitura e desconsiderar a possibilidade do sujeito ir diretamente para o texto escrito? Por que precisamos concentrar o texto nos olhos dos professores e ao aluno somente permitir a entrada deles pelos ouvidos?

A leitura é o processo de compreensão do leitor, a escola ensina o ato de ler, os procedimentos, os caminhos do leitor na construção do sentido da palavra. Bajard (2007) destaca a importância de conceituar adequadamente os conceitos que envolvem o ato de ler, porque a não clareza deles permite que continuemos a construir uma sociedade que não oferece o acesso direto aos textos escritos, não por não tê-los materializado em suportes impressos ou digitais, mas por não ensinar os sujeitos a percorrerem com seus olhos os textos, isso permitiria uma nova relação com os textos, mais autonomia para lerem em casa, na rua, na vida. O ato de percorrer os labirintos de um texto permite que os fios do entrelaçamento das palavras sejam seguidos e seu sentido se construa. O Minotauro tira corpos de sua carne, a não autonomia ao ler tira a liberdade dos corpos, ao ler, ao compreender o mundo, o sujeito pode sair dos labirintos da vida ou percorrê-lo com mais segurança, encarnados em seu corpo como seres únicos, possível pela palavra encarnada, viva, seres importantes e capazes de atos responsáveis, enfrentando o Minotauro de frente, sem serem pegos nas curvas do labirinto da vida. Então, vejamos em seguida os problemas conceituais que levam ao não ensino do ato de ler na escola.

A polissemia da palavra leitura pode ser vista porque “a língua corrente utiliza o termo leitura em voz alta para se referir a sua proferição [...] nessa acepção, o ato de ler consiste na transposição das letras em som” (BAJARD, 2007, p.16-17). Proferição como o ato do leitor que pronuncia o texto, o outro apenas escuta e

apenas compreende pela entrada auditiva e não visual do texto. O ouvinte pode até compreender, mas compreende pela voz do outro. “As duas modalidades de leitura, em voz alta e silenciosa, são geradas pela mesma transformação das letras em sons, audíveis na primeira e inadmissível na segunda” (BAJARD, 2007, p.18). Nas duas os grafemas são transformados em sons, audíveis ou não, portanto, ler é uma atividade sonora. Bajard contesta, pois, compreender sem os olhos não é ler, é compreender pela audição. *Dizer* (BAJARD, 2007), é um proferir o texto e o outro escutar, requer que o texto tenha sido lido anteriormente por quem proferirá, como se o proferidor atuasse em uma peça teatral.

Outro termo que causa confusão para Bajard (2007) é a contação, essa não faz uso da proferição do texto verbal, o contador lê anteriormente o texto e faz o resgate pela memória. Leitura (BAJARD, 2017) é compreender, atribuir sentido ao texto verbal escrito, logo, “a conquista da autonomia do leitor necessita o exercício da leitura propriamente dita, isto é, da compreensão de um texto desconhecido” (BAJARD, 2007, p.113). O ensino do ato de ler para Arena (2006) é o ensino dos percursos do leitor em busca do sentido das palavras, que são grávidas deles. “A compreensão se dá pela relação entre os signos. Um se contrapõe a outro signo e esse é o fundamento do diálogo, ferramenta necessária para a compreensão da consciência” (ARENA, 2006, p.175). Para o aluno compreender requerer o diálogo com suas palavras e as do autor, também requer ir para o texto escrito, a entrada visual do signo e não auditiva, requer compreender o texto escrito.

Então, como fica a constituição da palavra do professor? É justamente pela palavra que eu me constituo, pelo ponto de vista do outro, do coletivo. Para Volóchinov (2017, p.205), “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro”. Como ponte, ela é elemento de ligação entre mim e o outro, ela une dois territórios, liga, assim, a palavra não pertence inteiramente ao falante, por ser sónica, não pertence a um, é território comum entre o falante e o outro, ela é determinada pelas relações sociais, somente no enunciado ela se torna viva, ponte de ligação entre falante e o outro, a estrutura do enunciado é determinada socialmente.

Pude constatar na entrevista dialógica que esse discurso presente no enunciado do PLE adentra a palavra do professor o impedindo, muitas vezes de perceber todo

seu conteúdo estabilizador, ele acha que se está lá no Guia, está certo, mesmo sabendo que precisa “completar”.

Pesquisadora – PLE e os Guias auxiliam você no ensino. Usa livros didáticos e outros materiais?

Flávia – Oh! **Por mais que você ouça o PLE é isso, é aquilo**, já veio com uma briga desde o município lá de outra cidade ou parece que quanto mais jogado, para eles, tudo feito, encaminhado, eles dificultam, né. Acho que PLE, **tudo bem que reclamam**, que o 5º ano **era pouco, eu acho assim, o pouco é você que faz**. Você acha que **você pode complementar, por que não?** Ele também não é uma coisa que você tem que fazer aquilo só, mas eu acho que no primeiro ano é uma excelência, encaminhamento, ta tudo ali gente, é você seguir. Eu sou favorável ao PLE, fiquei muito triste com essa mudança.

Pesquisadora – Você **utiliza outros materiais?**

Melina – **Sempre utilizo**, sempre procuro coisas baseadas no que estou dando, eu adoro. O programa só não dá conta, tem coisa que eu tenho que complementar e eu gosto também, já dô atividade, **já começo a trabalhar e vejo que não aprendeu, fico desesperada**. Gosto de dar coisa concreta. Eles não sabem relógio, hora de relógio, acertaram na AAP só cinco, montamos relógio, e achei que os que erraram, depois acertaram. Só uma aluna a V. que não conseguiu. Estou preocupada com esses alunos para ir pro 5º ano.

Pesquisadora – Há cobranças em relação ao uso dos Guias?

Melina – **Fica sempre em cima para ver se a gente ta trabalhando**, eu acho certo, do meu ponto de vista, eu não tenho coragem de me fazer de besta, PEB I é diferente de PEB II, já é diferente. Eu não tenho que trabalhar, eu tenho que fazer meu serviço. **Posso recorrer a outra atividade**.

Pesquisadora – Então, essa seria uma demanda de formação? É isso?

Sílvia – Eu acho que segundo ano, com esse material, gosto do material, só que tem isso. Porque **você tem que dar conta dele. Você tem que usar o material**. Ehhh! E aí Ehhh!...

Pesquisadora – Você utiliza outro material?

Sílvia – Eu uso material didático, que tem bastante coisa, até para alfabetização das crianças, mais do que o ler. É mais para alfabetizar, ta. Então eu uso sim. **Faço as minhas também, dentro do que possível**.

Pesquisadora – Você produz os seus materiais também?

Sílvia – Faço sim.

Pesquisadora – Dá para **trabalhar na íntegra?**

Flávia – **Não, mas acho que tudo pode ser melhor, depende de você** e depende do tema que eu to trabalhando, eu acredito, porque não cheguei ainda lá, vai ser um pouco mais, vou ter que completar um pouco mais que o outro. Certo? Mas ao mesmo tempo tem uma

parte melhor então, sabe assim, **é eu acho que você tem que completar tudo. Não tem que te dar mastigado, se não, nós estaríamos do apostilado**, não é? O apostilado é aquele abre o livro aqui, em casa copia e não sai daqui. Então eu acho que o Estado sou apaixonada pelo estado, acho que (não audível).

O tempo todo, palavras oficiais se digladiam com as do cotidiano, a professora terceiriza as críticas ao PLE e toma para si a autoria, o que é bom e ruim ao mesmo tempo. Bom, porque retomamos o ensino como elemento constituindo do ato responsável de ser professor, ruim, porque o Guia acirra ainda mais a confusão conceitual do ensino do ato de ler e depois responsabiliza o professor. Para Miotello, na comunicação social, na esfera da vida, a dupla materialidade da palavra e sua constituição ideológica se manifestam.

E todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico material e no sentido sócio-histórico, ainda recebe um “ponto de vista”, pois, representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio ideológico (MIOTELLO, 2018, p.170).

Nos Guias, a palavra leitura, ao substituir todos os conceitos, ler, dizer, proferir, escutar, não permite um projeto de dizer, assim, ao mesmo tempo a palavra oficial também se apropria da ideologia do cotidiano, ao insistir que ler é compreender e todos os alunos precisam fazê-lo, mas estabiliza sua palavra oficial ao insistir em leitura pela voz do professor. “O discurso capitalista neoliberal produzido no período da Globalização instaura a monológica da identidade competitiva e ecoa de maneira universal e permanente as explicações e interpretações da realidade do ponto de vista do dominador” (CARACELLI-SCHERMA, 2015, p.71).

O PLE constrói também em torno de si esse embate, como se simulasse a contrapalavra, na tentativa de impedir que o outro o faça. Ele traz a leitura como importante, o currículo como elemento desencadeador desse processo, mas não operacionaliza. Somente a clareza desses conceitos poderia realmente realizar a valoração ideológica da palavra pelas professoras, para ter melhor percepção do PLE e o ensino do ato de ler operacionalizado por ele. Na próxima seção

aprofundaremos melhor essa questão, no diálogo entre a voz do professor, do PLE e de teóricos da leitura.

Para Grillo (2017, apud VOLÓCHINOV, 2017, p.69), “a consciência nasce e existe encarnada na palavra, que é a formadora da autoconsciência e atribui estabilidade conceitual a ela”. Se o signo carrega em si toda carga ideológica social, pude perceber a importância de outras vozes adentrarem esse diálogo, somente a voz das professoras e do PLE não estão permitindo a percepção de como se ensina o ato de ler e dos processos de confusão conceitual como fatores que impedem uma real compreensão de como se ensina o ato de ler. Volóchinov (2017) aponta a comunicação social como fator importante para construção ideológica do signo, quando outras vozes externas à escola não adentram a escola, a ideologia oficial se instala com maior facilidade e mesmo aqueles que percebem a sua intenção de estabilizar, não percebem os sentidos das palavras oficiais e de sua ideologia.

Pelas forças centrífugas as professoras buscam outras formas de fazer, mas sem clareza do como, assim, não há um dizer construído pelo pensamento teórico, pelo desvelamento do ensino do ato de ler, seus processos no Guia e na escola e as determinações que geram. Penso que o pensamento teórico não muda o objeto, mas ao mudar a percepção sobre ele, pode favorecer escolhas que venham ao encontro do ensino do ato de ler para construção dos sentidos. As professoras também precisam se constituir nesse processo de dialogarem com as diversas vozes presentes na vida, dentre elas os teóricos. Aprender a dialogar com os teóricos através da aprendizagem do ato de ler esse tipo de texto pode favorecer a melhor percepção do ensino como seu objeto de estudo. As ATPCs podem ser processos de comunicação social para percepção dos objetos de ensino, pois, “ao realizar-se no processo de comunicação social, todo signo verbal, é determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social” (VOLÓCHINOV, 2017, p.110). Na comunicação, nos encontros de professores temos uma possibilidade de novos sentidos para os signos que constituem os atos dos professores.

5.5 O signo reflete e refrata no PLE: efeitos nebulosos no desvelamento de seus sentidos

Leitura como sentido e proferição, reflete e refrata dentro do próprio PLE, por isso, há dificuldade em perceber sua intenção. Pela dubiedade, ele se estabiliza na palavra do professor.

Quanto mais a palavra é dogmática, quanto menos a percepção compreensiva e avaliadora permite saltos, desvios e gradações entre verdade e engano, entre bem e mal, mais despersonalizadas serão as formas conforme as quais são reportadas as palavras outras (VOLÓCHINOV, BAKHTIN, 2011, p.77)

A ausência do conceito do que é leitura, ler, ensino do ato de ler e proferição, impedem reconhecer os processos no PLE que materializam as intenções estabilizadoras. A ideologia oficial oculta os conceitos que envolvem o ensino do ato de ler e impedem uma compreensão mais avaliadora, não possibilitam levantar o véu que encobre esse ato e os fatores que o define. A avaliação permite compreender ler a palavra sónica dentro do contexto atual e histórico.

Iremos chamar de avaliação social justamente uma atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude de seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora (MEDIVÉDEV, 2010, p.184).

A avaliação permite a réplica, ao buscar o sentido de ler na atualidade histórica, a compreensão leitora permeia toda atividade humana, assim, ao analisar o material, encontramos indícios de uma palavra oficial movida pela intenção de controlar a profundidade do quanto se aprende a ler na escola. Esse é o primeiro passo para a desconfiança, para refratar, mas não basta somente isso, para ler, preciso compreender, assim, na própria palavra do PLE as professoras podem encontrar os indícios dessa dualidade proposital. As intenções, os objetivos geralmente refletem o ideal social-democrático, da igualdade entre os seres humanos, primeiro passo é encontrá-lo, depois, com a clareza sobre ele, buscar os fios ideológicos que amarram essa palavra no enunciado e permitem desvendar a palavra estabilizadora.

O oficial se apoia no cotidiano para conseguir penetrar na palavra, mas no entrelaçamento ideológico das palavras no texto, podemos encontrar os indícios de

uma palavra com função de confundir, como uma névoa, impedem de ver a clareza das intenções autoritárias e dogmáticas da ideologia oficial, porque “é assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico” (FARACO, 2009, p.51).

Todo signo reflete e refrata, assim, ao se apropriar da palavra oficial, o sujeito falante a refrata, mas essa refração dependerá do número de vozes e da diversidade delas para uma refração maior ou menor. Os professores percebem a todo o momento que o PLE não consegue ensinar o que propõe, para isso, fazem adaptações, mas essas adaptações dependem de escolhas e elas por sua vez, dependem de diálogos que lhe possibilitem a percepção do objeto, torna-se um desafio ao professor perceber e identificar que “a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos” (FARACO, 2009, p.51).

As professoras quando leem os Guias, refratam os signos ali presentes, assim, maiores e múltiplas vivências em diálogo com outras vozes é um caminho para uma maior refração dos signos.

Os signos podem apontar para a realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas fazemos sempre de modo refratado. E *refratar* significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) (FARACO, 2009, p.50-51).

As refrações são possíveis porque as forças centrífugas desestabilizam a palavra centralizadora, gerada pelas forças centrípetas.

As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor umas verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monologizante (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo (FARACO, 2009, p.53).

A ideologia oficial age com suas forças centrípetas na tentativa de centralizar sua palavra, de universalizá-la, a réplica, a contrapalavra é justamente a força que repele, refrata a palavra oficial. Ambas as forças coexistem, a ausência de uma seria inviável na vida, representaria a morte do movimento da palavra viva, seria a imposição de uma palavra com sentido único. “Qualquer enunciado é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas de vida verbal, as forças centrípetas e centrífugas” (FARACO, 2009, p.69).

Ideologia oficial e ideologia cotidiana devem coexistir, uma suprimir a outra seria negar as relações de poder existentes, portanto, uma forma de poder pela própria negação dessas forças. Olhar enviesado, na diagonal como aponta Bakhtin, permite reconhecer essas forças centralizadoras para não se petrificar diante delas, olhar como Ponzio (2010) observa que fez Perseu em relação à Medusa, que a olhou pelo reflexo de seu escudo, de forma enviesada. O sujeito encarnado não é objeto, mas dotado de vida, um sujeito social. Ao dialogar com essas vozes, atribuir sentido, se posicionar valorativamente, podemos agir como Perseu (PONZIO, 2010), mas o escudo é a dialogia, a relação com o outro tendo a palavra como ponte que liga pessoas. A palavra permite o reflexo, ver o que o tornaria objeto, o petrificaria e responder ao praticar sua réplica.

Nesse movimento da palavra refletir e ao mesmo tempo refratar, as réplicas se tornam possíveis, nele a ideologia do cotidiano resiste à ideologia oficial. As forças centrífugas no PLE se constituem no dia a dia da escola, com as constantes adequações e adaptações realizadas pelas professoras, a palavra do Guia “não dá conta”, assim, as palavras delas tomam forma em novos encaminhamentos, novas escolhas pautadas no olhar enviesado, dessa forma, a escola tenta resistir e não se petrificar. São as palavras dos sujeitos falantes que permitem à escola, novas relações com as palavras oficiais.

O meio ideológico da época globalizada neoliberal manifesta uma totalidade em que a competitividade baliza as ações para a extração da mais-valia universal. Contudo, seu vir a ser dialético vivo engendra, mesmo nos limites de uma mesma concepção ideológica, as contradições, as encruzilhadas. A globalização perversa tal como se nos apresenta possibilita, também, em seu vir a ser, a construção de memórias de futuro de uma outra globalização (CARACELLI-SCHERMA, 2015, p.243).

A palavra da ideologia oficial adentra a escola sem a intenção de relacionar-se com as palavras outras, mas as vozes das professoras refratam e provocam essas relações.

Pesquisadora – Como você vê o PLE? Auxilia?

Melina – Agora estou estudando mais porque o outro já tinha mais, **não gosto de chegar e não saber o que vou fazer**. Ajuda bastante, que nem o texto dramático.

Pesquisadora – Como você vê o programa ler e escrever? Realmente ele contribui? Falta formação? Tem dificuldades? O que você acha?

Sílvia – Oh!... Porque **ele vem de cima para baixo**. Sim, a gente fala sobre isso, nesse ano ele mudou, a gente fala assim, **muita coisa diferente nesse ano, que puxou de um ano para o outro, puxou do ano da frente**. Poxa! Tem coisa que acontece, parece que só com a gente, né! Então, oh! eu estudo o material, fiquei bastante tempo no terceiro, né, que eu trabalhava. Vi que muita coisa veio de lá para cá (referindo-se ao segundo ano). Eu já conhecia, mas **é mais difícil**, vou dizer, então, vieram do terceiro para o segundo. Por quê? Fico pensando... Porque eles são assim, muito novinhos ainda. Você entende? Essa às vezes é a dificuldade.

Pesquisadora – E você, se sente ouvida sobre suas necessidades?

Sílvia – Eu falo, eu gosto, eu acho, às vezes, você tem que dar um...né, segundo ano, como eles são muito...né é o que sempre falo, ainda são muito imaturos, **eu tenho que ter noção**. Então, dependendo da atividade, por exemplo, veio a leitura de um texto informativo. Não são todas que fazem, fico feliz quando vejo um deles fazendo, mas não são todas que fazem.

Pesquisadora – Há cobrança para trabalhar os Guias? Há uma pressão do sistema?

Sílvia – **Claro!** A gente tem que trabalhar. **Não é? E eu sou uma pessoa obediente**, é o que eu falei, eu não sei, esse meu aluno que eu falei, eu tenho que dar conta dele também, dentro do que me pedem com o material. **Aí a gente vai se adequando**. Quando eu coloco o texto lá na lousa, ou quando eu trago meu texto para alfabetizar meu aluno, então é ali, eles estão focando nos que sabem ler, mas eles vão, as escritas da criança na lousa, né, então, eu tenho desenvolvido assim, então essa é a forma que eu trabalho com ele sempre. **Ehh! Então, a gente vai se adequando sim**.

Pesquisadora – E a pressão, existe ou não?

Sílvia – **Sim, Ah! Sim...**

Pesquisadora – Há quanto tempo que você utiliza o PLE?

Flávia – Desde 2009 /2010

Pesquisadora – PLE atende seus anseios de professor?

Flávia – Concordo, eu falo assim, **acha pouco, a gente vai tentar completar**, e que nem o EMAI, o livro didático e maravilhoso, é uma

complementação. Às vezes você trabalha o EMAI aqui e dá no didático uma complementação, que é uma avaliação, para ver se você, se realmente seu blá-blá-blá encaixou e eu acho assim, que infelizmente o PLE não compete com nossos didáticos. Fica um pouco fora de mão, **mas isso cabe ao professor pesquisar.**

Pesquisadora – Desde quando trabalha com PLE?

Melina – Desde 2009

Pesquisadora – O PLE **atende seus anseios**, suas necessidades?

Melina – **Atende. Algumas, algumas, eu acho... falta**, você tem que complementar, **sempre complementar.**

Pesquisadora – E daí, como você faz como professora?

Sílvia – Ah! O que eu tenho que fazer? **Eu tenho que trabalhar.** Ele não é alfabetizado ainda, então, esse é meu problema. Como é que eu vou fazer se ele não é alfabético? Tenho que trabalhar com ele e ainda ter que dar conta? Não é fácil.

Pesquisadora – Então, **o material não dá conta de te explicar o que fazer?**

Sílvia – **Não dá.**

Pesquisadora – E **o que vai dar conta de te ajudar?** É isso que quero ouvir de você?

Sílvia – **Sou eu que tenho que resolver com eles**, fazendo duplas produtivas. **É da minha experiência como professora, tomando decisões.** Sento muito com essas crianças, faço. Eu sento com todos porque aqui tenho essa possibilidade, para quem já trabalhou em escola enorme, que tinha quase quarenta alunos quando cheguei na DERB. Quando eu me peguei em um lugar como aqui, que dá para trabalhar com toooodossss! Lógico que cada um é cada um, mas que eu consigo sentar, eu consigo. A gente vai ali, você consegue dar uma atenção maior, ali que entra mais a parte de alfabetizar a criança. Na hora to lendo. Vamos lendo o que aqui, sabe, aquele passo de formiguinha? É isso que eu faço com essas crianças. Agora é uma delícia ver que quem consegue lê e faz. E tem nessa sala. E tem quem não consegue e sento com ele. Como eu to pegando segundo ano, há um tempinho, depois que já veio essas coisas para ele, eu consigo fazer isso. No ano passado veio aquele negócio de reescrita de final de conto, choraram no começo... acho que no terceiro também. **Eu to sendo real, ta, você explica, aí, a criança, não é fácil, vou dar conta da reescrita de final de conto, não é.** Agora ainda veio o texto, mas eu percebi que muitos leram e outros não conseguiram. E aí é aquele caso que eu falei, dentro da minha, vou e sento.

Pesquisadora – Mas **o material não dá conta de te ajudar como fazer?**

Sílvia – **Não, ele não fala esses casos, o que você faz. Ele fala muito dos grupos produtivos, mas aí, é assim, eu não posso colocar duas crianças que não sabem.** Por exemplo, um alfabético, um silábico alfabético, com... com pré, com aqueles níveis que a gente tem que colocar. Por exemplo, aqueles que não são alfabéticos, não vai dar conta de entender o texto, daí sou eu que tenho que ir junto. Não é fácil, vi, eu sento com os que têm

difficuldade. Se eu li direitinho o material, não fala, é mais minha experiência que eu vou tentando usar e na hora eu tentando usar o material da escrita, o que fiz muito no ano passado. Eu to mostrando a realidade, que a maioria das escolas não tem, aqui dá para sentar. Enquanto está ali trabalhando na reescrita, quando começa, eu posso me sentar com uma criança que tem mais dificuldade de fazer. **Aí eu consigo, com experiências próprias, com base no que eu tive antes, com outros alunos.** Não, o material não dá. Essa realidade é muito diferente, mas, mesmo assim, não é fácil quando uma criança não é alfabética, é muito difícil.

Pesquisadora – Há quanto tempo utiliza nas aulas o PLE?

Sílvia – Desde que começou, 2008, quando eu já entrei, eu lembro que já começou.

Pesquisadora – O PLE atende seus anseios, dá para trabalhar na íntegra? O que você faz quando o que está dando não surte o efeito esperado?

Sílvia – Então, **quando não tem o efeito, você sempre dá uma adaptada**, né, eu to com uma atividade, foi até de português, que eu achei melhor refazer. Adaptar ficou melhor.

Pesquisadora – E o material chegou em fevereiro e não deu tempo de você processar, é isso?

Flávia – É tive que cair de cabeça, eu não sei, mas eu falo sempre que meu marido reclama se todo professor não sai de casa, que eu quero saber isso, eu quero saber **que escolhi uma profissão, eu tenho que ficar lendo, o que eu quero com a atividade e olha que estou desde 1996 tem ora que olho e falo, eu não fiz isso! Nós estamos aqui para isso, né, mas eu acho assim, que a gente não pode reclamar do material, que a gente pode complementar e... mas gosto dele.**

Ao dizer, “acho pouco”, a professora emite uma valoração à palavra oficial e suas palavras adquirem um tom valorativo. A palavra dita pelo enunciado “mas isso cabe ao professor pesquisar”, tem dupla entonação, porque ao mesmo tempo responsabiliza o professor como fez a *Carta ao Professor*, mas também retoma o papel do professor, ele é o autor e também dialoga com seu herói.

“Vem de cima, claro!”, “eu tenho que ter noção” mostra certa entonação valorativa da contrapalavra ao Guia, que está distante da sala de aula, portanto, não possui noção da realidade, não conhece os alunos e o processo de aprendizagem e ensino. Ao trazer para si “eu tenho que ter noção”, a palavra gesticula que o Guia não tem noção, para Ponzio, “a entonação apresenta um parentesco estreito com a linguagem gestual” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.28).

Ao manifestar que é mais difícil como foi organizado o material, representa que trazer o conteúdo de um ano posterior, “adiantar” o conteúdo não significa que

vão ler mais, a professora usa a entonação ao “adiantar”, pela réplica dá sua contrapalavra entonativa ao material. “Adiantar” mostra o desconhecimento da palavra oficial que desloca o conteúdo do terceiro para o segundo ano, desconsiderando o aluno. Novamente, a palavra traz consigo o tom de “não sabem o que fazem, adiantam, mas não sabem que não dá certo”. Para Ponzio, “a entonação se situa no limite entre o dito e o não dito, entre o verbal e o não verbal” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.27).

Sílvia ao dizer que é “obediente”, vai ao encontro da palavra oficial, com “tato” (MEDVIÉDEV, 2010) avalia o material e argumenta que “a gente vai se adequando”, com isso a ideologia do cotidiano se impõe pelas forças centrífugas e as palavras refratam a realidade do fazer docente.

O tato pode assumir diversas direções, movimentando-se como se estivesse entre dois polos: o do elogio e do xingamento. Esse tato é determinado pelo conjunto de todas as relações mútuas e sociais dos falantes, pelo seu horizonte ideológico e, por fim, pela situação concreta da conversa. O tato, qualquer que seja sua forma em dadas condições, determina todos os nossos enunciados. Não há palavra que não considere o tato (MEDVIÉDEV, 2010, p.154-155).

O tato para Medviédev (2010) e a entonação para Volóchinov (2017) são justamente a escolha, a valoração que o falante faz no uso dessa ou daquela palavra para estabelecer os limites entre o dito e não dito, o verbal e o extraverbal, carregado de valoração, ao mesmo tempo em que faz usos de gestos por meio de palavras, em busca de um equilíbrio, ao dizer a palavra de forma enviesada para Ponzio e pela diagonal para Bakhtin, diz-se o que não pode ser dito de frente.

A professora é a autora da aula, no cronotopo da sala de aula, apesar de o Guia tentar invisibilizá-la tornando-a uma mera executora, na relação espaço/tempo, ensino e aprendizagem se relacionam. Ela toma decisões, organiza por meio de suas vivências, dos Guias e dos alunos sua assinatura no ato de ensinar, realiza seu ato responsável (BAKHTIN, 2010).

As relações podem ser mais ou menos dialógicas, elas dependem das relações tu/eu no cronotopo da sala de aula e da escola. As ATPCs como evento da escola, podem se tornar um acontecimento, local de encontros dialógicos para que essas contrapalavras teçam o fazer docente. Pela sensibilidade do olhar do professor para o outro, novas relações de alteridade entre professores, alunos,

estudiosos do ensino e da aprendizagem podem ser possíveis. O outro me possibilitar ampliar, alargar o pensamento e a compreensão sobre a palavra. O professor com vozes alargadas (MIOTELLO, 2018) dos Guias pode ter ampliado os sentidos do lugar do professor na escola.

As professoras encarnadas no seu papel não se tornam invisíveis, há uma tentativa dos Guias criarem uma ilusão de ocuparem o papel do professor, mas Guias não encarnam, não possuem um corpo real, para tal, eles operacionalizam uma ideologia, criam um valor pelo qual os professores precisam acreditar em sua invisibilidade, assim, isso se manifesta nas vozes das professoras, reiteradamente, quando fazem escolhas manifestam não saberem se estão certas, mas argumentam que *dá certo*.

As vozes e suas relações podem ser alargadas nos espaços e tempos escolares pelas ATPCs.

Pesquisadora – Sente que suas necessidades formativas são contempladas como gostaria? Como seria possível atendê-las?

Sílvia – **A gente faz os atpcs, acho que essa é uma delas, onde tem muita troca.** Fora isso? Você fala fora isso?

Pesquisadora – O que você sente que precisa, há espaço para falar, olha, eu preciso saber mais sobre tal assunto? **Você acha que há esse espaço?**

Sílvia – No caso, é o que falei para você, é no **ATPC, que acaba discutindo.**

Pesquisadora – Como você poderia trazer essas necessidades para a ATPC? Para as OTs? Como você acha que poderia ser ouvida?

Sílvia – Oh!... Quando eu... preciso, **eu falo com a professora coordenadora (PC). Acho que é a pessoa mais próxima. Apesar de que pergunto mais para Flávia (professora do primeiro ano),** quando eu pego os alunos dela, eu já conheço, eu olho as atividades, ela também, mais ainda, falo com ela, acho melhor fazer assim, tenho muito apoio dela [risada]. A do terceiro ano, se ela precisar, ela também pode falar comigo. Então, eu acho que é mais isso, é isso mesmo.

Pesquisadora – ATPC se sente ouvida?

Flávia – Sim, as **trocas de experiências.** Eu vejo assim, professor deve estar aberto a todas evoluções e formações. Porque é que eu falo para você, **o ATPC feito pela PC, a gente está sempre trocando ideias,** eu posso pensar de uma maneira diferente que até muitas vezes eu vejo que estou errada, ou eu estava, eu acho que é uma troca de experiência e tem que ser voltado pra isso. **Agora o professor que fecha, o mundo dele é aquele ali, fica mais dificultoso,** cada cabeça uma sentença.

Pesquisadora – Suas dificuldades são suprimidas pela formação em serviço?

Flávia – Muitas coisas a gente consegue porque a gente acha uma coisa e descobre que não é só eu que penso desse jeito, não é só eu que tenho esse problema. Por isso eu falo, **a formação é muito importante, mas assim, a gente adora as ATPCs dessa escola, a PC, não que as outras não fizessem, mas a de agora, ela envolve você, faz com que você participe mesmo.** Então, isso é importante, você está ali por duas horas e você não tem que se virar porque tem a semana inteira pra fazer aquilo, então eu acho muito interessante as ATPCs dela.

Pesquisadora – Quais suas necessidades formativas?

Melina – **Eu sempre falo com a PC, conto tudo para ela, falo que não deu certo porque quero aprender mais, acho que não vai dar tempo, na leitura colaborativa eu coloco e se tem conversa paralela, acho que não vai dar certo, falo para ela.**

A PC e as ATPCs são os espaços reconhecidos pelas professoras como local de relações, de trocas, de palavras circulares, de novas palavras, aprendizagens, mas ao mesmo tempo não se comenta nenhum conteúdo estudado, tudo é muito genérico, sempre fala tudo, mas no que isso impacta em suas escolhas? Não há esta reflexão. A ATPC é o cronotopo, um tempo e espaço de construção do sentido, de busca de respostas, de perguntas e a PC é o sujeito falante que pode favorecer o alargamento dessas relações na escola de forma única, irrepetível, é entender que “a singularidade do sujeito ocorre na “interação viva das vozes sociais” e, por isso, ele é social e singular” (FIORINI, 2018, p.178). Esse singular do sujeito falante como ser social na escola se dá justamente nas relações entre as vozes, as palavras no enunciado. A avaliação social, aquela que se aproxima do enunciado real, da vida, do que se diz, que permite a escuta, pode permitir o resgate da visibilidade das professoras.

Iremos chamar de avaliação social justamente uma atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude de seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora (MEDVIÉDEV, 2010, p.184).

A aparente invisibilidade criada pelos Guias ao tentarem ocupar o lugar das professoras, ao não reconhecerem o ato responsável delas no ensino do ato de ler pode ser enfrentada pela carnavalização. Para Bakhtin (2010, p.07), “durante o

carnaval é a própria vida que representa, e por um tempo o jogo se transforma em vida real. Essa é a natureza específica do carnaval, seu modo particular de existência”. Na Idade Média, era uma procissão de homens errantes, tendo como premissa o corpo grotesco, morte/vida, renovação, uma verdadeira procissão de deuses destronados. O inferno como símbolo cultural oficial representa o lugar de acerto de contas, de julgamento e na carnavalização ele é transformado em espetáculo alegre, lugar onde o medo é vencido pelo riso. No carnaval seria possível a inversão, grandes reis e deuses poderiam ser destronados, e inferiores coroados, são fontes regeneradoras justamente por fazerem com o que está posto, lugar onde tudo é inacabado, porque “os expectadores não assistem ao carnaval, eles o *vivem*, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para *todo o povo*” (BAKHTIN, 2010, p.06).

Rabelais (BAKHTIN, 2010) constrói um mundo ao revés, o “baixo produtivo”, comunga com a vida da parte inferior do corpo, um exemplo, as flatulências como forma de ressurreição do corpo, de regeneração, permitidos pelo grotesco. O grotesco remete ao realismo, para Bakhtin (2018) é a verdadeira metamorfose, o movimento da própria existência por um olhar cômico do mundo. O jocoso tem destaque porque representa morte/nascimento, imagem grotesca em confronto com a estética clássica.

Ao tocar nos séculos posteriores àquele de Rabelais, Bakhtin afirmará então que, a partir do século XVII, certas formas de grotesco começaram a degenerar em “caracterização estática e estreita da pintura de costumes como consequência da limitação específica da concepção burguesa de mundo. Fará referência à estética que, se consegue escapar da construção séria e unilateral do mundo, cai no riso trivial. O autor enfatiza então, para a compreensão desse processo, a necessária atenção para determinado tom de certas obras literárias: grave e monótono do que é dado como sério; sentencioso e acusatório, quando não puramente recreativo e despreocupado, do que é dado como cômico” (DISCINI, 2018, p.65).

O grotesco dos carnavais da Idade Média, surge do italiano *grotta*, que se refere à caverna, gruta, terras subterrâneas, como se no carnaval, tudo que está escondido, subterrâneo pudesse vir à tona e metamorfosear a vida. Carnaval, uma procissão dos deuses mortos, que foram destronados e desmistificados, espaço e tempo que suprime as hierarquias, possibilitando a justiça.

Na carnavalização não basta saber da existência do outro, onde nada se fixa, se alterna, se transforma, “na forma composicional do carnaval, há apenas um herói e este é exatamente, o tempo enquanto devir” (AMORIM, 2004, p.168). É pelo tempo que se faz o enfrentamento ao que é dogmático e autoritário, ele metamorfoseia a realidade ao destronar o rei, o deus morto ao ser deslocado para uma nova relação, não com o outro, mas com o outro do homem, o mundo se impõe, a voz passa a ser do cosmo ao utilizar os corpos humanos para traduzir as forças do mundo. A morte como riso, como sucessão do novo, da renovação. “A morte é grávida de vida, o fim, é sempre grávido de início” (AMORIM, 2004, p.169).

O riso carnavalesco traz consigo o movimento eterno de regeneração, de metamorfose e renovação. O carnavalesco e seu riso estão diretamente relacionados à verdade, ao conhecimento da vida, assim como a ciência, eles buscam a universalidade e “o objeto do conhecimento, tanto no carnaval como na ciência, só pode tornar-se próximo, tornando-se estranho. Pela suspensão do olhar que reconhece e aceita, a relação do conhecimento desmistifica-se e, desestabiliza o objeto” (AMORIM, 2004, p.174). Carnavalização como fusão, diminuição da tensão, metamorfose, inacabamento e profano. O sagrado e profano, no primeiro “se torna Um, no segundo, não há identidade possível, tudo é múltiplo” (AMORIM, 2004, p.166).

O riso em Rabelais opunha-se à cultura oficial, que era séria, religiosa. Nas festas carnavalescas, que eram públicas, era possível a cultura cômica popular, e isto se dava ao festejarem o renascimento em contraposição a cultura oficial. A incorporação de elementos da cultura cômica será chamada por Bakhtin (2018) de carnavalização. Rabelais inverte a ordem oficial e a cultura não oficial tem destaque em sua obra, a vida popular ganha novo olhar, o riso ambivalente quebra as relações de poder, o corpo grotesco, ganha espaço em sua obra, ele rompe a divisão entre cultura oficial e não oficial.

O sujeito da cultura popular é o sujeito coletivo. Seu espaço é a praça pública, espaço de todos. O coletivo remete aqui a ideia de uma sociedade sem classes em que todos compartilham do trabalho e, por conseguinte, compartilham do tempo. Tempo compartilhado, porque suposto anterior e posterior à sociedade de classe (AMORIM, 2018, p.103).

Essa ideia de tempo carnavalesco pode ser a grande oportunidade de renascer do ensino do ato de ler na escola, destronar o Um e legitimar a voz do sujeito no tempo e espaço para o nós. Inverte, o *Um* é destronado, dando lugar aos corpos, a regeneração, ressurreição (BAKHTIN, 2018). A profissão docente pode destronar qualquer Minotauro que queira aprisioná-la, a coroação é do “baixo produtivo”, destronando os reis impostos. Pela metamorfose, pela transformação o professor pode sair da posição invisível de mero executor de algo planejado para ele, para algo planejado por ele. Vejo o caminho da dialogicidade na escola como uma possibilidade de sujeitos encarnados, vivos. Como fazer isso? Pela contrapalavra, por escolhas feitas a partir da melhor percepção de seu objeto, o ensino. “A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (VOLÓCHINOV, 2017, p.101), possibilitar que outras vozes adentrem o universo escolar carnavaliza, destrona as palavras únicas, autoritárias.

As professoras realizam a contrapalavra através da adaptação das atividades, mas pela não clareza do objeto de ensino, elas acabam repetindo o que está no Guia, ou fazem escolhas sem saber direito porquê as fazem. A melhor compreensão do ensino do ato de ler poderá permitir que tomem o trono e se coroeem como verdadeiras atrizes e autoras do ensino na escola. Os Guias são vestimentas que as atrizes usam, mas são elas que escrevem o texto e atuam, escolhem e podem atender ou não a um ensino efetivo, deslocando, de uma educação que atende ao Mercado para uma educação que atende ao sujeito falante e seu direito de sentir o mundo, de compreendê-lo e praticar seus atos responsáveis.

Sair da grotá, do submundo para se metamorfosear na vida real, permitir que o corpo assuma as forças do mundo, sair da invisibilidade pelo tempo do devir, do vir a ser carnavalesco, da morte como ressurreição, do renascer da vida, da luz, dar visibilidade, é possível pelo ato responsável. O riso do povo nesse contexto seria possível pela palavra que escarneia a força monologizante ao impor a invisibilidade. O riso carnavalesco do popular, do profano faz uso da palavra e sua entonação, através da ironia destronadora de palavras únicas, autoritárias. As forças centrípetas querem impor certa centralização axiológica, monologizante (VOLÓCHINOV, 2017), as forças centrífugas tentam corroer as forças centralizadoras pelo escárnio, riso,

ironia, etc, elas carnavaalizam. A heteroglossia com sua multiplicidade de vozes sociais pode ser essa força centrífuga da carnavalização.

Parece bem claro, pelo conjunto de seus textos, que o “valor superior e supremo” para Bakhtin era a heteroglossia e sua dialogização infinda, ou, em outros termos, a pluralidade dialogizada das vozes, neste meio heterogêneo, a resistência a qualquer processo centrípeto, monologizador (FARACO, 2009, p.75).

O EEDT que dou continuidade na próxima seção entendeu encontros dialógicos como uma possibilidade de destronar as palavras monologizantes, pelas vozes dialógicas. A dialogicidade torna possível às professoras se entronarem como autoras de seus atos de ensino e ocuparem os tronos que lhe tentam tirar com a construção de uma falsa invisibilidade de seu fazer docente, tendo o diálogo como forma de liberdade humana e inacabamento como rejeição da verdade única, sem reificar o outro.

A seguir na próxima seção, analisaremos as situações didáticas do PLE e poderemos compreender os fatores determinantes do ensino do ato de ler obras literárias na escola, não busco uma mudança na prática, mas possibilitar que as professoras possam ter uma nova percepção desse objeto e com isso, quando fizerem escolhas, possam fazê-las com uma percepção concreta/pensada do ensino do ato de ler. Elas sempre fazem adaptações no PLE, mas poderão fazê-las com outra percepção de como se ensina a ler, principalmente ao compreender o processo presente no Guia.

SEÇÃO VI

A RESISTÊNCIA COMO PROMOÇÃO DO ENSINO DO ATO DE LER OBRAS LITERÁRIAS SEM ILUSTRAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA VISIBILIDADE DO FAZER DOCENTE: OS ENCONTROS DIALÓGICOS COMO RÉPLICAS AS VOZES DAS PROFESSORAS E DOS GUIAS

Essa seção constitui o elo que une todo o círculo de compreensão do ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações na escola, ao mesmo tempo, busca novas relações de desvelamento dos Guias no PLE, tem como núcleo temático a contrapalavra dos professores aos Guias como um projeto de dizer no ensino do ato de ler. Não há menção nos Guias sobre ler obras literárias sem ilustrações, porém, há o uso desses textos fora do suporte do livro, seja ele impresso ou digital, também, na maioria das vezes esse gênero é usado para reescritas ou subterfúgio para atividades com a gramática, assim, o percurso de análise das situações didáticas propostas e o diálogo com elas se delineia a seguir.

Um fator determinante na escola em relação ao ensino do ato de ler é a percepção da polissemia das palavras leitura e ler, porque a compreensão da palavra literária pode se dar de diversas formas, ao ouvir uma contação, ao escutar uma proferição, o importante é assegurar esses diversos modos de compreender as narrativas construídas pela humanidade. Meu foco é leitura do texto escrito sem ilustrações porque entendo que deva ser garantido espaço e tempo na escola no qual o aluno ocupe uma relação horizontal de vozes em sala de aulas relacionadas à palavra literária escrita. Assim, apesar dessa palavra leitura ser tão alargada pelos sentidos que abarca toda sua história, entendo que o professor deva ter clareza dos modos diferentes de compreender, por isso, no projeto de dizer da escola entendo ser necessário haver clareza da polissemia da palavra leitura para proporcionar todos os modos de compreensão possíveis. Nessa tese, nosso enfoque é a leitura como compreensão do texto escrito e ela vem demonstrar que não há um projeto de dizer que promova relações entre as palavras dos alunos e a de textos literários sem ilustrações nos Guias e no que as professoras dizem fazer. A escola não se questiona a esse respeito, como se ao ler uma obra com ilustrações

automaticamente os alunos soubessem ler obras sem ilustrações, como uma decodificação.

Sempre no EEDT havia dois movimentos, primeiro da pesquisadora compreender pelo diálogo entre as vozes das professoras, teóricos da leitura trazendo novas vozes e os Guias como as vozes da ideologia oficial, na busca de compreender os fatores que determinavam do ensino do ato de ler na escola e depois, um segundo movimento, a partir de cotejos dos estudos realizados, para organização dos encontros dialógicos entre as vozes que se apresentaram principalmente na entrevista dialógica com as professoras e as dos Guias e estudiosos da leitura. A dialogia da entrevista se constituiu em toda tese, nessa busca da pesquisadora de construir a réplica por meio de novas vozes, de relações entre elas, na busca de alargar a compreensão das professoras e sua também. Essa seção se constituiu a partir das relações entre as novas vozes dos estudiosos da leitura, pelo reconhecimento no Guia do PLE da polissemia ou não da palavra leitura, em busca de compreender como isso define o ensino na escola, mas também garante a contrapalavra dos sujeitos falantes envolvidos nela, pesquisadora e professores. A construção da visibilidade do professor pode se dar pela visibilidade dos professores através do entendimento da organização do currículo, promovida pela compreensão responsiva ativa (VOLÓCHINOV, 2017) tendo o PLE como um enunciado relacionado a outros enunciados do passado e que virão. O objeto de ensino, os processos e os fatores que o constitui, oferecem ao professor uma compreensão mais alargada do que é ensinar o ato de ler, assim, essa seção traz os percursos que realizamos de cotejo dos Guias para esse melhor entendimento.

O cotejo dos Guias foi organizado de forma que pudesse representar os eixos organizadores em todos eles, justamente porque permite aproximar o que as professoras pensavam na entrevista, a escuta das vozes, para depois, a partir dos estudos realizados com os estudiosos da leitura, pesquisadora e professoras pudessem dialogar com essas vozes para emitir a réplica. As atividades se modificam nos Guias dos cinco anos, mas há um eixo comum, o entendimento da língua e como ela deve ser ensinada. Os cotejos representavam justamente as atividades que podiam trazer à tona como os Guias entendem esse processo de ensino de aprendizagem do ato de ler na escola. Portanto, essa seção é o pensado

por mim e pelas professoras sobre o ensino do ato de ler nos Guias a partir das novas vozes dos estudiosos que adentraram os primeiros encontros dialógicos, nosso ato responsável após nossas vozes se encharcarem com outras vozes que estudam o assunto. Nossa consciência do nós se expressando na compreensão dos movimentos, processos e contradições que envolvem a percepção do objeto de estudo.

As réplicas às vozes das professoras e dos Guias ocorreram pelo olhar enviesado que busca o subentendido nos enunciados, o leitor poderá perceber em seguida, que minha voz se faz presente nesses encontros e ela procura responder as vozes das professoras, principalmente as da entrevista e dos Guias, apoiada nos teóricos. Também a responsabilidade do formador, que na pesquisa teve no pesquisador, fonte de resistência pela palavra que tentou ser controlada pela presença dos gestores, de alguma forma as suas presenças agiam como tentativa de controlar minha palavra. Para as professoras, eu dizer minha palavra nesse contexto, abria uma possibilidade de o Guia não ser uma Bíblia a ser seguida, como disse uma professora, mas uma voz presente na escola que pode ser objeto de diálogo, de réplica.

Os encontros de ATPCs podem se constituir como espaço e tempo para essa réplica às vozes que existem na escola, de professores e de Guias, onde o formador escuta primeiro, um a um, professor a professor, para depois dialogar com teóricos e responder a eles. Porque nesse movimento o pesquisador pode aproximar sua resposta da massa aperceptiva do professor. Sem partir da escuta das professoras eu apenas teria programado encontros para responder a mim mesma, o que eu entendo ser corriqueiro nas formações na escola e também na pesquisa acadêmica, programa-se a partir do que o pesquisador ou formador considera que falta ao professor, quando proponho justamente o inverso, que temáticas possam dar espaço para um diálogo, professora por professora emite sua palavra e ao formador cabe a escuta ativa, responsiva. Isso poderia ser realizado na escola uma vez ao semestre, somente após essa escuta, o formador organizaria encontros que pudessem dialogar com essas vozes, os encontros são contrapalavras, ato responsável. Os encontros podem ser esse momento, onde todas as vozes contribuam para compreender o ensino do ato de ler na escola, assim, essa tese se

constituiu principalmente por permitir que as vozes dos sujeitos da pesquisa adentrassem e se relacionassem. A entrevista foi dialógica, não por promover diálogos informais do cotidiano, mas porque as vozes que foram expressas pelas professoras direcionaram todo o EEDT, minha voz se constituía como contrapalavra, réplica ao apontado pelas professoras em suas vivências. A entrevista é dialógica porque rompe com o cartesianismo de abordar a palavra do outro como objeto, por isso, essa tese é a procura do extraverbal nessas vozes, réplica minha como pesquisadora e das professoras ao levantarmos as camadas que encobriam o ensino do ato de ler na escola.

A dialogia está nas relações desencadeadas com o encontro dessas vozes, e elas estavam presentes nas linhas de escrita dessa tese. Pela compreensão do ensino do ato de ler e novas relações de desvelamento dos Guias do PLE é possível a carnavalização, o destronamento da palavra dogmática e a coroação da palavra cotidiana, polivalente, capaz de metamorfosear e renovar as relações com o ensino e aprendizagem na escola.

Na percepção ativa os professores podem pronunciar sua réplica interior, expressar como sujeito falante que compreende seu outro. Se a língua é real apenas no diálogo (VOLÓCHINOV, 2017), será na ação responsiva, na comunicação que ela se manterá viva. O professor ao estabelecer relações dialógicas com os Guias e outras vozes, permite a comunicação, sua réplica, interação de vozes que na relação se transformam, sem uma eliminar a outra.

6.1 As palavras da ideologia oficial no PLE refletem e refratam: confundem o ato de dizer das professoras

As palavras são habitadas de intenção do outro, da sua significação (PONZIO, 2010, p.46).

A análise dialógica do material dos Guias do PLE permitiu a percepção das palavras da ideologia oficial, recheadas de intenção das vozes monoligizantes, que para conseguirem seu intento utilizam a refração como mecanismo de escamoteamento de suas palavras únicas, autoritárias. Compreender as contradições nas palavras de ideologia oficial permite a percepção dos fatores que

determinam nosso objeto, no caso, o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações. Para desvelar o ensino do ato de ler obras sem ilustrações tive que partir do ensino do ato de ler na escola, o diálogo com o Guia permitiu ver o heterogêneo em seu texto, aquilo que não está explícito. “O texto, em seu ritmo, veicula, por vezes imagens heterogêneas em relação ao que é explícito” (PONZIO, 2010, p.31). A *Carta ao Professor* revela essas imagens heterogêneas da própria *palavra como signo ideológico* (MEDVIÉDEV, 2010). O grifo abaixo é meu, representa os cotejos de análise, ao mesmo tempo o tema do enunciado é preservado para proporcionar ao leitor uma maior compreensão da palavra. No encontro esse cotejo foi tema de discussão, em busca da compreensão das vozes do mercado presentes no Guia.

Propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita e garantir a formação de um aluno leitor e escritor competente. O material é construído com propostas de **leitura e escrita em seu sentido mais amplo e efetivo**. Vimos trabalhando na formação de **crianças, jovens e adultos para que leiam muito, leiam de tudo, compreendam o que leem; e que escrevam** com coerência e se comuniquem com clareza.

Assim, espera-se que a Educação de São Paulo conquiste **resultados altamente satisfatórios** devido ao um processo de ensino e aprendizagem qualificado.

O presente ano trará **uma gama de instrumentos educativos a serem implementados pelas Diretorias de Ensino e Unidades Escolares e, você professor, é o agente central das mudanças propostas**. O grande desafio a ser alcançado em 2020 pela comunidade escolar, é buscar ações autônomas que, vinculadas ao Mapa Estratégico 2019-2022, garantam a aprendizagem de todos os (as) alunos (as). (GUIA PLE, p.02).

No explícito, aquilo que está diante de nossos olhos, o currículo tem como princípio um aluno que lê muito, aborda uma concepção de leitura em seu sentido mais amplo, sem especificar o que se considera como mais amplo, propõe uma gama de instrumentos de cima para baixo na estrutura educacional, mas o agente de mudanças é o professor. Localizemos as imagens heterogêneas nesses cotejos, a palavra ideológica oficial se impõe com manuais e instrumentos, mas o agente é o professor, não se avalia se os instrumentos são eficazes, porque os resultados altamente satisfatórios competem ao professor. Essas palavras direcionam o que escutamos muito na entrevista dialógica, os professores implementam o currículo, mas, precisam complementar com outras atividades. A responsabilização ao

professor está dada, mesmo sem saber quais escolhas realmente seriam mais eficazes na promoção do desenvolvimento do aluno, organizam outras atividades para tentar proporcionar a aprendizagem.

A resistência à invisibilidade imposta ao professor passa justamente pela compreensão desse processo, os instrumentos não proporcionam a relação ensino aprendizagem, quem o faz é o professor, assim, ao perceber essas contradições, essas palavras que refletem a voz do mercado, mas tentam se infiltrar fingindo refratá-la, o professor com o olhar enviesado pode pronunciar sua réplica, porque “na esfera do signo verbal, do discurso exterior e interior, o dialogismo se manifesta como inevitável encontro e interação das palavras como intriga entre os próprios dizeres e os do outro” (PONZIO, 2010, p.46). A consciência social se expressa pelo dialogismo, por essas vozes que povoam a escola, novas relações com outras vozes podem proporcionar essa intriga que Ponzio destaca. Ao professor cabe se intrigar, suas palavras precisam se colocar diante das palavras dos Guias e instrumentos vindos de cima para baixo. Ao ser lhe imposto o como fazer, ele precisa se posicionar com um o quê fazer e para quê fazer, em busca de compreender onde realmente se quer chegar. Exterior e interior, palavras que se ligam em busca do entendimento do ensino na escola.

Para Ponzio (2010), a *Torre de Babel* permitiu o plurilinguismo, assim, nossa consciência não pode estar povoada com palavras únicas, ela precisa se constituir com essas múltiplas palavras que compõem as forças centrípetas e centrífugas, para que se possa compreender cada uma delas em seus diferentes enunciados. Consciência como diálogo entre as palavras outras, como busca de diálogo entre as vozes das *Torres de Babel* que compõem a vida, na busca da comunicação entre elas. A consciência social é o meio ideológico que reflete e refrata. Então, dialogar com as prescrições do Guia pode permitir um alargamento da compreensão responsiva ativa da palavra, porque o enunciado está relacionado sempre com outros enunciados do passado e com os que virão com o sujeito falante ao se relacionar com eles. Importante destacar que estudei os cinco Guias, para uma questão de organização da pesquisa, a carta ao professor aparece em todos os anos, também as orientações quanto à leitura se repetem, nas situações didáticas, analisei todas que envolviam leitura literária, a maioria usa a leitura de narrativas

para a reescrita, o texto é um subterfúgio para escrever, assim, escolhi duas atividades do quarto ano por serem representativas de como as atividades que envolvem leitura embasam os conceitos e o fazer do professor. Nesta tese, não queria um estudo somente dos Guias, eles eram apenas uma das vozes, tinha a das professoras, dos estudiosos da leitura, a minha, enfim, precisava trazer para a pesquisa a essência, os aspectos conceituais que aparecem nas orientações teóricas dos Guias e nas atividades propostas. Por isso, trago cotejos do primeiro e quarto ano por considerá-los representativo dos Guias e de suas vozes. Não queria apenas identificar essas vozes, elas entrariam para o diálogo na formação de professores, então, o Guia não é o centro, ele é apenas uma das vozes que entrou para o diálogo e as atividades analisadas deveriam ser representativas do Guia e serem possíveis de caberem nas ATPCs destinadas ao encontro da pesquisa, afinal, tive apenas um encontro para esta análise, os outros foram para o diálogo com os teóricos sobre leitura. Essa tese não trata apenas dos Guias, mas da dialogia como teoria, análise e metodologia para a formação de professores no ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações. A seguir, cotejos do Guia que estudamos nos encontros dialógicos:

MODALIDADE	FREQUÊNCIA
ORGANIZATIVA	
ATIVIDADES HABITUAIS	Duas vezes por semana
SEQUÊNCIA DIDÁTICA	Duas vezes por semana
PROJETOS DIDÁTICOS	Duas vezes por semana
LEITURA PELO PROFESSOR	Diariamente
EM VOZ ALTA	
LEITURA PELO ALUNO	Duas vezes por semana (GUIA PLE, 1º ano, 2020, p.64)

Atividades envolvendo a leitura dos (as) alunos (as)

Localizar palavras em listas, **acompanhar a leitura de textos que se conhece de memória): nessas atividades de leitura, os(as) alunos(as) serão desafiados a localizar palavras ou acompanhar a leitura de textos conhecidos de memória**, procurando fazer a correspondência entre o que está escrito e o que dizem em voz alta enquanto recitam.

(GUIA PLE, 1º ano, 2020, p. 65)

Favorecer que aprendam a ler, sem ter de decodificar letra por letra.

(GUIA PLE, 1º ano, 2020, p. 65)

Podemos perceber no Guia a contradição, ele estabelece como princípio a importância de formar o aluno que lê muito, mas esse mesmo sujeito terá apenas duas vezes por semana direito à voz e essa voz será silenciosa, com seu livro de literatura, nos quinze minutos destinados a isso. As atividades habituais e projetos didáticos, na maioria das vezes não permitem que ele leia, incumbe ao professor fazê-lo. Diz que não se pretende que decodifique, mas ao acompanhar de memória solicitam que façam a correspondência entre o som e a grafia. A palavra da ideologia oficial, como diria um ditado popular, dá com uma mão e tira com outra, propaga a ideia de não decodificação, e orienta pela decifração. Essa dubiedade confunde o fazer do professor, e ele continua a trabalhar a decifração. Na comanda do que fazer, o Guia reflete uma educação controlada pela voz do outro, no campo dos pressupostos, propaga a voz da ideologia do cotidiano, assim, a resistência fica anestesiada por seu discurso que reflete e refrata sua própria ideologia oficial. Na palavra interior o sujeito falante percebe a palavra do outro, e é orientada por ela para organizar a réplica, o Guia ao criar dentro de seu enunciado sua própria réplica com palavras da ideologia do cotidiano, causa uma falsa impressão de contrapalavra do professor. Carnavalizar é permitir uma entonação expressiva que rompa com o medo imposto pela palavra oficial e se constitua como fonte regeneradora, de inacabamento.

Atividades habituais do processo de alfabetização

Situações de leitura pelo (a) professor (a)

Ler para as crianças desde o início da escolaridade é fundamental, pois é por meio dessa atividade que elas têm acesso à cultura escrita, antes mesmo de estar alfabetizadas.

Também no caso da leitura, é preciso um **bom conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais**. Bons leitores sabem a que textos recorrer, dependendo de seus objetivos em cada momento. O **contato com textos literários**, especialmente aqueles voltados à cultura da infância, é uma excelente maneira de aproximar as crianças do universo da escrita.

É pela voz de um professor que as crianças se transportam ao mundo mágico da literatura, enquanto ainda não podem enfrentar os textos por sua própria conta.

O (a) professor (a) pode (e deve) **se oferecer como leitor** em todos os momentos que houver a necessidade ou o desejo de ter acesso a textos que, autonomamente, os(as) alunos(as) ainda não conseguiriam ou teriam muita dificuldade de ler sozinhos. **Ao dar voz**

a determinado texto, o (a) professor (a) garante que os (as) alunos (as) tenham acesso ao conteúdo e à forma como foi construído, além de propiciar uma experiência de construção compartilhada de significado: como o (a) professor (a) lê para um grupo de alunos (as), a experiência da leitura pode ser compartilhada, formando assim uma bagagem comum de **vivências suscitadas pela leitura.**

A atividade de leitura em voz alta pelo (a) professor (a) deve ocorrer diariamente com prioridade para textos da esfera literária como contos de fadas e populares, mitos, etc. Uma vez por semana, é possível incluir nesse momento da rotina a leitura de textos de divulgação científica, textos da esfera jornalística. (PLE, 1º ano, 2020, p.67).

A indicação de ler para as crianças é reiterada sempre, o contato com os livros está sempre sob controle da voz e das mãos do professor. Como a palavra da ideologia controla o fazer do professor pelos Guias, também, o professor controla por sua voz. Ensinamos que o controle da palavra tem que respeitar a hierarquia, só nos resta carnavalizar como resistência, destonar essa palavra, deixar que os alunos tenham contato manipulando os livros, lendo com seus próprios olhos e suas consciências. Destonar o proferir ao aluno e coroar o ler pelo aluno.

O que os (as) alunos (as) aprendem nas situações em que o (a) professor (a) lê para eles. Ao ler um texto para as crianças, você **torna concreto o que significa ler em toda a sua complexidade.** Ler envolve uma determinada **atitude, uma forma de lidar com as páginas.** Lê-se em determinado sentido (da esquerda para a direita, de cima para baixo), as palavras são ditas a partir de determinado jogo de olhar, pensamento e voz, sempre as mesmas, porque as letras “instruem” a voz para que se lhes diga exatamente na mesma ordem. As crianças aprendem sobre a leitura, em todas as suas sutilezas, por participarem de momentos em que você desvenda o mistério para elas. **Como modelo de leitor, além de comunicar o que está escrito, você pode comentar a história com os (as) alunos (as), compartilhando suas impressões,** reler trechos que considerou especialmente belos ou engraçados, voltar a determinado trecho para esclarecer dúvidas sobre o que se lê adiante.

Condições didáticas para as situações de leitura do (a) professor (a)

Em primeiro lugar, é importante que a **leitura do (a) professor (a) tenha espaço garantido no dia a dia:** é pela frequência que os(as) alunos(as) aprenderão a ler contos (mesmo que por meio da leitura do(a) professor (a), conhecerão as regularidades desses textos e aprenderão a lidar com as dificuldades que a leitura muitas vezes coloca.

Garantir, **durante a semana, vários momentos em que se lê para os (as) alunos (as)** (de preferência no mesmo horário todos os dias, pois isso permite que antecipem o momento da leitura) é condição para que as crianças realmente se aproximem da linguagem escrita utilizada nesses textos. (PLE, 1º ano, 2020, p.68).

Os Guias e suas palavras constroem um entendimento no qual os alunos aprendem pela voz do professor, refratam o que é ler indicando a importância de ler em sua complexidade, mas demonstram essa complexidade como a de adquirir o comportamento leitor diante da obra. Claro que é importante mostrar ao aluno pela proferição como o professor faz, os movimentos, gestos, palavras e entonação, mas isso não é leitura pelo aluno. A palavra ainda está sob controle. Ler em sua complexidade é o que Arena (2006) reitera sempre, é compreender que as palavras são grávidas de sentido e buscar justamente qual o mais adequado para aquele enunciado, ler o texto escrito (BAJARD, 2007), estabelecer relações dialógicas com elas como apontam Bakhtin e Volóchinov, porque são signos ideológicos (MEDVIÉDEV, 2010). Novamente os Guias tentam mostrar que refratam ao anunciar a complexidade do ler, no entanto, refletem um ensino controlado pela voz do professor. O sentido se dá pelo comentário do professor, não é construído no diálogo com as palavras do texto. Restabelecer a verdade *pravda* é permitir compreendê-la dentro do enunciado do Guia, porque ela pertence ao enunciado concreto, nas relações entre as palavras, o professor pode adentrar as profundezas dos temas em busca de um ato responsável, um posicionar-se valorativamente na vida.

Para realizar a **leitura em voz alta você poderá organizá-la em três etapas.**

Antes da leitura: Inicialmente, comunique a leitura que fará aos(as) alunos(as), apresentando os motivos da escolha. Pode-se comentar sobre o autor, ilustrador e a editora, estabelecendo uma relação do autor escolhido com outros já lidos pela turma. Algumas informações sobre coleções publicadas e curiosidades sobre sua vida podem ser apresentadas também. Leia o título, mostre as ilustrações da capa, se houver, e incentive a antecipar o possível conteúdo da história a ser lida. É de fundamental importância que leia o livro previamente e planeje a melhor forma de apresentá-lo às crianças. Organize as pausas que possibilitem a interação dos(as) alunos(as) com o texto,

permitindo a participação deles no sentido de tentar antecipar o que acontecerá no texto e avaliar a pertinência da antecipação realizada.

Durante a leitura: Prepare a leitura com antecedência para os(as) alunos(as) e **leia** a história como está escrita. **Não pule** trechos que considere difícil, pois os(as) alunos(as) precisam de contato com a história como está redigida para ampliar as possibilidades de compreensão e aprendizagem da linguagem escrita. Lembre-se que **você precisará se envolver com a história** a ser lida, demonstrando suas emoções ao longo do texto (uso de diferentes tons de voz, leitura mais rápidas ou mais vagarosas dependendo da situação descrita no texto). **Preste a atenção se todos os(as) alunos(as) estão conseguindo ouvir, faça** as interrupções previamente planejadas por você e que possibilitem enfatizar por exemplo, o suspense presente no texto. Lembre-se que não há necessidade de interromper a leitura para explicar o significado das palavras que os(as) alunos(as) desconhecem. Espera-se que **eles o façam por meio da compreensão do texto lido.**

Após a leitura: Ao finalizar a leitura pergunte às crianças **se gostaram** da história, peça que explicitem qual trecho que mais gostaram e justifiquem. Converse com os(as) alunos(as) sobre as antecipações realizadas pela leitura. Caso necessário, **releia** trechos do texto para destacar e enfatizar o que o grupo considerou importante, engraçado, bem escrito. Incentive os a fazer a relação do texto lido com outros já conhecidos. Permita que o livro circule entre os(as) alunos(as)s para que possam manuseá-lo, rever as ilustrações, reler algum trecho.

(GUIA PLE, 1º ano, 2020, p. 67-72).

“Antes da leitura”, no meu entender não há antes, há a leitura, o leitor manipula o livro, lê o título, o autor, a editora, índice, porque é sua primeira busca de se comunicar com o autor, de compreender a obra em sua totalidade, ao indicar o antes, manifesta-se o entendimento da obra, não em sua totalidade. Não há antes da leitura, porque ler a obra inclui manipular e procurar o sentido em todas as palavras e ilustrações presentes nela, isso faz parte do processo de compreensão, ler a capa e os outros elementos que compõem a obra, porque permitem as primeiras relações do leitor com o autor e seu herói.

Acredito que ao proporcionar aos alunos o acesso à obra, e pode ser na forma digital projetada na lousa, porque as salas não possuem 30, 40 exemplares da mesma obra, é proporcionar parte do processo do ler. O grupo pode buscar esses sentidos juntos, discutindo as palavras, a organização gráfica da capa, das orelhas, o que o índice revela, é a compreensão da palavra escrita que está em foco no ato de ler. Reconhecer que o autor ao escolher um título, uma ilustração, está

apresentando sua obra, antecipa as réplicas do leitor e ao compreender o que antecipou permite a busca de entender a obra em sua totalidade. A obra é um signo ideológico, um enunciado e deve ser vista no seu todo, compreender a obra é compreender o todo.

A busca do autor em comunicar-se com o leitor está presente em toda obra, desde a capa. Ler a obra é entender todos os elementos que a compõe, então, não existe o antes do ler, e sim, a leitura engloba uma primeira comunicação com o leitor pela organização do livro, desde sua capa, seu título. A palavra só existe em seu tema concreto, a capa é palavra da obra.

Há indicação no Guia para o professor conhecer a obra e o autor antes de proferir para o aluno, entendo que contribui para os diálogos com a classe, mas a manipulação deve ser pelo aluno, não o professor fazer por ele e apresentar. É muito diferente o aluno ir para a capa, procurar compreender o título, esse sentido ser discutido com a classe, depois retornar para ela. Se o professor apresenta suas impressões, ele leu e o aluno escutou a contação dessa leitura da capa para o aluno. A concepção de ler e de contação ajudam a compreender as melhores escolhas para favorecer o real ensino do ato de ler. Resistir é proporcionar ao aluno manipular a obra, capa, ilustração, autor, índice, essa totalidade, em busca de um primeiro diálogo com o autor e isso faz parte da leitura.

No “durante a leitura”, tudo está nas mãos do professor, ou melhor, nos olhos e na voz do professor, ele planeja como o aluno ouvirá a história e não como irá ler. Resistir é permitir que o aluno faça isso, o que não impede a classe de cotejar, discutir os sentidos, descobrir as profundezas do texto escrito, juntos. A compreensão do texto lido pelo aluno e não proferido pelo professor, é uma forma de resistir. A leitura está com o aluno, não se trata do grupo ler em voz alta, são cotejos que eles discutem tendo com referência o texto escrito em busca da promoção de relações entre as palavras dos leitores e a palavra do autor, tendo como metodologia a dialogia, possível pelo cotejo.

O “após a leitura” para mim também não existe, porque a leitura é compreensão, tudo que discutir sobre a obra é em busca da compreensão, portanto, da leitura. Vejamos, se trocarmos leitura por proferir, o sentido é outro, se for antes, durante e após proferir o texto, então, temos a continuidade do processo de

compreensão e temos um depois. O antes, durante e depois pertencem a proferição, porque a leitura é a totalidade e ela inclui desde o primeiro contato com a capa, o texto escrito, as ilustrações, referências. Ler é compreender a obra em sua totalidade, não existe antes do ler, existem os primeiros diálogos com a obra através de seu título, seu autor. Na leitura, o leitor manipula a obra, desde a capa, até a contracapa e ao terminar de ler, ao conversar sobre ela, continua seu processo de entendimento da palavra escrita. Assim, perguntar se gostou faz parte do proferir, o ler requer identificar elementos no texto que o fizeram gostar de ler, portanto, requer o retorno ao texto escrito e a compreensão. Posso dizer que gostei e não ter compreendido. Gostar da leitura é reconhecer elementos, cotejos, palavras que promovam o reconhecimento da palavra outra, a empatia com ela. Até há a recomendação de retorno ao texto pelos Guias, mas novamente, o professor está no controle da palavra escrita. Resistir é proporcionar ao aluno que possa estar no controle da palavra escrita. O professor pode exercer seu ato responsável, ao implementar ações que realmente promovam o ato de ler obras literárias sem ilustrações, dando oportunidades de uso da voz, dos olhos e do pensamento pelos alunos.

CrITÉrios para a escolha de livros para a leitura do (a) professor (a)

- Leia textos que eles não leriam sozinhos.
- **Escolha textos cuja história você aprecie.** Se a história não for interessante para você, é provável que a partir de sua leitura ela não consiga mobilizar os (as) alunos (as).
- A qualidade literária do texto é importante.
- **Leia** um livro em capítulos ou decompõe uma história mais longa em partes.
- **Ouvir a leitura e poder comentá-la já é uma atividade completa,** na qual os (as) alunos (as) aprendem muito.

(GUIA PLE, 4º ano, 2020, p.70).

“Ler para as crianças”, nas recomendações do Guia, não é ensinar o ato de ler, é proferir, o aluno vai se apropriar de narrativas, vai gostar de ouvir histórias, mas ele não usou seus olhos como mediador entre o texto e sua consciência na busca da compreensão, portanto, não leu, compreendeu pela oralidade. Ler é um processo complexo, desde o movimento rápido dos olhos pelo texto escrito, ativação de todos os sentidos que ele possui das palavras presentes, ligadas ao enunciado

para fazer escolhas e atribuir sentido. O analfabeto compreende a palavra oral, mas não compreende a palavra gráfica. Não há uma passagem mágica do oral para o escrito, somente a aquisição do código escrito não garante ao leitor conseguir relacionar as palavras escritas no texto com as palavras de sua consciência.

A palavra é ideológica, carregada de sentidos que se dão pelo reconhecimento do sentido verbal em relação com o extraverbal. “Os signos nos quais a ideologia subsiste podem ser verbais ou não-verbais” (PONZIO, 2010, p. 128). No Guia, a voz do texto, a escolha é sempre do professor, o extraverbal desse procedimento está na compreensão da tentativa de controle da palavra escrita, da não permissão ao aluno de liberdade para diálogos com os textos escritos, possíveis pelo olhar enviesado às palavras do currículo. Resistir é permitir que a voz do texto seja do aluno, seus olhos leiam as palavras do autor em busca de relacionar-se com as palavras de sua consciência e compreender a palavra escrita. “Ouvir a história e poder comentá-la” não é uma atividade completa, resistir é permitir que o aluno leia e comente o que leu tomando como referência o texto escrito, isso sim, é uma atividade completa do ato de ler.

“Escolha história que você aprecie”, como ficam os professores que não apreciam? E a diversidade de gêneros? Resistir é apresentar o maior número possível de possibilidades de textos, de poder refutar quando não gostar, de dialogar sobre eles. Resistir é não deixar o acesso somente pelo gosto do professor, mas possibilitar trocas com outros sujeitos que possam indicar obras lidas.

6.2 A compreensão das prescrições didáticas dos Guias por meio de relações com outras vozes e possibilidades de refração

Até aqui tratamos dos pressupostos sobre ler e leitura no Guia, agora adentraremos o universo do fazer, das orientações, do passo a passo determinando como o professor deve proceder, das instruções que deveriam operacionalizar os pressupostos, principalmente no que tange a oferecer “que leiam muito, leiam tudo”. Para Ponzio (2010, p.140), “o sentido ideológico encontra sua explicação no jogo de interação entre os pontos de vistas diferentes, e não no lugar exterior à ideologia”, assim, conhecer os pressupostos e o seu encontro com as atividades propostas,

permite verificar como esses pontos de vistas interagem para formação ou não do aluno que leia muito. Pela ideologia do cotidiano é possível a resistência ao poder, ela permite a heterogeneidade, concebe a palavra como fios ideológicos.

Situação didática com um texto literário

ATIVIDADE 2A – LEITURA REFLEXIVA DO TEXTO “A BRUXA E O CALDEIRÃO” - O USO DO U NO FINAL DOS VERBOS

Habilidades:

EF03LP02A – Grafar corretamente palavras com correspondências regulares morfológico-gramaticais – U/L de verbos, AM e ÃO. (PLE, 4º ano, 2020, p.87).

O nome da atividade já diz muita coisa do que ocorrerá em seu desenvolvimento, “o uso do U no final dos verbos”, o texto é pretexto para ensino do verbo no pretérito perfeito, na terceira pessoa do singular, mas vejamos, a habilidade a ser desenvolvida é em relação à grafia correta U/L e verbos terminados em ÃO e AM (futuro e passado). A leitura como compreensão nem aparece como habilidades a ser desenvolvida. A palavra do texto é apenas um sinal, essa concepção permeia as atividades do Guia como um todo. A língua como sinal, morta, fora da vida reflete a palavra oficial que forja uma refração ao trazer o texto como elemento dando a impressão da palavra ser um signo.

O poder da força centrífuga pela apropriação de outras vozes do cotidiano garante o embate com o excedente de visão do Guia, palavra autoritária que se impõe no fazer docente e pode impedir a contrapalavra em uma relação mais ampla. Para Volóchinov (2017), a ideologia do cotidiano pode ter relações mais amplas e mais estreitas, outras vozes ampliam as palavras da ideologia do cotidiano. Um caráter mais criativo (VOLÓCHINOV, 2017) nas camadas superiores da ideologia possibilita a transformação da própria palavra. O sujeito falante ao ter contato com outras formas expressivas alarga suas próprias palavras. O professor ao se apropriar de outras vozes da ideologia do cotidiano pode refratar, pelas forças centrífugas haverá um embate, não para uma suprimir a existência da outra, mas para que relações se estabeleçam com foco no direito do aluno se tornar um leitor. As forças centrífugas compreendem a palavra como signo ideológico, o texto como enunciado vivo. Sabemos que há legislação que determina o uso dos Guias, como os professores podem resistir? Pelo diálogo com diversas vozes, o Guia manda, no

entanto, os professores na entrevista apontaram que complementam, adicionam, assim, outras vozes podem permitir que façam a partir de uma maior percepção do objeto de ensino e podem fazê-lo tendo o texto como palavra viva.

Como? Não há uma forma única porque não há verdade única, de meu local, posso pensar em algumas possibilidades, mas são apenas conjecturas, o professor pode fazer suas próprias escolhas. Acredito que ter o texto como palavra viva possa ser o ponto de partida. Trazê-lo em seu suporte original, no livro, seja digital ou impresso para acesso de todos. Antes de realizar qualquer atividade do Guia, o professor pode proporcionar a compreensão do texto por todos, ao permitir o diálogo com o autor pelo texto escrito. Para Ponzio, Bakhtin concebe a palavra como “expressão de uma interação social de três elementos: o falante (o autor), o ouvinte (o ouvinte ou leitor) e aquele (ou aquilo) sobre o que se fala (o herói)” (PONZIO 2011 *apud*, VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.28). A palavra do texto só pode ser compreendida nessa relação de falante, ouvinte e herói, proporcionar essas relações com o texto escrito na escola é ensinar o ato de ler. Ao fazer cotejos o grupo também alarga a compreensão do texto. Resistir é entender a narrativa escrita como enunciado e não como pretexto.

O Guia é obrigatório, então como fazemos? Após abordar o texto em busca de sua compreensão no enunciado concreto, a gramática pode ser destaque dos cotejos para entender as regularidades utilizadas pelo autor para que o leitor compreenda. A conjugação dos verbos no texto é um recurso do autor para que o leitor saiba se a história ocorre no presente, em um passado próximo ou distante, enfim, é um recurso a serviço da compreensão. O “pequeno tempo” do Guia viria depois de todo esse processo de escuta, de relações para entender o enunciado em seu “grande tempo”, assim, não haveria desobediência, haveria resistência pela busca do ensino do ato de ler.

Resistir é escutar. Para Ponzio, “a escuta é, portanto, *a arte da palavra*, o seu fazer, o seu ofício, a sua atitude, a sua prerrogativa, o seu modo peculiar de ser” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.08). Escutar a palavra dos Guias é buscar nas profundezas de uma atividade como se estrutura e compreender se há ou não preocupação com o desenvolvimento do leitor, se há somente o “pequeno tempo”, impedindo que o “grande tempo” das relações com o texto em busca do sentido não

ocorram. Escutar as palavras oficiais e dialogar com outras vozes da ideologia do cotidiano permite um excedente de visão ao professor, que pode alargar sua forma de compreender e com isso, posicionar-se com sua assinatura de autor. A situação didática pode adentrar o texto como enunciado, para que o leitor possa estabelecer outras relações possíveis pelo próprio inacabamento do próprio sentido do texto.

Planejamento:

- Organização do grupo: após a discussão coletiva do texto, devem realizar a atividade em duplas.
- Material necessário: Coletânea de Atividades.
- Duração aproximada: 50 minutos.

Encaminhamentos:

- Fazer a leitura do conto “A Bruxa e o caldeirão” de José León Machado com os (as) alunos (as) e conversar sobre o conteúdo do texto, resgatando as impressões sobre ele.
- Propor que os (as) alunos (as) completem o texto do conto, preenchendo as lacunas com as palavras indicadas (verbos no pretérito perfeito, sendo que os mesmos estão entre parênteses, no infinitivo).
- Após esse momento pedir que observem as palavras utilizadas para completar o texto, indicando o que têm em comum quanto à forma como devem ser escritas. Neste caso, trata-se de perceberem que as palavras terminam com a mesma letra e representam as ações feitas pela bruxa e o mercador.
- Durante a atividade, circular pelas duplas fazendo perguntas e instigando os (as) alunos (as) a observarem a lista de palavras e descobrir aspectos relacionados ao que elas representam no texto – em que tempo estão –, sem, contudo, inviabilizar o olhar do grupo. É importante que desenvolvam a capacidade de observar extraindo características, ainda que, no início, levantem algumas que não se relacionam aos objetivos da atividade.

A bruxa e o caldeirão

Quando preparava uma sopa com uns olhinhos de couve para o jantar, a bruxa constatou que o caldeirão estava furado. Não era muito, não senhor. Um furo pequeníssimo, quase invisível. Mas era o suficiente para pinga que pinga, ir vertendo os líquidos e ir apagando o fogo. Nunca tal lhe tinha sucedido.

Foi consultar o livro de feitiços, adquirido no tempo em que andara a tirar o curso superior de bruxaria por correspondência, folheou-o de ponta a ponta, confirmou no índice e nada encontrou sobre a forma de resolver o caso. Que haveria de fazer? Uma bruxa sem caldeirão era como padeiro sem forno. De que forma poderia ela agora preparar as horríveis poções?

Para as coisas mais corriqueiras tinha a reserva dos frascos. Mas se lhe aparecia um daqueles casos em que era necessário preparar na hora uma mistela? Como o da filha de um aldeão que engolira uma nuvem e foi preciso fazer um vomitório especial com trovisco, rosmaninho, três dentes de alho, uma semente de abóbora seca, uma asa de morcego e cinco aparas de unhas de gato.

Se a moça vomitou a nuvem? Pois não haveria de vomitar? Com a potência do remédio, além da nuvem, vomitou uma grande chuvada de granizo que furou os telhados das casas em redor.

Era muito aborrecido aquele furo no caldeirão. Nem a sopa do dia-a-dia podia cozinhar. Mantinha-se a pão e água, que remédio, enquanto não encontrasse uma forma de resolver o caso.

Matutou dias seguidos no assunto e começou a desconfiar se o mercador que lhe vendera o caldeirão na feira há muitos anos atrás a não teria enganado com material de segunda categoria. A ela, bruxa inexperiente e a dar os primeiros passos nas artes mágicas, podia facilmente ter-lhe dado um caldeirão com defeito.

Decidiu (decidir) então ir à próxima feira e levar o caldeirão ao mercador. Procurando na secção das vendas de apetrechos de cozinha, a bruxa verificou (verificar) que o mercador já não era o mesmo. Era neto do outro e, claro, não se lembrava – nem podia – das tropelias comerciais do seu falecido avô. Ficou desapontada. Perguntou-lhe (perguntar-lhe), todavia, o que podia fazer com o caldeirão furado. O mercador mirou-o (mirar), remirou-o (remirar), avaliou-o (avaliar) e disse:

– Este está bom é para você pôr ao pé da porta a fazer de vaso. Com uns pés de sardinheiras ficava bem bonito.

A bruxa irritou-se com a sugestão e, não fosse a gente toda ali na feira a comprar e a vender, transformava-o em pássaro. Acabou por dizer:

– A solução parece boa, sim senhor. Mas diga-me cá: Se ponho o caldeirão a fazer de vaso, onde cozinho eu depois?

– Neste novo que aqui tenho e com um preço muito em conta... A bruxa olhou para o caldeirão que o mercador lhe apontava, sobressaindo num monte de muitos outros, de um brilhante avermelhado, mesmo a pedir que o levassem. A bruxa, que tinha os seus brios de mulher, ficou encantada.

O mercador aproveitou a ocasião para tecer os maiores elogios ao artigo, gabando a dureza e a grossura do cobre, os rendilhados da barriga, o feitio da asa em meia lua, a capacidade e o peso, tão leve como um bom caldeirão podia ser, fácil de carregar para qualquer lado.

– Pois bem, levo-o.

O mercador esfregou as mãos de contente.

– Mas aviso-o – acrescentou a bruxa. – Se lhe acontecer o mesmo que ao outro, pode ter a certeza de que o transformarei em sapo.

O mercador riu-se do disparate enquanto embrulhava o artigo.

Os anos foram passando e a bruxa continuou no seu labor. Até que um dia deu por um furo no novo e agora velho caldeirão. Rogou uma praga tamanha que o neto do segundo mercador que lhe vendera, a essa hora, em vez de estar a comer o caldo na mesa com a família, estava num charco a apanhar mosca.

**Jose Leon Machado. A bruxa e o caldeirão. (adaptado por Ivana de Arruda Leite) Fabulas de Esopo Editora Escala Educacional, 2004. (PLE, 4º ano, 2020, p.88-89).*

A comanda da atividade orienta ao professor, ler para o aluno, ou seja, proferir. “Leitura reflexiva” nesse caso, é saber conjugar o verbo, novamente, o Guia refrata sua própria palavra, forjando uma reflexão. Na sequência, orienta ao professor perguntar aos alunos as impressões do que ele “leu”, não há busca da profundidade do texto, bastam impressões. Resistir é ensinar as profundezas do texto, ensinar o leitor a ser um *Poseidon* do enunciado, que conhece as profundezas, não do mar, mas da obra.

Reitero que é no texto, no enunciado que o sujeito falante percebe o uso e sentido do verbo, também pode observar as constâncias do verbo no mesmo tempo verbal, como recurso do sentido. Na proposta, o aluno preenche lacunas no texto. “A palavra intervém ativamente na situação extraverbal, organizando-a, dando-lhe um sentido, um valor, em certos casos, constituindo-o, contribuindo para a ação prática, para a sua permanência ou para a sua modificação e superação” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 2011, p.25). Considero de suma importância o professor emitir sua palavra, é no extraverbal, na implementação do currículo, no olhar enviesado para a palavra da ideologia oficial que isso pode ser possível. Sala de aula é o cronotopo, lugar de alteridade, do encontro, lugar onde o tempo passa e permite fendas e frestas para um ensino que promova o desenvolvimento humano, lugar de encontros e descobertas. “A Leitura Literária envolve um constante processo de formação, pois a cada nova leitura desencadeia uma reação estética, um novo significado é acrescentado a nossa subjetividade, ampliando nossa visão de mundo” (FUJITA; FRANCO, 2016, p.13).

Logo abaixo temos como a atividade aparece no caderno do aluno, ou melhor, na coletânea de atividades do aluno:

ATIVIDADE 2A – LEITURA REFLEXIVA DO TEXTO “A BRUXA E O CALDEIRÃO” - O USO DO U NO FINAL DOS VERBOS
ATIVIDADE DO (A) ALUNO (A)

1. Leia o conto “A bruxa e o caldeirão”, de José León Machado, e complete as lacunas com as palavras indicadas nos parênteses, fazendo os ajustes de acordo com o texto.

A BRUXA E O CALDEIRÃO

José Leon Machado

Quando preparava uma sopa com uns olhinhos de couve para o jantar, a bruxa constatou que o caldeirão estava furado. Não era muito, não senhor. Um furo pequeníssimo, quase invisível. Mas era o suficiente para pinga que pinga, ir vertendo os líquidos e ir apagando o fogo. Nunca tal lhe tinha sucedido.

Foi consultar o livro de feitiços, adquirido no tempo em que andara a tirar o curso superior de bruxaria por correspondência. Folheou-o de ponta a ponta, confirmou no índice e nada encontrou sobre a forma de resolver o caso. Que haveria de fazer? Uma bruxa sem caldeirão era como padeiro sem forno. De que forma poderia ela agora preparar as horríveis poções?

Para as coisas mais corriqueiras tinha a reserva dos frascos. Mas se lhe aparecia um daqueles casos em que era necessário preparar na hora uma mistela? Como o da filha de um aldeão que engolira uma nuvem e foi preciso fazer um vomitório especial com trovisco, rosmaninho, três dentes de alho, uma semente de abóbora seca, uma asa de morcego e cinco aparas de unhas de gato.

Se a moça vomitou a nuvem? Pois não haveria de vomitar? Com a potência do remédio, além da nuvem, vomitou uma grande chuvada de granizo que furou os telhados das casas em redor.

Era muito aborrecido aquele furo no caldeirão. Nem a sopa do dia-a-dia podia cozinhar. Mantinha-se a pão e água, que remédio, enquanto não encontrasse uma forma de resolver o caso.

Matutou dias seguidos no assunto e começou a desconfiar se o mercador que lhe vendera o caldeirão na feira há muitos anos atrás, a não teria enganado com material de segunda categoria. A ela, bruxa inexperiente e a dar os primeiros passos nas artes mágicas, podia facilmente ter-lhe dado um caldeirão com defeito.

_____ **(decidir)** então ir à próxima feira e levar o caldeirão ao mercador. Procurando na secção das vendas de apetrechos de cozinha, a bruxa _____ **(verificar)** que o mercador já não era o mesmo. Era neto do outro e, claro, não se lembrava – nem podia – das tropelias comerciais do seu falecido avô. Ficou desapontada.

_____ **(perguntar)**, todavia, o que podia fazer com o caldeirão furado. O mercador _____ **(mirar)**, _____ **(remirar)**, _____ **(avaliar)** e disse:

– Este está bom é para você pôr ao pé da porta a fazer de vaso. Com uns pés de sardineiras ficava bem bonito.

A bruxa irritou-se com a sugestão e, não fosse a gente toda ali na feira a comprar e a vender, transformava-o em pássaro. Acabou por dizer:

– A solução parece boa, sim senhor. Mas diga-me cá: Se ponho o caldeirão a fazer de vaso, onde cozinho eu depois?

– Neste novo que aqui tenho e com um preço muito em conta... A bruxa olhou para o caldeirão que o mercador lhe apontava, sobressaindo num monte de muitos outros, de um brilhante avermelhado, mesmo a pedir que o levassem. A bruxa, que tinha os seus brios de mulher, ficou encantada.

O mercador aproveitou a ocasião para tecer os maiores elogios ao artigo, gabando a dureza e a grossura do cobre, os rendilhados da barriga, o feitio da asa em meia lua, a capacidade e o peso, tão leve como um bom caldeirão podia ser, fácil de carregar para qualquer lado.

– Pois bem, levo-o.

O mercador esfregou as mãos de contente. – Mas aviso-o – acrescentou a bruxa. – Se lhe acontecer o mesmo que ao outro, pode ter a certeza de que o transformarei em sapo. a. O conto narra fatos que já aconteceram ou que irão acontecer? Quais as palavras que o(a) ajudaram a perceber isso?

O mercador riu-se do disparate enquanto embrulhava o artigo.

Os anos foram passando e a bruxa continuou no seu labor. Até que um dia deu por um furo no novo e agora velho caldeirão. Rogou uma praga tamanha que o neto do segundo mercador que lho vendera, a essa hora, em vez de estar a comer o caldo na mesa com a família, estava num charco a apanhar mosca.

"José Leon Machado. A bruxa e o caldeirão. (Adaptado por Ivana de Arruda Leite) *Fábulas de Esopo. Editora Escala Educacional, 2004*".

a. O conto narra fatos que já aconteceram ou que irão acontecer? Quais as palavras que o(a) ajudaram a perceber isso?

0

b. O que essas palavras indicam?

c. Exponham o que descobriram aos colegas da classe e ouçam as conclusões a que chegaram. Ajudem seu professor a construir um registro sobre as descobertas.

(PLE, 4º ano, 2020, p.90-91).

Para os alunos a orientação “Leia o conto “A bruxa e o caldeirão””, de José León Machado, e complete as lacunas com as palavras indicadas nos parênteses, fazendo os ajustes de acordo com o texto”, vem carregada da palavra ideológica oficial, manda o aluno ler, mas o professor que proferirá, também o aluno passa a compreender ler a palavra pela voz do professor. Após mandar ler, já direciona, não para a compreensão, mas para preencher a lacuna, assim, o aluno não lê o texto para compreendê-lo como enunciado concreto da vida, com entonação e valoração, mas para preencher a lacuna. Mata-se o enunciado e o transforma em um sinal, língua morta, ele é desencarnado pela morte da palavra viva.

A próxima atividade torna a palavra um sinal, a própria concepção de palavra é um sinal, retirada da vida, perde seu valor, sua entonação axiológica, porque consideramos que “a dimensão da palavra axiológica é, portanto, parte inalienável da significação da palavra” (FARACO, 2009, p. 24). Onde não há significado, não há tema, não há enunciado (VOLÓCHINOV, 2017).

ATIVIDADE 2B – REFLETINDO SOBRE AS PALAVRAS

Habilidade:

EF03LP02A – **Grafar corretamente** palavras com correspondências regulares morfológico-gramaticais – U/L de verbos, AM e ÃO

Planejamento:

- Organização do grupo: depois da leitura do poema e discussão coletiva do texto, realizar a atividade em duplas.
- Material necessário: Coletânea de Atividades.
- Duração aproximada: 50 minutos.

Encaminhamentos:

- Organizar a turma em duplas e orientar para que leiam o poema “Cinco”.
- Pedir para que **falem do que trata o poema** para sua compreensão e apreciação.
- Após a apreciação pela turma, chamar a atenção para que observem como as palavras estão escritas, verificar se os (as) alunos (as) percebem os erros ortográficos existentes no texto.
- Circular pela sala e intervir quando necessário.
- Após todos concluírem, socializar as palavras encontradas pelos (as) alunos(as).

Fique sabendo!

A maior parte das palavras da língua portuguesa enquadra-se em categorias gramaticais que funcionam como *caixinhas organizadoras* das palavras pelo que elas têm de semelhante. *Você observou que as palavras terminadas em L, neste texto, são nomes (sal) (e adjetivos (social))*. Elas são conhecidas gramaticalmente como substantivos: são palavras que nomeiam seres em geral (livro, gato). Essas palavras se caracterizam por ser variáveis: pode-se dizer o cristal ou os cristais; o menino e a menina. Outra categoria que você conheceu nesta atividade é a dos verbos. Verbo, como você observou, é uma palavra, também variável, que representa um processo, ou seja, algo que se passa no tempo (ação, estado, fenômeno da natureza).

(GUIA PLE, 4º ano, 2020, p.91-92).

A atividade parte de uma escrita incorreta, isso difere dos textos que circulam socialmente, porque há uma preocupação do autor, um cuidado com escrita ortograficamente correta, o leitor lê para compreender, escrita não ortográfica diz respeito ao ato de escrever. Somente no manual do professor aparece indicação para os alunos lerem em duplas, na atividade do aluno não há a menção as duplas, mas novamente não há foco na compreensão, porque só pergunta do que se trata o texto, isso requer um entendimento bem superficial, não adentra suas profundezas. Não há a organização do ensino para que os alunos compreendam as profundezas da palavra, seja ela na leitura de obras sem ilustrações ou em outros gêneros. Não se lê para compreender, basta entender na superficialidade, porque o que se quer não é um leitor que busque relações com as palavras, na realidade, também se busca a decifração, se esconde na ideia de ler um texto, apenas a decifração, um significado apenas, desvinculado da palavra viva.

Coletânea do aluno:

ATIVIDADE 2B – REFLETINDO SOBRE AS PALAVRAS

ATIVIDADE DO (A) ALUNO (A)

1. Leia o poema e encontre palavras escritas com grafia incorreta:

CINCO

José Neres

A tristeza de pobre não tem rosto
De artista de cinema ou de **postal**
De pontos turísticos. Tem, sim, gosto
De esperança cortada com punhal,
De feriado em dia de Domingo,
De dor de dente, comida sem **sal**.
Sofrimento de pobre bate em bingo,
É certo, cruel, dolorido e **real**.
Pobre sofre, sofre e nunca tem nome
É sempre um zé ou fulano de **tal**.
É um guerreiro, luta contra a fome.
Fome: inimiga feroz e **mortal**,
Mercadoria que não se consome,
Que não sai em coluna **social**.

**José Neres. Cinco A Poesia é Uma Pulga. Editora São Paulo*

2. Agora, reescreva as palavras encontradas corretamente no quadro:

GRAFIA CORRETA DAS PALAVRAS

(PLE, 4º ano, 2020, p.92-93)

No caderno do aluno não há essa indicação, portanto, a leitura para o aluno não se torna relevante, porque a comanda de encontrar palavras com grafias erradas o leva para o código, a busca não é o sentido. Por que partir da escrita errada? Na vida não fazemos isso para ler, não buscamos grafia incorreta, vamos ao encontro do sentido. Não se ensina regularidade pela escrita errada e sim, pela escrita correta.

Para Faraco (2009, p.62), “o objeto efetivo do dialogismo é constituído, portanto, pelas relações dialógicas”, na situação didática acima, não há relações dialógicas com o autor e o conteúdo do que ele diz, portanto, a palavra não é palavra, é sinal. A palavra é constituída socialmente, carregada de valoração e se constitui no diálogo. “As relações dialógicas são, portanto, relação entre índices sociais de valor” (FARACO, 2009, p.66).

A visibilidade do professor pode ser resgatada pelo conhecimento teórico, porque lhe permite entender o ensino do ato de ler, diferenciar ato de ler, leitura, proferição, contação e com essa percepção analisar os Guias orientadores e fazer escolhas que favoreçam o ensino do ato de ler. O pensamento teórico não muda o material, mas permite uma melhor compreensão do professor de como ele é proposto e com isso pode realizar intervenções para uso da palavra como enunciado, antes de executar o previsto no Guia. Entender o valor axiológico das palavras do Guia torna-se importante porque o professor pode compreender que “o eu e o outro são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos” (FARACO, 2009, p.21). O professor compreender que a palavra é axiológica e que uma mesma palavra no currículo tem uma valoração e para estudiosos da leitura pode ter outra, pode permitir a busca dessas várias vozes e de suas relações.

6.3 – A réplica à ideologia oficial pelas vozes dos professores, em busca da construção da visibilidade docente

Os EEDTs foram organizados pelas relações com as vozes das professoras, principalmente do diálogo com suas palavras emitidas na entrevista, por isso se torna dialógica, pois, as professoras como sujeitos, adentraram a tese. O objetivo era que pudessem compreender o ensino do ato de ler obras sem ilustrações, foi necessário primeiro compreender o ensino do ato de ler, porque não há um trabalho com obras sem ilustrações pelas professoras e nem pelos Guias, assim, foi necessário buscarem nos materiais didáticos como esse processo de ensino do ato de ler se constitui. Com a percepção construída do que é ler e como se ensina o ato de ler, em primeiro lugar, os professores podem verificar se realmente o proposto no Guia possibilita a leitura, a compreensão. Em segundo lugar, tomar decisões para uma atividade capaz de permitir que os alunos aprendam o ato de ler. Nada muda nos Guias, o pensamento teórico/concreto permite o ato responsável a partir das novas vozes dos teóricos e dos diálogos com elas. Nas vozes dos professores e dos Guias não aparece referência às obras sem ilustrações, porque não há um projeto de leitura que liberta o sujeito, pelo contrário todas as leituras estão ligadas a um projeto de controle da palavra, de relações verticais, então, para chegar ao meu objeto foi necessário que compreendessem o que é ler, como o ensino está organizado nos Guias para que, no fazer docente possam ter um projeto de dizer que promova a leitura como fonte de desenvolvimento humano e a palavra literária sem ilustrações, na forma escrita, como direito do aluno. Helena, estava chocada porque ao analisar o material eu lhe mostrava que ela podia dar sua contrapalavra, assim, se Guias não se referem à leitura de obras sem ilustrações e ele deve ser seguido, não há ensino, um projeto de dizer do professor e da escola que garanta esse leitor, que promova relações entre suas palavras e a do autor e seus personagens, esse é um modo de ler que se aprende quando na escola essas relações entre palavras do outro e do leitor ocorrem frequentemente.

Helena – Aquele texto que você mostrou agora, de correção ortográfica, eu cheguei a dizer que **o PLE parecia uma Bíblia**, tinha que seguir, então, eu sigo o PLE. Eu dei, trabalhei bastante a escrita da palavra errada, agora eu enviei, mas estou com vergonha.

Pesquisadora – Tem que seguir, mas **agora vocês podem compreender como ele se organiza**. Eu digo que sei que exigem que vocês façam, mas vocês podem olhar para a situação e

analisar. Será que é assim que ele aprende? Como poderia fazer para que melhor aprendesse? **Então, você pode decidir, se eu trabalhar primeiro a compreensão, proporcionar que o aluno leia o texto escrito e busque o sentido.** Ninguém aprende a escrever corretamente olhando para a escrita errada, é **pela escrita correta** que vejo as regularidades. Pronto, **você sai da invisibilidade e toma decisões. O texto é o mesmo, mas sua intervenção será determinante para o ensino do ato de ler ou não.**

Helena – Eu entendi, mas nunca tinha pensado nisso.

“Nunca tinha pensado nisso” expressa a consciência da professora sobre a palavra ideológica, carregada de valoração e o alargamento de sua compreensão sobre o ensino do ato de ler e isso lhe permite emitir sua réplica como ato responsável. Nesse momento, como formadora emito minha réplica, reitero que elas decidem a partir da análise que devem fazer, também dou minha contrapalavra diante da obrigatoriedade de trabalho do Guia, oriento que elas podem trabalhar em primeiro lugar a compreensão, para depois realizar o proposto por ele. Para Bakhtin, viver é posicionar-se valorativamente na vida e em seus atos. Emitir a réplica é conceituar que pela palavra aprendemos e não por atividades com escrita incorreta, com isso reitera-se a necessidade das professoras se tornarem visíveis por um projeto de dizer que favoreça realmente os alunos se tornarem leitores. Ponzio em relação ao ato responsável aponta que “trata-se do eu em sua singularidade, como ser participante do mundo de maneira única, que não pode ser repetida, situado em um espaço-tempo único, e implicado nas relações com os outros de maneira única e insubstituível” (PONZIO, 2010, p. 137). Como pesquisadora procurei dar a contrapalavra não só ao que era dito no momento do encontro, mas à entrevista e ao material orientador. Logo abaixo, quando emito minha réplica, mesmo que a professora tenha dito uma simples frase, ao conhecer sua palavra dita na entrevista, busco retomar e mostrar que ela não havia pensado não só no verbo, mas no próprio ensino do ato de ler. Sem conhecer a palavra de cada uma, não poderia dar a réplica. A professora reconhece que agora pensa sobre o ensino, para mim é esse o caminho, ela pensava que pensava, mas descobre que não. Uma resposta como essa abaixo, exige do formador muito estudo, reflexão, porque tem que trazer uma resposta ao que elas pensavam antes do estudo, estabelecer relações entre suas palavras, dos autores estudados, no alargamento da própria palavra.

Helena – Também **não tinha pensado** no verbo.

Pesquisadora – O verbo pode ser objeto de ensino para que percebam a regularidade do tempo no texto, como recurso do autor para o leitor se situar no tempo e no espaço. **Sempre para proporcionar o sentido. A gramática não está separada do texto, ela é recurso para que o texto fique o mais compreensível possível pra o leitor.** E esse movimento **deve ocorrer em várias situações de leitura, fazendo uma atividade só, não aprende, somente o “grande tempo” do aprender se converte no “pequeno tempo”.** Os recursos do autor, dentre eles o tempo verbal, **servem para dizer ao leitor** que foi em um passado recente ou muito distante que o fato ocorreu. **Não é algo separado do sentido, é um recurso que trabalha para o sentido. Não é não façam,** em cada situação proposta **vocês conseguem fazer muito mais para a efetiva aprendizagem** dos alunos, como proporcionar **que eles tenham acesso ao texto escrito e dialoguem com ele.** O PLE é o currículo oficial e é exigido que cumpram, **mas vocês mesmas me disseram que se não completarem, eles não aprendem, agora há mais vozes para as decisões de vocês.** O que eu quero é que vocês possam fazer intencionalmente para que os alunos compreendam o texto. Vamos **retomar os princípios do currículo, “o aluno tem que se apropriar de muitos textos”,** então, **para ele se apropriar eu preciso organizar para que ele seja colocado em situação que leia o texto escrito. Se está mandando eu ler para ele, eu vou inverter, ele lê, discutimos e depois eu profiro. Não sou eu professora que vou proferir, mas o aluno vai ter seu momento de ler o texto.** Aquilo que você vai e tira lá do livro didático, não precisa, esse “grande tempo” pode ser para que **ele possa ler o texto, com seus olhos e sua consciência e traga para o coletivo discutir, ir e voltar para o texto. Você acrescenta na atividade o que você considera ser importante para o desenvolvimento do leitor.** Entendeu?

Helena – Entendi, também as regularidades são com a escrita certa e no texto.

Pesquisadora – **O professor corrige ao mostrar o correto,** mas não faz sentido o material mostrar uma escrita incorreta para aluno corrigir. O sentido não tem. **Professor mostra o correto, dentro do texto, em busca do sentido.** O que não faz sentido é **você professor, apresentar o texto ortograficamente errado, porque escrevo para me comunicar com o outro. O professor auxilia o aluno na correção do próprio texto do aluno, não o contrário. E isso não é ler, é escrever. O texto está como pretexto para escrita.**

Ao analisar a réplica da pesquisadora, podemos verificar que há a busca de retomar tudo que foi estudado nas seções anteriores, mas agora ao olhar para os Guias, pelo alargamento da palavra, abordo que o sentido está no texto, mas principalmente nas relações entre as palavras do leitor e a palavra escrita pelo autor,

se o professor compreende esse conceito, ele fará parte do todo ensino do ato de ler, porque é um princípio de como se ensina o ato de ler, como se lê a palavra escrita, pautado no enunciado, por relações entre as palavras. Mesmo que nesse momento não fale de palavra literária escrita e sem ilustrações, ele terá o conceito de ensino do ato de ler, que lhe permitirá tratar do ensino do ato de ler obras sem ilustrações.

O signo é ideológico (MEDVIÉDEV, 2010), cada palavra está encharcada de múltiplos sentidos, ao não reconhecer isso, o currículo realiza uma ruptura entre a língua e o conteúdo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017). Sem a palavra em sua entonação, sem avaliação ideológica no enunciado, não há ideologia. A palavra ideológica é base para formação da consciência, ao não reconhecer a palavra como social, o currículo não permite a palavra em sua comunicação social. É nela que a palavra se torna ideológica, por isso, não pode ser estudada separada do enunciado concreto, a consciência social pertence ao meio ideológico. O professor ao reconhecer a linguagem como formação ideológica concreta (MEDVIÉDEV, 2010) de natureza material, compreenderá que sua palavra reflete a palavra oficial, mas também pode refratá-la, para que isso possa acontecer, a presença de novas vozes do cotidiano em diálogo com as suas se torna elemento importante. A palavra é ideológica, por isso, é flexível, tirá-la do enunciado é torná-la língua morta.

A interação social é a resposta a um signo por outro signo, no texto, no enunciado essa resposta é possível, fora dele não há comunicação, não há interação, existe apenas o sinal, a palavra como um código. Volóchinov (2017) destaca que a função comunicativa é a essência da linguagem, o verbo, a gramática só existem para atender o enunciado, fora do tema não há busca da compreensão, apenas o uso da língua como algo mecânico. Ao destacar no texto as palavras como sinais, percebemos as forças centrípetas que buscam a conservação, o controle, mas o professor ao constituir e promover sua visibilidade pela resistência, pode fazer uso do ensino do ato de ler a palavra, como força centrífuga que destrona a palavra autoritária e dogmática e a desestabiliza. Na avaliação axiológica de cada orientação recebida, é possível atribuir novos significados, novos sentidos para o currículo. Professor Eli, não era um sujeito da pesquisa, mas como gestor, talvez por receio de minha contrapalavra, esteve presente todo tempo, ele diz que odeia ler literatura,

que só lê texto informativo e demonstra que compreendeu porque talvez não goste de ler literatura, no texto informativo ele tenta dialogar com o texto, ir e voltar em busca do sentido, o que nos leva a pensar que talvez não o faça com o literário, o que o torna incompreensível e chato. É na valoração, na carga ideológica da palavra em seu enunciado que podemos atribuir sentido, ele odeia porque não compreende e não compreende talvez porque não estabeleça relações com as palavras, como faz com o informativo. A resposta da pesquisadora retoma o que é ler, compreender por meio de relações, isso é o que se ensina ao aluno, os modos de ler, de estabelecer relações entre suas palavras e a do outro que está materializada no texto escrito, na réplica resgato as diferentes vozes da entrevista, não só a de Eli, mas, repondo aos professores e às suas vozes, presentes no encontro e na entrevista.

Eli – Achei interessante aquela parte que você falou que deveria ir e voltar para o texto. Eu odeio ler livros, mas informação eu adoro e faço justamente isso. Ler um texto informativo, com muita coisa, você volta mil vezes.

P – Isso é comportamento leitor, ir e voltar muito para o texto em busca de compreender. Isso que eu ensino para o aluno, o sentido não está dado, é no ir e vir para o texto que busco o sentido. Às vezes preciso ir, voltar, conversar sobre o que li.

Eli – Anotar, né.

P – Isso não está previsto no material gente, são vocês que precisam organizar.

Eli – Tem pessoa que lê e já entende, tem gente que tem que anotar. Para mim entender, eu tenho que anotar, as vezes depois nem sei onde está, o que marquei, mas preciso na hora, para entender.

P – São procedimentos para compreensão, eu os uso tanto na comunicação oral, quanto na escrita. Aprendemos procedimentos de leitor. A escola precisa ensinar, uso de estratégias para buscar sentido do texto. Isso que fizemos aqui, esse movimento de olhar para o Guia, como ele propõe e como eu considero que poderia ser feito, é um movimento para analisar todas as atividades que vou dar. O que eu posso fazer para que essa atividade contribua mais para a formação do aluno leitor? Na hora que você faz isso, não precisa trazer tantas coisas de fora, porque é você fazendo, você em sua autoria de ser professor. Não disse para não trabalharem porque sei que vem determinado, digo que como fazem adaptações, as façam para que o aluno aprenda a ler. Vocês, com esses conceitos que construímos podem fazer intervenção no currículo para que os alunos realmente aprendam.

Minha réplica com pesquisadora ocorre em diversos momentos, acima, ao responder a Eli sobre os procedimentos de leitor, reitero que eles são ensinados pela escola, a busca do sentido requer estratégia de relações entre palavras e retomo que nosso objetivo nos encontros é esse, pensar o ensino do ato de ler obras sem ilustrações, logo, relações palavras/palavras, sem a mediação da ilustração. Proponho que todas as atividades do Guia sejam analisadas pelos professores, no movimento que fizemos, retomo que ao questionar o que poderia ser feito para que ocorra a aprendizagem, nas escolhas, o professor conquista sua autoria, sai da invisibilidade. Não basta fazer adaptações, como todas apontaram na entrevista, elas precisam ir ao encontro da efetivação da aprendizagem do ato de ler. Então, nessa seção há muitas palavras da pesquisadora, porque elas respondem as vozes da entrevista e ao Guia, é a contrapalavra que vem com a escuta ativa, também demonstra que o formador pode promover novas relações entre as palavras dos professores e a dos Guias. O signo é prenhe de sentidos, novamente aparece na fala de Eli, a expressão que odeia ler literatura, há múltiplas formas de compreender esse dizer, entendo ser essa uma questão importante para os encontros formativos na escola, ouvir essa palavra pode permitir novas réplicas e a minha se dará na próxima seção, quando mesmo não sendo ideia inicial da pesquisa, utilizo categorias bakhtinianas para construir com os professores um processo de estabelecer relações entre suas palavras e de um autor, em busca do sentido do texto, ela é réplica a esta fala e outras que demonstram que os professores não leem obras literárias e consideram que é uma questão de gosto, mas para mim é de compreensão. Para Bakhtin (2017), a palavra traz consigo a memória de outros enunciados, ao afirmar que odeia ler livros, Eli traz expressa suas vivências com a literatura. Na situação de leitura que chamo na pesquisa como vivência de leitura literária, Eli não precisava participar, mas esteve nos três encontros e disse nunca ter lido daquela forma. A escola pode possibilitar novas relações com a literatura, diferentes das vividas por eles em suas experiências como alunos, que geralmente foi pautada pelo uso da literatura de cunho verificatório, com chamadas orais e trabalhos que não promoveram relações dialógicas com o texto. A literatura pode adentrar a escola e proporcionar não só ao aluno, mas também ao professor, relações dialógicas entre ele, o autor e o herói. Seria esta uma geração

de professores que não leem obras literárias sem ilustrações porque também não aprenderam? Se for, as ATPCs podem ser um espaço e tempo de encontro com a palavra literária sem ilustrações, o professor também tem o direito de aprender a compreender a narrativa literária escrita sem ilustrações. Os encontros foram importantes para novas relações, novas descobertas que por vezes se resumem em uma única palavra, mas que expressam o momento da percepção do ensino em sua totalidade.

Helena – Eu só **fiquei com vergonha das palavras erradas.**

Pesquisadora – A gente não tem que se envergonhar do que a gente faz, está no material, a **gente só precisa refletir.** Gostaria de **fazer isso com vocês por todo material,** mas acho que já possuem elementos para fazerem intervenções, acrescentar intencionalmente e melhorar para que o aluno aprenda e se constitua como leitor. **O material tem uma intenção de desenvolver o leitor, mas ele não consegue operacionalizar,** porque talvez a história da leitura esteja relacionada à escuta e isto está presente em todos os materiais. Veja no livro didático, nos materiais do fundamental II e Ensino Médio, falam em formar leitores, mas **o professor profere.** Um exemplo, um texto de geografia que o aluno pode aprender a ler aquele gênero, vem **o Guia e manda o professor “ler” para o aluno ou o professor explica, faz contação, comenta o texto, pronto, não é ensinar a ler. O professor tem que saber da importância de colocar o aluno em contato com o texto, e as perguntas são para compreendê-lo, para que aprendam e se constituam como leitores. O maior problema do nosso currículo é esse, não vamos bem no SARESP porque ensinamos pelo ouvido e não a ler.** Em todos os materiais não só no PLE, porque está arraigado na **história da leitura, se aprende a compreender pelo ouvido e no SARESP não tem ouvido, somente os olhos e a consciência. Parece que o aluno não sabe, mas ele sabe, o que ele não sabe, é ler sozinho, isso que ele não sabe.** Então, por isso, os dados podem ser falaciosos em relação à real qualidade, **não sabemos o quanto eles sabem, mas o quanto eles conseguem ler e ativar suas outras palavras, sem a voz da professora.** Eles muitas vezes sabem o conteúdo, o compreendem pelo ouvido e nas avaliações externas a exigência é a entrada pelos olhos. **Compreendem pelos ouvidos e não pelos olhos.** Parece que não sabem, **o ensino é organizado para compreender pelos ouvidos, tendo a voz de professor como mediador.**

Ao dizer que ficou com vergonha do estudo realizado com os alunos da escrita ortograficamente incorreta, a professora expressa a tomada de consciência de como se ensina o ato de ler e a vergonha está justamente em reconhecer que não havia pensado, que não sabia sobre o que fazia. A vergonha traz consigo o

olhar empírico que tinha sobre a realidade e após os estudos ela olha para a mesma realidade de forma concreta, pensada. Compreende os processos e determinações do ensino do ato de ler, sua vergonha em reproduzir os Guias sem questioná-los. Novamente minha réplica é longa, porque compreendo o que ela expressa nessa palavra “vergonha” e tento trazer outras palavras para que alargue o próprio sentido do que percebe e não consegue ainda expressar em palavras orais, porque sei as palavras ditas nas entrevistas, o que sabiam e o quanto foi importante o encontro com outras palavras o quanto isso lhes permitiu alargar o que sabiam. Vergonha tem em si a valoração ideológica (VOLÓCHINOV, 2017) do reconhecimento que agora compreende o que está no Guia e que o reproduzia e agora tem clareza que ele não promove aprendizagem. Ao retomar que devem refletir sobre os Guias, evidencio que por eles o professor profere para o aluno, ele toma a palavra que deveria estar com o aluno, explico que as perguntas buscam estabelecer relações com o texto em busca de sentido, ensinamos a compreender pelo ouvido e pela voz do professor e esse movimento deve ser invertido, horizontalizado. O ensino é organizado para compreender pelos ouvidos e a liberdade humana está em ser compreendida por todos os modos construídos pelo homem, proferir, ler o texto escrito, contar são direitos do aluno, porque a palavra não pode se submeter a relações de poder, ela deve estar com o aluno e o professor, em constante relação e alargamento de seu sentido. A carnavalização é o lugar da justiça, ao promover o destronamento das hierarquias, se torna o tempo do devir, lugar de enfrentamento. O riso carnavalesco pode se fazer ouvir na escola pela compreensão dessas relações ambíguas, dentro do currículo e fora dele. O riso é a regeneração, metamorfose e renovação, possível pela resistência, que coroa o professor para sua visibilidade no ensino do ato de ler, no carnavalesco há a busca da universalidade e a escola também pode trilhar por essa estrada. Pelo estranhamento do professor, pela suspensão do olhar é possível desmistificar e destronar o dogmático, portanto, pela carnavalização realiza-se o destronamento de um ensino que invisibiliza o professor e com isso, pode realizar o coroamento do ensino como promotor de desenvolvimento humano do sujeito falante, seja ele o próprio professor ou o aluno.

Pela morte se renasce, o fruto cai na natureza e se regenera pela semente, Bakhtin nos mostra a força e a importância da morte como renascimento, do

inacabamento como acabamento. Carnavalizar é compreender a palavra dogmática e emitir sua contrapalavra como palavra em seu eterno renascer. A escola é a terra que pode possibilitar esse constante vir a ser do inacabamento, da morte como fonte de nascimento, de vida. Na escola, o medo de não “seguir a Bíblia” do PLE pode ser vencido pelo riso do ensino como semente de vida humana, da escola como terra fértil para o desenvolvimento de todos, um desenvolvimento em prol do coletivo e não apenas no interesse do capital que explora e alija a grande maioria. Nas palavras de Sílvia logo abaixo, fica explícita a contradição do que a escola se propõe, em formar leitores e o que ela operacionaliza pelo PLE. Também, nas palavras da professora fica claro que ela compreendeu através dos encontros essas contradições e principalmente o papel da escola de ensinar o ato de ler o texto escrito, como um direito do aluno de se relacionar com a palavra escrita, que ao professor cabe o papel de organizar o ensino de tal forma que aprendam a relacionar as palavras do outro com as suas, isso permite a compreensão. O texto escrito deve estar com o aluno e na aula as relações entre palavras, o encontro de palavras (PONZIO; 2010) permite o ato de ler o texto escrito.

Sílvia – Aí vem **aquela provinha do SARESP** que sempre falo, **com aquela leitura no segundo ano que eles têm que dar conta sozinhos é um chororô só**. Eles não dão conta de responder. É uma observação que faço, poxa vida, **eu faço a leitura da maioria dos textos e na provinha eles têm que fazer sozinhos. No PLE ele não tem que ler sozinho e na provinha do segundo ano eles têm que ler sozinhos**.

Pesquisadora – Você acertou, isso mesmo, **nosso ensino é organizado para compreender pelo ouvido e as avaliações externas cobram pelos olhos**. As avaliações que o professor também faz no dia a dia também estão organizadas pelos olhos e não pelos ouvidos. E daí, não bate. **Desde o primeiro ano precisamos proporcionar que ele vá para o texto escrito. É assim que o leitor faz**. Ao pegar um texto em inglês, buscamos o que entendemos e vamos tentando atribuir sentido, **desde o primeiro ano o aluno deve ir para o texto escrito, na busca de sentido**. Alguém lê um texto em inglês e tenta atribuir sentido pelas palavras grafadas erradas ou que não conhece? Não.

Sílvia – É verdade. **No ano passado veio um texto muito difícil e eu falava para a PC, pelo amor de Deus, que judiação**. Era tão difícil, mesmo depois comigo, para compreenderem quando fazíamos devolutivas. Foi tão difícil, uma das primeiras provas do segundo ano.

Pesquisadora – E daí **professora, você olha para o material e tenta encontrar se existe uma única situação em que peçam**

para ele tentar ler no primeiro ano? Cobra-se algo que não é o que acontece. Daí, a sensação é terrível.

Sílvia – É verdade, você fica se sentindo culpada porque eles olham para mim e dizem que não sabem fazer. Professora, onde está isso? **E está ali escondidinho e eu tenho que mostrar para eles que está escondidinho, depois, na devolutiva. É difícil para eles.**

Pesquisadora – No dia a dia, no currículo há situações assim?

Sílvia – Não, não há.

Pesquisadora – E daí, vocês ficam muito mal, achando que não estão ensinando?

Sílvia – Sim é isso, eu tenho que obedecer.

Pesquisadora – É isso que queria chamar atenção de vocês, se prestarmos atenção no que é ler e como se ensina, vamos poder levar para os alunos situação em que realmente se coloquem na condição de leitoras. E daí, **não podemos nos prender a só aquilo que está no currículo,** se ele não prevê formas de promover essa autonomia do aluno. **Vou acrescentar, se me mandam proferir, vou proporcionar que ele leia antes, depois eu profiro. Não precisa trazer outro texto de fora, você pode utilizar aquele texto para que aprendam a ler. Você acrescenta uma ação para proporcionar a formação do leitor autônomo, em que o aluno vai para o texto para atribuir sentido.**

Ao compreender que a prova do SARESP cobra que o leitor seja autônomo, que consiga estabelecer relações com o texto escrito, Sílvia entende as contradições do Guia e seu papel no ensino, nessa fala da professora ela exprime toda dor que gera a incompreensão dos processos que determinam o ensino na escola, ao não compreender o que ocorre, isso gera frustração ao professor. Em minha contrapalavra procuro mostrar que desde o primeiro ano os alunos precisam aprender a estabelecer relações com as suas palavras e as palavras escritas. Sem a mediação da proferição e das ilustrações, uma relação palavra outra escrita com palavra própria. Nessa fala, ela remete a textos sem ilustrações constantes nas avaliações externas e isso aproxima de meu objeto, da ausência na escola de espaços efetivos que aproximem o aluno de textos literários sem ilustrações. Também, mostro que elas podem olhar para essas avaliações e retomar os Guias, verificar se esse tipo de situação aparece nas propostas de ensino pelo Guia, se esses modos de ler são ensinados, porque essa pode ser a fonte para se pensar a importância do professor repensar suas relações com ele. Resgato que o aluno deve ser colocado em situação de leitura com o texto escrito, que elas adaptam, mas é preciso repensar essas adaptações, elas estão nas relações com os textos.

Estabelecer relações entre as palavras escritas e suas palavras, precisa ser organizado o ensino pelo professor para que aprendam esses modos de ler.

A entrada efetiva de obras literárias sem ilustrações pode permitir essas relações com as palavras escritas, relações entre sujeito falante e sujeito que fala pelo texto escrito e com isso, alargar a palavra na escola, de forma horizontal, libertária. Proporcionar a compreensão do currículo pelo professor se torna um lugar metodológico, um jeito de promover o encontro das palavras, enfrentar a do outro com as palavras próprias, no encontro que elas ganham sentidos. A palavra do outro reveste a palavra própria, ao escutar a palavra do outro, o sujeito falante responde com suas palavras revestidas das do outro. Nos encontros do cotidiano, nos cotejos com as palavras da vida, com as palavras, a vida se modifica. A palavra do outro traz a cultura e amplia a compreensão do mundo, alarga a própria vida, só possível na alteridade, quando o sujeito se desloca do eu e vai ao encontro do outro para receber a palavra, volta para seu lugar e responde. Nesse lugar o vir a ser se dá, porque o próprio sujeito se modifica nesse mundo. Escutar Sílvia nos permite o riso carnavalesco da fonte regeneradora, do renascimento, ela compreende o que a angustiava, mas não tinha vozes para compreender, é a metamorfose pela palavra do outro que reveste as palavras próprias, lugar de devir e de enfrentamento da palavra dogmática, do destronamento, da visibilidade do sujeito falante. Sílvia, em sua exclamação diante de uma resposta a pergunta que sempre se fazia de entender o motivo pelo qual os alunos não tinham bom desempenho das avaliações externas, traz toda força da descoberta, a famosa interjeição de Arquimedes, a *Eureka*, que na exclamação consegue descobrir algo que lhe era difícil, como se dissesse que encontrou algo que não conseguia resposta há muito tempo. Os encontros dialógicos quando permitem relações entre a massa aperceptiva do professor e outras vozes, pode ser fonte de muitas descobertas para questões que emergem no cotidiano escolar e muitos professores poderão dizer, “Eureka!”.

Pesquisadora – A avaliação externa não avalia o que é ensinado no dia a dia da escola. O currículo ensina pela voz do professor e a avaliação externa cobra que o aluno leia pelos olhos.

Sílvia – Eu sempre pensava, por que será, que eles não conseguem? É exatamente por isso! É até bom ouvir isso! Viu?

Pesquisadora – **Não é a toa que isso acontece**, dou com uma mão e tiro com outra, **estamos falando de filhos de trabalhadores**, não interessa que seus filhos pensem, sejam inteligentes, leiam bem.

Sílvia – Melhor ele não entender nada, somente o básico para ler um manual, para atender uma ordem do chefe, cumprir. **O professor é essencial nesse processo.**

Nosso diálogo mostra a palavra como “um vasto espaço de luta entre as vozes sociais” (FARACO, 2009, p.69), Sílvia ao apontar o professor como essencial nesse processo se reconhece na unicidade, Faraco destaca que “reconhecer minha unicidade e realizá-la no ato individual e responsável não significa que o eu vive só para si” (FARACO, 2009, p.21). O eu vive com, para e a partir do outro. Para Volóchivov (2017) o signo é a arena onde se desenvolve a luta de classes e o currículo é fonte dessa palavra que tenta controlar a arena da vida. As palavras outras quando adentram a escola podem permitir o desacordo com a consciência oficial, que permite a desintegração da palavra dogmática.

“Quanto menor a distância entre ideologia dominante e discurso interior, mais este último se transforma facilmente em discurso externo. Inversamente, quanto maior é o desacordo entre a consciência não-oficial, maior será o grau de alteridade, de relatividade e de desintegração em relação à unidade do sistema dominante” (PONZIO, 2010, p. 138).

Se para Bakhtin o vir a ser é assimilação das vozes dos outros, O PLE ao tentar se constituir como única voz, não permite um vir a ser em todo seu inacabamento, assim, entendo que outras vozes precisam adentrar a escola e proporcionar um maior desacordo com as palavras da ideologia oficial. Na escola, cuidar do outro também é cuidar de si mesmo, a amorosidade é esse cuidar do outro, compreender que me constituo na relação com ele, por isso, cuido. Amorosidade pressupõe não ser indiferente ao diferente. O professor ao ser recebido pela palavra do outro, por novas vozes sobre o ensino do ato de ler na escola, pode responder a essa palavra. Para Bakhtin, o sujeito ao pronunciar seu ato responsável, permite sua própria constituição como ser humano, único. Essa resposta pode se constituir dialogicamente pelo encontro com outras palavras do cotidiano. A resposta do professor, sua réplica, contribui para o mundo, ela se efetiva na relação entre a ética e estética, porque realiza e produz ao mesmo tempo.

Professor ao fazer (estética) e ser (ética) ao mesmo tempo, como um *Janus Bifronte* (BAKHTIN, 2010), pode produzir seu ato responsável como projeto de mundo, de viver. Pelas palavras, o professor realiza sua produção estética, com olhar enviesado para o mundo, isso permite realizar modificações de forma ética e estética que se encontram no ato responsivo. Pela palavra é possível alcançar o outro, ela está sempre em um movimento no mundo, provocado pelas relações humanas. A autoria do sujeito está na sua resposta estética, no deslocamento como autor e sujeito, para produzir sua palavra como professor possível no encontro de palavras. O autor não domina o herói, se desloca para ter um lugar de diálogo, tanto autor e herói se deslocam e produzem a estética, a obra, na escola, o ensino é a obra e pela dialogia, pelo deslocamento, pela palavra enviesada o professor se constitui.

Na compreensão do pequeno e grande tempo, a temporalidade se torna importante para entender a linguagem, pela exotopia, o grande tempo e seu distanciamento, permite a ampliação de vozes e de compreensão do mundo. A exotopia remete ao tempo individual, criação ética, vozes que são ouvidas na relação espaço e tempo, alternância entre acabamento e inacabamento. Assim, o produto estético do professor, sua produção se dá na arquitetônica da estética e da ética, o olhar enviesado permite encontrar seu lugar no mundo. Pelas esferas de circulação das palavras, nos diversos gêneros, a palavra alarga a compreensão do mundo, assim, a vida ocorre, renasce, regenera a cada dia.

Nossa palavra ao se enunciar, entra em embate com a palavra oficial, na luta contra as palavras monologizantes, possível pela palavra ligeira e enviesada que enfrenta as medusas da vida que de forma insistente tentam nos petrificar. Na ideologia do cotidiano podemos assumir nosso lugar único como contrapalavra às palavras oficiais e a escola é lugar e tempo para que isso ocorra. A entrevista dialógica pautou nossos diálogos nos encontros, permitiu que novas vozes proporcionassem o desvelamento do ensino do ato de ler, das vivências e das orientações do PLE, os processos e fatores que determinavam o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações pode ser desnudado para uma melhor compreensão do objeto de estudo. A dialogia promoveu relações que permitiram a compreensão da palavra na escola e na vida.

A seguir, a leitura literária com os professores e o processo de compreensão da obra literária por categorias bakhtinianas.

SEÇÃO VII

MEU PÉ DE LARANJA LIMA: UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA PELOS PROFESSORES POR MEIO DE CATEGORIAS BAKHTINIANAS

Nessa seção trago os percursos e cotejos realizados nos encontros dialógicos em busca da compreensão da obra *Meu Pé de Laranja Lima* como uma possibilidade de leitura pelos professores por meio de categorias bakhtinianas, considerando o leitor um cocriador da obra em seu grande tempo. A leitura literária permite ao leitor de qualquer época se colocar no *grande tempo* (BAKHTIN, 2017) da narrativa, de outros enunciados que podem ser renovados na relação espaço e tempo entre contexto de produção da obra, contexto da narrativa e o leitor, assim, como ato responsável da pesquisadora, os encontros formativos foram organizados de tal forma a também contemplar uma leitura literária com os professores. Durante três encontros dialógicos nos espaços de ATPCs, discutimos por meio de cotejos em busca de uma compreensão mais alargada da obra.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para contexto dialógico (este se estende ao passado, ao futuro sem limites). Mesmo os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas dos sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do *grande tempo* (BAKHTIN, 2017, p.79).

A leitura dialogada *Meu pé de laranja lima* – MPLL¹ tendo algumas categorias do *Círculo* como possibilidade de uma leitura mais profunda da obra surgiu porque ao ouvir as vozes das professoras na entrevista dialógica pude me deparar com

¹ VASCONCELOS, José Mauro. *Meu Pé de Laranja Lima*. Editora Melhoramentos: São Paulo, 1968. Nas citações do livro nessa seção, utilizarei MPLL.

relações de amorosidade e alteridade em relação aos alunos, muito envolvimento delas para resolverem as questões de aprendizagem dos alunos e na adequação do uso do material para conseguir ensinar, fez lembrar do Zezinho do MPLL e da professora dele. Vivência (VOLÓCHINOV, 2017) como processo interno, único, mas organizado expressivamente pelas relações com o exterior, então a leitura literária como uma organização do ato de ler tendo o dialogismo como base pode proporcionar que cada professora tenha o alargamento de suas vivências, mesmo sendo um processo interno que se apoia no social. A vivência é interior de cada professora, mas ocorre na relação nós, no social que se organiza para permitir novos diálogos com o texto literário, agora buscando a compreensão por meio de categorias bakhtinianas. As professoras, nas entrevistas relataram lembranças, principalmente escolares que refletiam a leitura literária como algo que não gostavam, mas tinham que fazer porque a vida é assim, suas vozes diziam “também temos obrigação de fazer as coisas chatas”, dentre outras falas.

Então, a escolha da obra MPLL se deu, mesmo supondo que a conhecessem, seria realizada a leitura em uma perspectiva bakhtiniana, trazer toda “origem filosófica, ética e estética que constitui a gênese do pensamento bakhtiniano como um todo” (BRAIT, 2018, p.15) para contribuir com o leitor em seu ato de atribuir sentido ao texto. Ao propor a leitura, apenas duas das professoras assistiram quando a televisão transmitiu como novela, nenhuma havia lido. Para proporcionar que pudessem se apropriar das categorias do *Círculo* foi proposto que a obra fosse dividida em três partes, elas leram as primeiras trinta páginas, discutimos, depois elas tiveram uma semana para ler a segunda parte e na terceira já conseguiram perceber as categorias selecionadas no início, com maior autonomia na compreensão. Elas mesmas apontaram que haviam lido a primeira parte e não tinham prestado atenção nos detalhes mostrados com o cotejo, nos encontros. A leitura delas era linear no sentido de uma síntese da obra, nos cotejos, perceberam que não haviam percebido temas presentes na obra e como se desenrolavam aos poucos pelas palavras do autor e do personagem. Como pesquisadora não realizei nenhum curso ou situação de leitura dialógica de literatura baseada nos conceitos do *Círculo*, assim, não queria realizar uma análise literária, mas sim, uma situação real que pudesse trazer ao leitor categorias estudadas pelo *Círculo*, na tentativa de

estabelecer relações entre as palavras do texto que pudessem aproximar autor, leitor e personagens, sempre em busca de um maior sentido para a obra.

Em nenhum momento pretendia criar um roteiro ou modelo de leitura, mas dar um passo na busca de trazer para o professor enquanto leitor, categorias que pudessem ajudá-lo na busca dos fios ideológicos que constituem o texto. Nessa organização de relações entre as palavras do autor e do leitor com o texto literário, como vivência, porque será única internamente para cada professora. Realizo também minha réplica às vozes das professoras, dando sentido ao que compreendo por entrevista dialogada, como forma dessas vozes adentrarem toda a pesquisa e ela se constituir como contrapalavra, réplica às vozes presentes na escola, na busca do alargamento do que se entende por ato de ler obras literárias sem ilustrações e de como ensinamos na escola. Se os Guias não orientam sobre leitura de obras literárias sem ilustrações, se as professoras não proporcionam essa forma de ler e ainda demonstram que não gostam ou é chato, o caminho é o meio social proporcionar a elas novas relações com esse gênero e com isso, terem novas possibilidades de relacionar palavras do autor com as suas como leitoras. Como poderia pedir que fizessem diferente se elas apontavam não realizarem leitura de obras literárias em busca do sentido, de relações entre vozes? O caminho foi, juntas, realizarmos a leitura de uma obra tomando o conceito de gênero do discurso, do dialogismo como metodologia para compreensão de textos literários sem ilustrações.

“O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2017, p.59), logo, ele se constituiu com as vozes, principalmente as pronunciadas na entrevista, que possibilitaram desvendar as camadas do ensino do ato de ler na escola e propiciaram relações com outras vozes. Os professores são sujeitos e manifestaram que leitura literária sem ilustrações eram coisas chatas ou difíceis, eu entendia que era outra a questão, o problema estava em compreender a palavra literária sem apoio de ilustrações, porque talvez estejamos diante de uma geração de professores que não aprendeu a ler esse gênero organizado somente com palavras escritas. Como poderia analisar o ensino de leitura de obras literárias sem ilustrações na escola se descobri que nem mesmo as professoras leem esse tipo de texto? Também era um direito delas serem colocadas em uma situação de leitura que lhes permitissem descobrir outros caminhos para compreender o texto literário e

essa seção, não fazia parte do projeto inicial de pesquisa, mas se constitui como minha contrapalavra. Como poderia dizer que elas deveriam fazer leitura de obras sem ilustrações com os alunos, se sabia que isso era difícil para elas? Então organizei espaços que promoviam encontros com a palavra literária tendo o cotejo como metodologia de compreensão, de diálogo. Ficou uma seção densa porque trago o percurso de diálogo com o texto, em como construímos nosso processo cocriador do texto, o pensado pela pesquisadora e professoras por meio do cotejo se materializa nesse texto.

Hoje muitas obras circulam pela *internet*, nos grupos sociais, mas, circular não necessariamente significa que as pessoas leiam, nem ao menos que consigam compreender o que está escrito nelas. Essa seção busca contribuir para compreender um pouco do universo literário na escola, pensar na literatura como fonte de diálogos e obras literárias sem ilustrações como objeto de ensino, bem como, em possibilidades do ensino baseado no dialogismo. O sentido do texto não está dado, ele acontece nas leituras e releituras que se faz. O autor ao escrever, busca a compreensão do outro, mas o leitor traz consigo muitas outras vozes que lhe permitirão diálogos com o texto, previstos ou não pelo autor, por ser o sentido aberto e inacabado. Essa perspectiva foi o caminho que realizei com as professoras para entendimento da importância do trabalho na sala de aula.

Os professores têm em mãos, portanto, uma grandiosa tarefa, a partir da perspectiva bakhtiniana: apresentar ao aluno o que ele ainda não conhece a respeito da língua, relação de reciprocidade, aplicando o excedente de visão. Mas, para que isso aconteça, é preciso que exista um árduo trabalho de reflexão sobre o que e como utilizar a língua, na medida em que o professor propõe atividades com textos em sala de aula (CEGe, 2011, p.118-119).

Era necessário que as professoras pudessem ler para compreender, para tal refletir sobre o que liam e como o autor organizava o texto. Segundo Volóchinov (2017), a ordem metodologicamente fundamentada para estudo da língua deve ser a seguinte:

- a) as interações discursivas em suas condições concretas;
- b) gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva da esfera a que pertence;

c) revisão das formas da língua em sua concepção linguística corriqueira, refletindo na mudança da língua.

Ao compreender a palavra literária, realizada primeiro pelo próprio leitor (professoras) em casa, sozinho com suas vozes, depois nos diálogos nos encontros ao aprofundar o sentido por meio de cotejos, procurei proporcionar os princípios apontados por Volóchinov, o processo de compreensão se deu com uso de uma obra, portanto, em uma situação discursiva concreta, no seu suporte e através da reflexão sobre a língua em seu enunciado. Busquei seguir essa ordem metodológica apontada por Volóchinov, bem como proporcionar uma análise do professor e seu papel de contribuir para o desenvolvimento do leitor ao compreender que as palavras são grávidas de sentido (ARENA, 2006), por isso, o leitor necessita dialogar com as palavras suas e do outro para dar luz ao sentido do texto.

A literatura reflete as ideologias em formação, constitui-se como processo vivo, presente no meio ideológico. Ela refuta o dogmatismo, que sempre terá papel secundário, justamente por captar o que está em formação, como sementes em desenvolvimento na sociedade, refletem e refratam a vida, ao trazê-las para a arte. A estrutura artística não é um mero suporte técnico, a literatura possui autonomia ideológica, pois, transcende o dogmatismo em curso. Assim, podemos dizer que uma obra é profunda e atual quando o autor consegue penetrar no meio ideológico e captar aquilo que germina na sociedade e transformar em arte, trazer as contradições e conflitos da vida para a obra.

A verdade não dogmática vem à tona na obra, por ela ser contraditória, ambígua, como a dialética da vida. O leitor pode adentrar o universo da obra em busca de verdades e perceber esse movimento do artista que percebe aquilo que está em constituição na vida, e em como reflete e ao mesmo tempo refrata o cronotopo da obra. Ensinar o ato de ler obras literárias requer a construção de uma metodologia que dialogue com o meio ideológico em que a obra esteja inserida e que leve o leitor a perceber o que está refletido e o que está refratado, ou seja, o que é fruto da causalidade econômica, mas também a sua autonomia ideológica em interpretar as verdades da vida e trazê-la sob a forma artística. “Na realidade, o artista só se afirma como tal no processo de escolhas artísticas e de formação do

material ideológico. E essa afirmação artística não é menos social e ideológica de que qualquer outra – seja cognitiva, ética ou política” (MEDVIÉDEV, 2010, p.64).

Ensino do ato de ler apoiado em relações dialógicas de textos pode contribuir para o leitor desenvolver percursos que possibilitem a construção da compreensão da obra. “Há, assim, uma interação, na qual o leitor se envolve e dialoga com o autor por meio da leitura” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.58). Ao ler uma obra sem ilustrações, o leitor terá que construir suas próprias imagens como signo ideológico da palavra, o enunciado, a avaliação axiológica permite escolhas do sentido a ser atribuído aos signos, que tomam forma no pensamento do leitor e permitem que todas as paisagens e suas nuances, personagens, tomem vida em consonância com o sentido atribuído pelo leitor. Não é algo natural, é construído na relação com a palavra, com os textos vividos pelo leitor e pode ser ensinado pela escola se houver um projeto de dizer, um ensino organizado. A didatização por meio de relações dialógicas de textos, baseadas nas concepções de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, é uma possibilidade nessa estrada do ensino do ato de ler como compreensão da palavra verbal gráfica. Essa parte da pesquisa representa para mim o desafio de constituir uma experiência de leitura e possibilitar uma vivência como elemento interno, única, pois para Volóchinov (2017) a expressividade exterior permite várias formas interiores. Não há uma verdade única, um passo a passo, há conceitos importantes da filosofia da linguagem que entendo proporcionarem a leitura em uma maior profundidade, permite desvendar as camadas de sentido do texto, construídas pelo autor no intuito de se fazer entender pelo leitor.

O trabalho dessa seção foi difícil, temos muitos teóricos que já pensaram estratégias de leitura e elas são muito interessantes, mas, como pesquisadora quis em diálogo com os teóricos do *Círculo* tentar tatear como o educador poderia levar para a formação de professores e para a sala de aula a teoria/análise dialógica de textos como forma de ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações. Importante destacar que nesta tese não trouxemos autores que tratam da formação de professores e as dificuldades encontradas porque queríamos trazer a dialogia bakhtiniana como possibilidade teórica, metodológica e de análise para formação docente. Também formação aqui ganha sentido como movimento, relações entre sujeitos para promoção de seu desenvolvimento. Se os Guias e práticas dos

professores revelavam a ausência desse modo de ler, a pesquisa não poderia se esquivar de buscar respostas. Entendia que os estudos do *Círculo* poderiam ser base para uma metodologia que proporcionasse à obra adentrar a escola e dar nova luz ao ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações e possibilitar ao leitor construir suas próprias imagens do texto.

No desenvolvimento das atividades com os professores, foi possível perceber a importância de o leitor entender a entonação dada pelo autor, Medviédev (2010) destaca bem a importância e relevância dela, porque as palavras podem ter entonações diferentes, dependendo da valoração atribuída no ato social concreto de ler. “A avaliação social determina o fenômeno histórico vivo, o enunciado, tanto do ponto de vista das formas linguísticas selecionadas quanto do ponto de vista do sentido escolhido” (MEDVIÉDEV, 2010, p.189). Acredito ser este um dos cerne do desenvolvimento de relações dialógicas na leitura, tendo como referência o *Círculo*, ao ler o texto verbal escrito o leitor traz para a leitura todos os possíveis sentidos, mas precisa olhar para o enunciado, para o autor, para o contexto da obra, para o cronotopo, seus heterodiscursos presentes na interdiscursividade e intradiscursividade, a extralocalização (exotopia), o estilo, a entonação, o tema, as forças centrípetas e centrífugas, enfim, as categorias e conceitos do *Círculo* em busca de desvendar o texto. A dialogia permitiu essas relações nos encontros com os professores, então, temos uma primeira premissa para o ensino do ato de ler obras literárias, o educador conhecer as categorias do *Círculo* que permitem um sentido único do texto por ele ser um acontecimento da vida, na busca das vozes do texto se relacionarem com as do leitor.

Uma segunda premissa foi pensar como o leitor busca essas relações estabelecidas pelo autor, para realizar o diálogo entre suas vivências como leitor e sujeito falante e atribuir sentido ao texto, os cotejos fizeram justamente esse papel de ligar as palavras ao seu tema e enunciado. A terceira premissa foi permitir ao leitor, primeiro conhecer o texto, realizar sua leitura, estabelecer suas próprias relações com o texto escrito, ativar suas palavras para dialogar com o autor e o enunciado, na busca do sentido. A quarta premissa foi o diálogo entre os sentidos da pesquisadora, dos professores e do texto, uma grande relação dialógica

buscando os elementos que permitissem a circulação das diferentes vozes no texto por meio de cotejos.

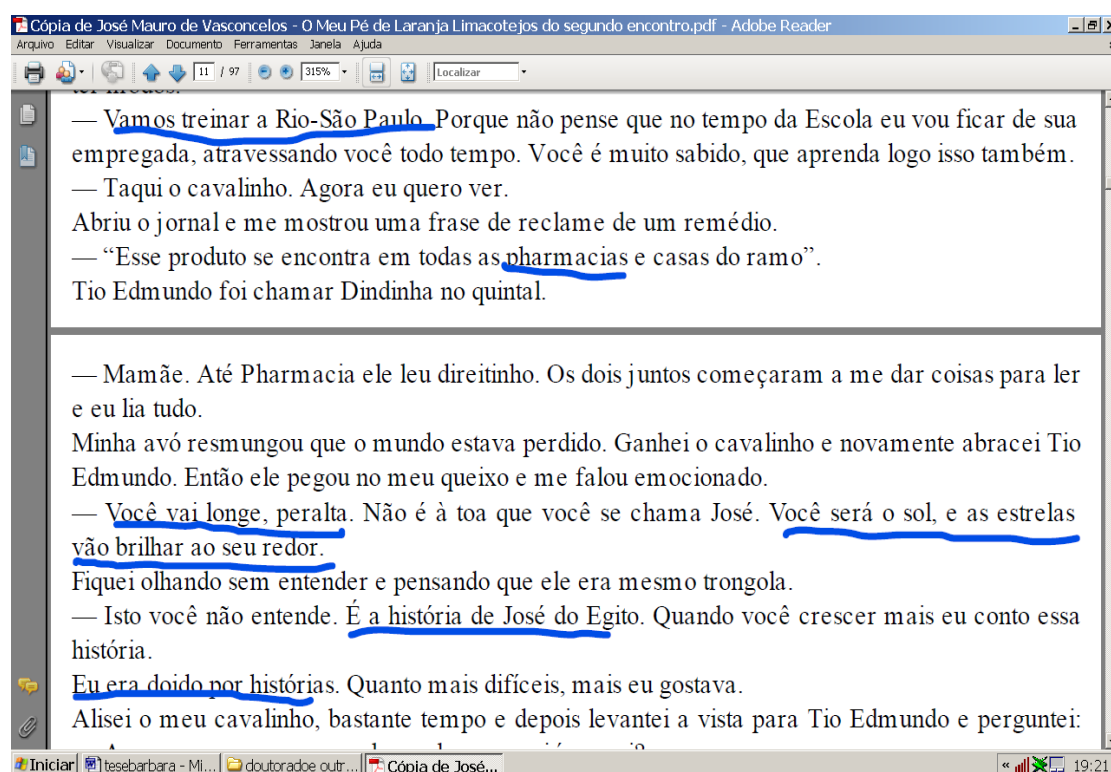
A literatura como materialização estética permite ao leitor, novas relações com a palavra, em contextos, muito pouco presentes na vida de alunos e professores. Na obra, o autor dá vida à personagem, lhe permite vozes, possibilita embates entre forças dominantes, dogmáticas, centralizadoras, portanto, centrípetas e as forças centrífugas que buscam destronar os dogmas, as palavras únicas.

A vida do ponto de vista da ética pode vislumbrar na estética literária uma utopia, um vir a ser de palavras equipolentes, da linguagem que se materializa de forma circular, não hierárquica, ou até mesmo das vozes do cotidiano poderem ir ao embate das vozes centralizadoras e dogmáticas. A leitura da obra MPLL teve uma perspectiva da dialogicidade que ocorreu na busca das profundezas do enunciado pelo alargamento do sentido da palavra. Esse sentido não está dado, entretanto, no tema e no seu enunciado os fios do sentido se ligam. Para Bakhtin, no livro de literatura também é necessário buscar as vozes que estão presentes nas vozes do herói e do autor e juntar às minhas vozes para a compreensão. Há alguns elementos que ajudam o leitor, primeiro, em sua época com todos os seus conhecimentos, adentra outra época da obra e do autor, que pode não ser a mesma. No caso de MPLL, a história se passa em 1920 e a obra foi escrita em doze dias no ano de 1968. Também é necessário olhar para a relação espaço e tempo, o quanto o texto vai ao encontro ou de encontro ao discurso oficial, nos momentos em que isso aparece no texto, a ideologia do cotidiano com suas várias vozes, sua verdade provisória e como ela se manifesta na obra.

A escolha de um livro de literatura juvenil se deu para que a pesquisadora proporcionasse às professoras um encontro com a palavra literária como uma forma que a escola pode proporcionar aos alunos, através da busca do diálogo com o autor e seus heróis. Uma obra um pouco mais densa e com maior número de páginas foi importante para leitura mais profunda do ato de ler obras literárias sem ilustrações por cotejos dialógicos. O texto era lido pelas professoras antes do encontro, como se sentiam inibidas para falarem nas reuniões por meio virtual, pedia para deixarem microfones e câmeras ligadas, caso quisessem e interrompessem quando sentissem necessidade, porém, trazia os cotejos de meu trajeto de leitora

para iniciar o processo de compreender o texto junto com elas, olhávamos para o texto escrito que era projetado na tela, com os cotejos sublinhados, assim, podíamos resgatar elementos do tema expresso no cotejo para melhor compreensão e acrescentávamos novas descobertas.

Figura 04 – Cotejos de MPLL



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

Um primeiro aspecto considerado antes da leitura de MPLL foi uma perspectiva de construção do sentido pelo grupo, que não estava dado, ocorreria nas relações entre várias palavras dentro e fora do texto. Bakhtin aponta que o leitor é um cocriador do texto, porque traz seus sentidos, suas palavras para a conversa com o autor e seus personagens, assim, mesmo a obra tendo um acabamento, ela é inacabada do ponto de vista dos leitores que a lerão, porque cada leitor ao ler se torna um cocriador, ao atribuir sentido, único porque cada sujeito falante traz suas palavras para o diálogo, que se torna possível no evento da vida. Na leitura, a obra traz todo o sentido que seu autor quis construir, para dialogar com toda a cultura, todas as palavras do leitor. Outro aspecto relevante foi a ideia de cronotopo como

espaço e tempo presente na obra que permitem o desenvolvimento do tema. Nele o enunciado se torna possível, é como se a palavra se materializasse dentro de um tempo e espaço que caminham relacionados, nesse entrelaçamento é possível à história acontecer, porque a história é a própria relação espaço e tempo que permite a arquitetônica estética.

Na escola, muitas vezes fazíamos trabalhos sobre leitura literária e respondíamos sobre espaço e tempo, um exemplo, aconteceu na sala de visita, à tardinha. Para Bakhtin a relação é outra, essa sala de visita é um espaço que representa a intimidade de uma casa, mas que também permite o encontro com o que vem de fora, como uma zona intermediária entre a vida privada e pública, também o embricamento dessas duas permite que eventos se tornem possíveis. Nessa relação ocorre a história tendo presente a cultura, que se desenvolve por uma arquitetônica da obra e se estrutura dentro dessa relação, reconhecê-la e entendê-la permite ao leitor uma maior compreensão dos sentidos das palavras no texto, através de sua entonação, valoração e do tema do enunciado.

Na leitura por cotejos, discutíamos como o autor buscava se comunicar com o leitor, alguns conceitos permitiam nossas relações com o texto, optei por trazer essas categorias bakhtinianas para aproximar o olhar entre leitor e obra. Na análise que fizemos, as categorias permitiram estabelecer relações para a compreensão do texto. Os cotejos presentes nessa seção são fruto de nossa discussão, juntos desvendamos o texto.

7.1 Obra literária, arquitetônica estética

A obra literária como enunciado é um eterno vir a ser histórico, depende de novos enunciados, dos diálogos com o leitor, portanto, a escola pode ter um projeto de dizer que busque diálogos para construção de percursos que permitam ao sujeito falante dialogar com o enunciado e avaliar a entonação dada pelo autor, em busca do sentido. “A avaliação é social e organiza a comunicação” (MEDVIÉDEV, 2010, p.189). Na avaliação, no corpo ideológico social o enunciado se constitui, a escola ao possibilitar comunicação por meio de textos permite o desenvolvimento do leitor de mundo, pois, “a teoria da avaliação social e do seu papel, tal qual

desenvolvemos, estende-se a qualquer enunciado enquanto intervenção discursiva histórica, e não somente à obra poética” (MEDVIÉDEV, 2010, p.189).

É o grupo social, inserido em uma época que determina o enunciado, possível pela avaliação social, que se materializa no gênero. Tema, composição e estilo são dados pela avaliação social e orientam a escolha do autor que as faz para seu interlocutor, a inter-relação com o outro é que orienta as escolhas dele.

A poética deve partir precisamente do gênero. Pois o gênero é uma forma típica de toda obra, do todo do enunciado. Uma obra se torna real quando toma a forma de determinado gênero. O significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero (MEDVIÉDEV, 2010, p193).

O gênero literário em seu suporte, como palavra da vida, possui uma forma estética acabada na obra. O acabamento é elemento essencial na teoria do gênero, para Medviédev (2010), somente a arte vive o acabamento temático, as demais esferas podem viver o acabamento composicional do enunciado, mas o estético, só é possível na arte. No campo das ciências esse acabamento estético não é possível, um trabalho científico para o autor, nunca termina, um texto científico acabado, gera um outro, e assim sucessivamente. Na literatura esse acabamento é possível como materialização do acabamento temático. A finalização não deve ser confundida com o acabamento, ela pertence à arte, só possível nela, assim, o gênero materializado pela arte, é uma forma de acabamento temático e não só composicional. Um gênero é orientado à vida, às esferas circulantes, às pessoas que farão uso dele, mas também internamente, pois a obra traz a sua própria forma de compreensão dessa realidade, pela penetração na realidade em determinados aspectos da vida.

Cada gênero se organiza socialmente e adquire características que lhe são próprias, são relativamente estáveis porque se constituem na valoração social. Para Medviédev (2010), os enunciados nos permitem compreender e pensar, sendo que nossa consciência ao estabelecer relações com diversos gêneros e eles se tornarem interiores, permite alargar a compreensão da realidade. As consciências existem em determinados meios ideológicos, ocorrem em determinadas esferas por meio de vários gêneros, sendo rica deles, enquanto em outros meios essa consciência será mais pobre deles. A literatura enriquece nosso discurso interior, porque traz consigo muitas compreensões da realidade, uma riqueza de vozes, assim, a compreensão

não é finalizadora, a obra possui um acabamento, mas seu entendimento é inacabado, pois, cada leitor vê e representa o que leu ao mesmo tempo, justamente pela vida. A obra ao espelhar e transgredir a vida permite ao leitor sua compreensão, sempre inacabada, a depender de suas vivências do nós, na sociologia do gênero. Na comunicação social ideológica a compreensão da realidade é possível.

Na obra *Meu Pé de Laranja Lima*, a temática traz o conflito ideológico e as contradições internas possíveis pelo horizonte ideológico de uma época, retrata a década de 20 do século XX, mas foi escrita em doze dias em 1968. Todas as aventuras e desventuras do garoto Zezé estão subordinadas a esse conflito, constituindo sua unidade temática. A infância da década de 20 e todos seus percalços surgem para o autor como obra estética justamente no cronotopo de um país em plena ditadura militar, em 1968, com o AI-5, lugar e tempo em que as vozes são caladas, predomínio da voz única e dogmática da ditadura. Justamente nesse contexto o autor materializa em doze dias uma obra que ele dizia estar em construção há 20 anos. A violência sofrida por Zezé pelos adultos que buscam calá-lo por surras e castigos, também na ditadura se manifesta, a violência de um país que se submete à voz única e quando não o faz, sofre tortura, violência física e psicológica. Hoje, podemos ler e encontrar nosso povo como a criança que deve se calar, submeter-se ao universo adulto, no caso, ditatorial.

O autor traz na obra um garoto constituído por muitas vozes, justamente outro cronotopo que permitia ao menino diabo circular pelo mundo, mesmo com as surras tentando ser as forças centrípetas, agia com suas peraltices e respostas inteligentes como forças centrífugas no embate com os discursos de uma época. Um desses discursos é o econômico religioso como o do natal que dá presente às boas crianças, mas na realidade somente os filhos das famílias mais abastadas podem receber muitos presentes. Ele podia na sua infância questionar o menino Jesus e o presente que não veio, ao mesmo tempo mostrar que não veio porque o pai estava desempregado e todos os conflitos econômicos, sociais, religiosos presentes na pobreza.

E naquele 1968, parece que o autor também, pela voz do Zezé não se deixa calar ao trazer para o mundo, as vozes da contrapalavra dadas por um garoto, seus

dramas ao se constituir no mundo com suas necessidades. A voz do autor não se cala, dialoga com o protagonista no texto, realiza as denúncias sobre a violência, pobreza, miséria e mostra a importância das diversas vozes com o outro e consigo mesmo, vozes de amorosidade na constituição do sujeito falante.

O leitor pode atribuir novos sentidos que vão além dos previstos pelo autor, na obra há o cronotopo da década de 20 do século passado, 1968 foi um marco na história brasileira, tempo em que as vozes foram cerceadas, a voz que insistia em se fazer ouvida era morta e nós leitores podemos em nosso tempo e espaço da década de 20 do século XXI, ouvir essas vozes em seus lugares no tempo e espaço históricos. “Unir a distância no tempo e no espaço com a época presente pela força da avaliação social que tudo penetra é tarefa da estrutura artística de qualquer gênero histórico” (MEDVIÉDEV, 2010, p.225). Pela arte, o autor deu voz, mesmo no cronotopo em que as vozes foram caladas. Em 1968, vejo nosso Zezé como o povo brasileiro, cheio de vida, inteligente, peralta que sofre a violência de se ver calado.

O gênero pertence a um campo de comunicação, uma esfera da vida, conteúdo temático, estilo e construção composicional estão ligados ao enunciado. Obras literárias como gêneros secundários “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito)” (BAKHTIN, 2016, p.15). Os primeiros diálogos do leitor se dão no contato com a obra, no nosso caso da pesquisa foi no formato digital, professores e pesquisadora, juntos, percorremos as páginas em busca de palavras, ilustrações (capa) que permitissem as primeiras relações com o autor, o ilustrador, a forma composicional. “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016, p.16-17).

A versão escolhida foi a primeira edição, datada de 1968, assim, já podemos contextualizar o cronotopo de produção, Brasil, publicado na cidade de São Paulo, situação política do Brasil, ditadura militar, AI-5, portanto, um espaço e tempo de calar as bocas e nesse contexto o autor produz uma obra que traz muitas vozes, trata de infância, desigualdade social, religião, amizade, enfim, muitos temas que abordaremos posteriormente. A leitura ocorreu pelo movimento dialógico dentro do próprio texto com as outras palavras dos leitores, sempre buscando as “etapas do

movimento dialógico da *interpretação*: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto” (BAKHTIN, 2017, p.67).

A autobiografia representa um pouco do que Bakhtin (2017) chamou de “grande tempo” e “pequeno tempo”, enquanto a vida do autor, era um “pequeno tempo”, ao se materializar na obra, se torna “o grande tempo”. Diálogos entre várias épocas que se ligam pelo “grande tempo” histórico, rompendo fronteira, sempre com a possibilidade de novos sentidos e novos contextos que renascem no diálogo de culturas e de tempos históricos diversos.

Pela extralocalização, também traduzido em várias obras no Brasil como exotopia, o autor/criador ocupa lugar fora da obra, fora do mundo dos personagens, distancia-se para dar forma à obra e concluí-la de fora dela. Nos escritos da década de 70 do século XX, Bakhtin (2017), amplia esse olhar e o leva para o leitor, nele a extralocalização/exotopia possibilita demonstrar a posição do leitor, no “grande tempo”, a partir de sua posição no mundo, ele lê, interpreta, amplia os sentidos da obra. Mundos diferentes, no espaço e no tempo que se dialogam. Assim, o sentido, se dá como responsividade na relação com outro sentido, outra cultura, por isso, ele não é único, se constitui para outros sentidos. Diálogo de culturas no grande tempo.

O “pequeno tempo” em relação ao tempo histórico diz respeito à época da publicação da obra, já “o grande tempo” como aquele do presente e do futuro, pede extralocalização do leitor, novos sentidos são possíveis pelo tempo, espaço e cultura diferentes, mas únicos no tempo. O leitor é um cocriador (Bakhtin, 2017) ao realizar a interpretação da obra, ao que o autor chama de “interpretação criadora compartilhante” (BAKHTIN, 2017, p.95), por meio do processo de construir o “momento de interpretação como transformação do alheio em alheio-próprio” (BAKHTIN, 2017, p.95). Diálogo entre épocas, pelos sentidos do leitor (BAKHTIN, 2017), cocriação como novos sentidos inseridos na obra pela interpretação do leitor, permitindo que ela se perpetue no universo estético, por isso, a análise nos encontros dialógicos, materializadas nessa seção não é única no sentido de verdade *istina*, mas *pravda* como essa verdade que se relaciona com o texto na busca desse sentido único, só possível na relação entre leitor e obra.

A compenetração da cultura para Bakhtin (2017), estaria na construção dos personagens, na organização e estética da obra, proporcionada pela vivência com o outro e a busca em estabelecer uma empatia com ele. O leitor ao interpretar a obra, está inserido no *grande tempo*, isso lhe permite compreender a obra de forma ainda mais complexa que o próprio autor ao escrever, como se atualizasse o sentido por viver em uma outra época, com novos elementos da cultura e da relação espaço e tempo, sem perder o núcleo do sentido construído pelo autor. A obra renasce e o intérprete se torna um *cocriador* (BAKHTIN, 2017), no processo do *alheio* se tornar *alheio-próprio*.

Paulo Bezerra aponta que:

A co-criação restringe-se aos novos sentidos que o intérprete descobre e insere na interpretação da obra. Só assim é possível evitar que a interpretação venha a ser um simples registro de conteúdos e resvale na dublagem. Interpretar é dialogar com o outro e, dialogando auscultar de uma posição extralocalizada (como um supradestinatário incluído no conjunto da cultura de sua época), a uma grande(ou média) distância espacial e temporal, os sentidos que o preenchem e revolvê-los, colocá-los em contato com o universo de sentidos e valores do intérprete ou supradestinatário, pois só assim, só os olhos da cultura do intérprete, a cultura do outro(o interpretado) “se revela com plenitude e profundidade”. Assim, interpretar uma obra significa completá-la, revesti-la de novos sentidos, e, desse modo, perpetuá-la no tempo como objeto estético. (BEZERRA 2017 *apud* BAKHTIN, 2017, p. 95-96).

Logo abaixo, faremos o movimento de cocriação da obra, produzido nos encontros dialógicos com os professores.

Figura 05 – Capa da Obra MPLL



Fonte: VASCONCELOS, 1968.

Não há menção na obra do nome do ilustrador. Na capa há a ilustração de um menino que ocupa o centro, indicando o que a obra nos faz perceber na leitura do texto escrito, ele é o personagem principal, ao fundo vemos um trem, um pé de árvore entre as pernas do menino, portanto, um pé de laranja lima. Um morcego ao fundo e um pássaro dentro de uma nuvem, o garoto com a mão esquerda para o alto com um gesto como se segurasse uma nuvem. Ao ler a obra, o leitor consegue compreender melhor, o ilustrador traz para a capa os elementos centrais da obra, o menino Zezé, o trem, o morcego e o pássaro, no cronotopo do quintal como espaço e tempo do constituir-se como sujeito.

O morcego aparece nas primeiras páginas quando ele faz menção ao animal morcego como seu brinquedo o qual o irmão tinha medo: “Mas Luciano era amigo. Quando me via soltava guinchos fortes. Glória também não queria aquilo, dizendo que morcego é vampiro e chupa sangue das crianças” (VASCONCELOS, 1968, p.14). Também, morcego se refere ao morcegar, pegar carona nos para-lamas dos carros, o que permitiu sua aproximação com o Portuga. O morcego animal e a brincadeira de pegar carona, dois sentidos em uma única palavra, só compreensível no enunciado. Também o morcego está na primeira parte da obra, seu amigo que ele conversa e brinca, sua solidão e a constituição de sua consciência, sua compreensão do mundo pelo pensamento.

O trem representa a estação como um dos cronotopos da obra, local e tempo em que muitos dos acontecimentos ocorrem. Na Estação Mangaratiba ou na passagem por ela os grandes acontecimentos se dão, inclusive é o trem que mata seu amigo Portuga. Também o trem representa o tempo da vida, dos encontros, e da morte, nos desencontros, o qual Zezé destaca “o Mangaratiba não perdoava nada. Era o trem mais forte que havia” (VASCONCELOS, 1968, p.84). Ele não está no centro da ilustração, mas ocupa um lugar ao fundo coma sensação de movimento, de poder percorrer a ilustração, esse tempo que permite nosso caminhar pela vida.

O menino, seu pé de laranja lima, o morcego e seu passarinho interior, como elementos de sua solidão e da formação da consciência infantil em três planos diferentes na ilustração, mas interligados. O amarelo do pé de laranja lima, vermelho do morcego e azul do pássaro são refletidos e refletem as cores do menino, unindo como um só elemento. O pássaro azul na nuvem é possível atribuir dois sentidos, um do seu passarinho interior que um dia é solto pelo menino para ir à outra criança porque já possui pensamento e tem consciência dele, e outro como o amigo Portuga a caminho do céu. O pássaro dentro da nuvem, a criança com olhar para o alto, representando o adeus ao amigo, ao mesmo tempo o encontro com certa paz interior. “Aí uma voz muito suave, muito doce, falou para meu coração. Devia ser a voz amiga da árvore que eu me sentara. -Não chore, menininho. Ele foi pro céu” (VASCONCELOS, 1968, p.84).

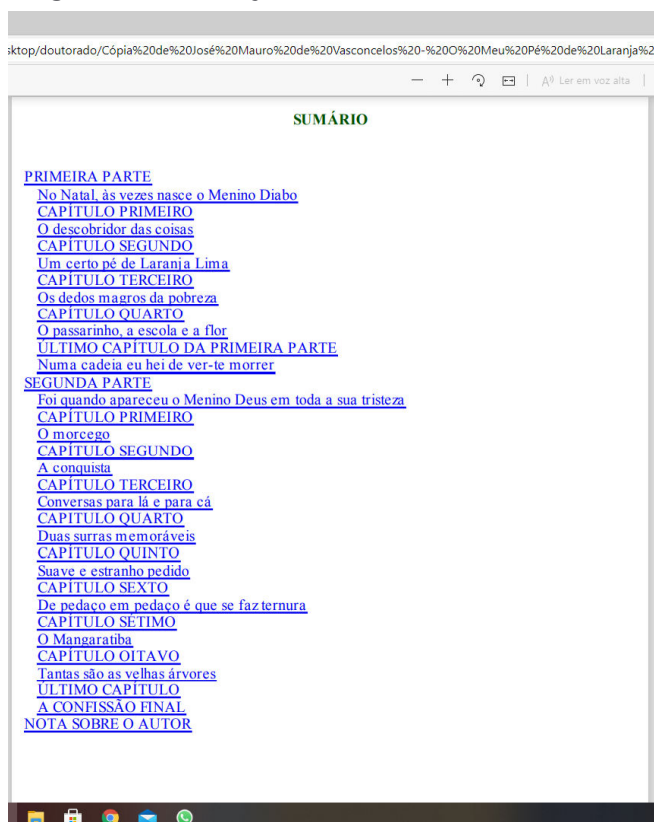
A cor do trem é fruto da mistura da cor do morcego com o pássaro, vermelho e azul dão o roxo, o tempo que proporciona a idade da razão, a constituição da consciência de Zezé. O verde e amarelo do pé de laranja lima dão a cor do pássaro, azul, nos diálogos com Mindinho, Zezé foi percebendo o mundo e sua relação com ele. A outra voz, representada pelo diálogo com o pé de laranja lima, permite a construção de seu pensamento, o pássaro interior de Zezé. Por sua vez o morcego e o pássaro, vermelho e azul dão a cor do trem, como essa constituição social dele com outras vozes, com o mundo ao seu redor e com a ampliação dele pela representação do trem, como espaço e tempo do crescer.

O morcego e o pássaro representam a divisão do sumário, a primeira parte e a segunda parte, como dois tempos da infância de Zezé, o primeiro, com seu amigo imaginário ajudando a entender sua vida e o segundo, onde encontra sua voz

interior e também o Portuga como amigo humano, mas que também parte em um acidente.

A capa só é compreensível no seu todo, após conhecer toda obra, assim, a leitura de uma obra se dá desde o primeiro contato porque é o gênero materializado, mas não há uma linearidade, a capa no início pode levantar perguntas, mas somente na obra ganha sentido. Ler não tem antes, porque ler é a totalidade, num ir e vir, relações dialógicas com o texto, desde a capa até a contracapa ou quarta capa. Na proferição existe antes, durante e depois porque a leitura está com o proferidor, mas na leitura, cada olhar, cada compreensão pertence ao ato de ler. Ouvimos muitas orientações como prática de estratégias de leitura, indicando ações para o antes da leitura, mas entendo que não há antes, há leitura de uma obra literária, autor, capa, sumário pertencem ao ler a obra e seu sentido só se torna possível no todo da obra. Se acreditarmos que a capa e o autor possam estar no antes, corremos o risco de não dialogar com a obra como um todo e termos uma compreensão superficial da capa de do sumário, nas relações que elas se aprofundarão.

Figura 06 – Cotejos de MPLL – sumário



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio de foto da tela virtual.

O sumário traz novas perguntas porque o autor o dividiu em primeira parte e segunda parte, somente ao conhecer toda obra foi possível compreender que a primeira parte é o morcego da capa, a sua solidão, compartilhada com o amigo animal, que não é doméstico, mas lhe permite refletir sobre o mundo, a segunda parte representa o pássaro como seu processo de constituição humana, de seu pensamento, da razão como forma de compreender e se relacionar com o mundo. Também representa o amigo Portuga que lhe proporciona compreender o mundo por um outro viés, viver uma amizade não imaginária, mas real que o faz sentir feliz. O Pé de Laranja Lima também é esse amigo imaginário, e ao mesmo tempo sua consciência que se constitui com e sobre o mundo. A capa e o sumário permitiram que na leitura do texto, buscássemos compreender as escolhas do ilustrador e da organização composicional da obra, portanto, capa e sumário são elementos dos primeiros contatos com a obra, mas compõem a leitura, a compreensão do todo.

Ao final do livro há uma nota sobre o autor, nos encontros ela adentrou os primeiros contatos com a obra, proporcionou conhecer quem foi José Mauro de Vasconcelos, um menino pobre do subúrbio do Rio de Janeiro, nascido em Bangu, assim como Zezé. O autor, pela condição econômica dos pais teve que morar com os tios em Natal, lá cursou dois anos de medicina. Também trabalhou em fazenda de produção de bananas, foi garçom, viajou pela Europa, fez trabalho com os indígenas, enfim, dialogou com o mundo perpassando por vários cronotopos na formação de sua consciência como sujeito e autor. “Escrevo meus livros em poucos dias. Mas em compensação passo anos ruminando ideias” (VASCONCELOS, 1968, p.94), pontuou José Mauro. Foram dezenas de obras criadas a partir de 1942 (Banana Brava). Suas obras foram publicadas em dezenas de países, viraram novelas, conseguiu ter seu trabalho reconhecido em vida. José Mauro relatou que “Meu Pé de Laranja Lima saiu em doze dias, porém estava dentro de mim há vinte anos”. Para Antonio Olinto, MPLL, “é um documentário social e um estudo psicológico – que soa como uma canção onde há intensa realidade, e por isso mesmo, ternura e amor” (VASCONCELOS, 1968, p.94).

José Mauro se intitulava um escritor simples que falava a língua do povo.

O que atrai meu público deve ser a simplicidade, o que eu acho que seja simplicidade. A minha linguagem regional está numa atitude compreensiva. Os meus personagens falam linguagem regional. O povo é simples como eu. Como já disse, não tenho nada da aparência de escritor. É a minha personalidade que está se expressando na literatura, o meu próprio “eu” (VASCONCELOS, 1968, p.94).

O autor mostra sua preocupação com o diálogo, com a compreensão, demonstra quem seu público é o povo, por isso, fala a linguagem regional. Dialogar com a obra em busca da compreensão é olhar para toda sua estrutura porque há a preocupação para que o leitor possa compreender melhor, sempre é a leitura, a compreensão do todo que permite a organização da obra. O enunciado organiza a palavra no texto, toda entonação é valorativa.

O texto – impresso, manuscrito ou oral (gravado) – não se equipara a toda obra e seu conjunto (ou ao “objeto estético”). A obra é integrada também por seu necessário contexto extratextual. É como se ela fosse envolvida pela música do contexto axiológico-entonacional, no qual é interpretada e avaliada (é claro que esse contexto muda conforme as épocas de percepção, o que cria uma nova vibração da obra) (BAKHTIN, 2017, p.74).

O extraverbal, da época e do hoje, permitiu o diálogo entre a palavra do autor, do herói e do leitor. Sabemos que cada leitor produz um sentido, mas importa muito que ele seja o mais profundo possível, por relações dialógicas entre as palavras.

Nos primeiros diálogos de leitor com a obra, na manipulação inicial, muitas perguntas surgiram, as relações entre capa, sumário, notas sobre autor, o texto escrito foram elementos que na leitura se relacionaram do início ao fim. Quando Zezé conta do seu amigo morcego, é possível compreender o morcego da capa, mas ainda não é possível entender porque ocupa um destaque na capa, apesar de estar mais ao fundo, somente no conjunto da obra, quando Zezé se muda e o Pé de Laranja Lima passa a ser seu amigo imaginário que a capa vai ganhando maior compreensão. Não basta ainda, a compreensão se amplia ao permitir que voz do passarinho dentro de si, se constitua como expressão de seu pensamento. A amizade do Portuga, que morre, e vai para o céu. O olhar para o alto, rumo ao céu, esse encontro com a idade da razão como Tio Edmundo dizia, também com o amigo, somente ao final do livro, conseguimos compreender essa ilustração, “-Não

chore menino. Ele foi para o céu” (VASCONCELOS, 1968, p.84). A capa só foi compreensível ao longo da leitura da obra.

O sumário também criou muitas perguntas em nós leitores, somente no processo, nos diálogos e na tentativa de compreender a forma composicional, o estilo e o conteúdo temático é que compreendemos porque ele organizou em duas partes e cada parte com cinco capítulos, sendo que o último capítulo de cada parte o autor não coloca quinto capítulo e sim último capítulo da primeira parte e último capítulo da segunda parte. Eles fechavam um círculo importante da obra e abriam para o próximo, no caso da segunda parte, foi para a conclusão, através da “Confissão final”. Ler uma obra sem ilustrações requer essas relações entre palavras, sem apoio de ilustrações.

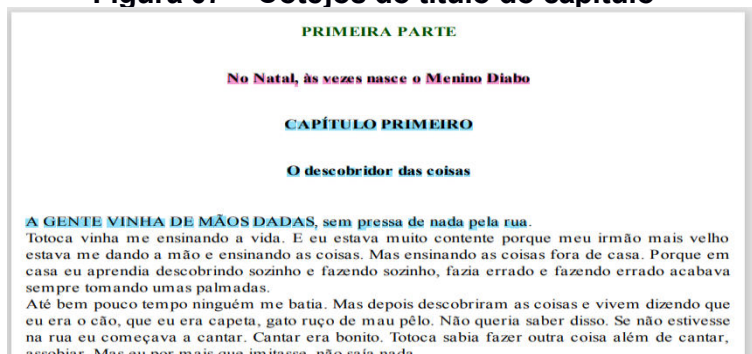
7.2 A compreensão do gênero literário: temas, estilo e forma composicional, recursos do autor para compreensão do leitor

Na obra MPLL, primeira parte e segunda parte, cada uma possui um título e eles se comunicam: “No natal nasce o menino diabo” e “Foi quando apareceu o Menino Deus em toda sua tristeza”. Os dois títulos representam a consciência de Zezé, sua percepção sobre o mundo, num primeiro momento sua imagem de menino diabo, a revolta pela sua condição de miséria e o comércio que permeia o natal e gera ainda mais revolta na criança pobre. Na segunda está relacionado com o encontro com o Portuga, seu desenvolvimento interior propiciado pela amizade, mas que ao final se torna muita tristeza, mesmo que não se reconheça mais como o menino diabo. “Eu vivo em um mundo de palavras do outro” (BAKHTIN, 2017, p.38), Zezé teve sua consciência constituída pelas palavras dos outros.

Fazíamos o movimento de compreender como o autor organizou o texto para se tornar mais compreensível para o leitor, por cotejos íamos tentando dialogar com o autor. Também, os nomes das partes davam pistas, mas foi na obra como um todo que percebemos o porquê das escolhas. Após ler cada capítulo, voltávamos ao sumário e íamos compreendendo os títulos do livro como representação do percurso do autor compor a obra. As professoras disseram que nunca haviam pensado nisso, inclusive uma perguntou se era só ele que fazia isso, se nas outras obras que

escreveu também usava mesmo estilo, expliquei se tratar do conteúdo temático de cada capítulo dar forma ao sumário, portanto estilo, conteúdo temático e forma composicional estão juntos, dando forma e conteúdo à obra.

Figura 07 – Cotejos do título do capítulo



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

“Onde há estilo, há gênero” (BAKHTIN, 2016, p.21). Cada capítulo tinha um nome e o primeiro parágrafo sempre começava com um conjunto de palavras em maiúscula, levantei a pergunta sobre motivo do autor fazer essa escolha e mesmo que tivessem lido as primeiras 30 páginas, não sabiam responder. Em todo capítulo tentávamos antecipar e ao final retornávamos para confirmar ou não nossas hipóteses, sempre buscando cotejos no texto que nos apoiasse na compreensão. “Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas do enunciado, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p.17). No enunciado, na forma como o autor organizou, analisamos e concluímos que era um elemento da estrutura composicional porque ele organizava a obra toda dessa forma, mas também era seu estilo de antecipar para o leitor o ponto principal do capítulo, estilo composicional do autor e conteúdo temático que antecipavam o cerne do capítulo. Conseguíamos perceber o gênero se organizando no texto, não como algo fora do texto, mas como meio do autor materializar o enunciado. Todo enunciado “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2016, p.17). Vejamos como o autor organiza seu texto.

A primeira parte traz o título “No natal, às vezes nasce o menino diabo”, que remete a como Zezé era visto pelos familiares e vizinhos, como ele se culpava por ser um menino diabo e ao mesmo tempo se revoltava com o natal, por trazer o menino Jesus associado aos presentes. Para uma criança de cinco anos era muito

dolorida a ideia de não receber presente de natal. No título do primeiro capítulo, observamos que essa percepção é refratada pelo autor, porque ele era “O descobridor das coisas”, somente um menino vivo, inteligente e esperto poderia fazer essas relações aos cinco anos de idade.

Os títulos parecem ser apresentados por um outro, o autor, mas o capítulo é contado por Zezé. “Um certo pé de laranja lima”, “Os dedos magros da pobreza”, “O passarinho, a escola, e a flor”, são como se fossem apresentados pelo autor e o protagonista toma a palavra do autor a cada novo título, um estilo do autor, ele remete a um descobridor das coisas e Zezé conta. Também, é um movimento do autor dar autonomia ao protagonista. São em pontos sutis que o autor aparece na obra, de forma a levar o leitor a perceber esse distanciamento e essa independência.

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2016, p.18).

“A GENTE VINHA DE MÃOS DADAS” o sentido só é dado no texto, no enunciado. “Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2016, p.22). No “a gente” o protagonista toma a palavra, ao mesmo tempo mostra que se constituiu sempre com o outro, para se tornar descobridor porque estava sempre aprendendo com alguém, essa é a síntese do capítulo, ele aprende com o tio Edmundo, com o irmão mais velho. Na primeira oração o enunciado do texto vem à tona, materializa sua tese de que a gente se faz com o outro, não me constituo sozinho, nos tornamos nós com o outro. Ao longo do capítulo o tema é desenvolvido, mas ele é apresentado logo no primeiro enunciado, ao mesmo tempo, no capítulo outros temas que perpassam toda obra também se desenvolvem, isto corre porque “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p.26). Fios ideológicos constituem o enunciado e o leitor pode desvendá-lo se pegar o novelo e suas tramas para compreender. Tudo que Zezé descobre na obra descobre com o outro, esse processo humano de constituição abre a obra. As percepções dele como

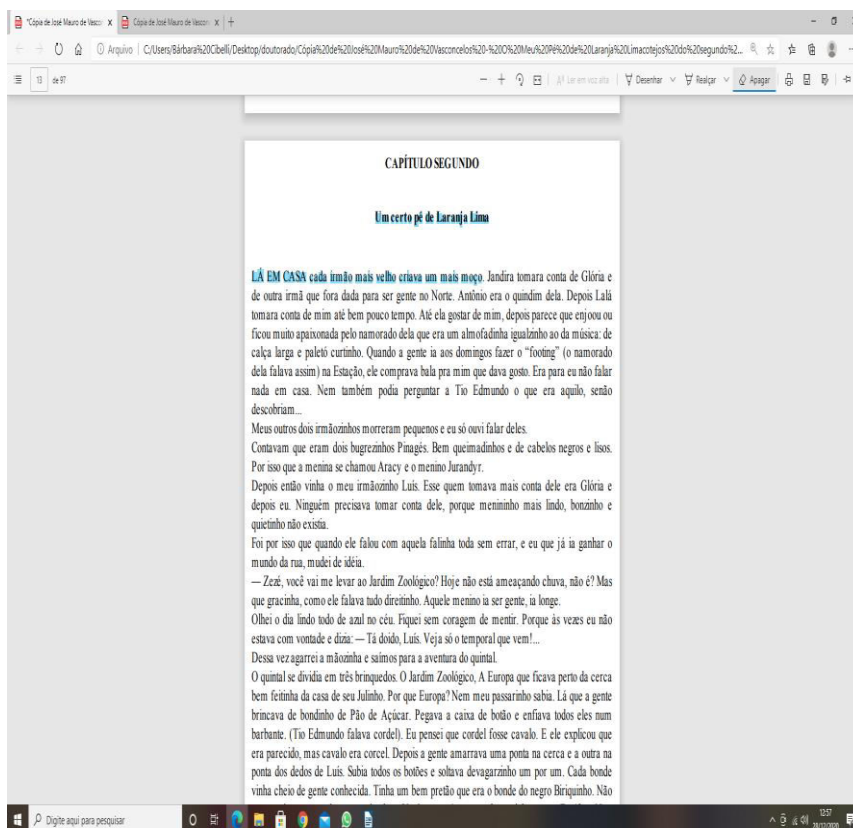
diabo são construções sociais, ele se considerar endiabrado foi construído no social, ele ser muito esperto também está relacionado com os aprendizados com tio Edmundo e de como os outros o percebem inteligente. *Por isso a gente vinha de mão dadas* está em caixa alta, em destaque. O autor adota esse estilo para antecipar ao leitor o conteúdo temático do capítulo, o sentido organiza o enunciado, que organiza as palavras no texto. O destaque do título está a serviço do entendimento pelo leitor. Como leitores recebemos a palavra do autor e realizamos a compreensão.

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente “responsiva”. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “disse” percebido pelos ouvintes (como sinal), de que o falante concluiu a fala (BAKHTIN, 2016, p.29).

Se completarmos a frase ela fica: “A GENTE VINHA DE MÃOS DADAS, sem pressa de nada pela rua”, no enunciado, a constituição com o outro ocorre em um cronotopo, no espaço e tempo da rua, local onde a criança dessa época tem seu primeiro convívio social fora do ambiente familiar. A constituição dele como ser humano se dá em vários espaços e tempos, no quintal como lugar e tempo de sua solidão, na rua, suas peraltices, na escola como o menino inteligente, na rodovia quando ele amplia suas relações sociais com o mundo. “Sem pressa de nada” expressa esse tempo da infância, sem compromissos, tempo de descobertas pelas ruas. “Totoca vinha me ensinando a vida”, esse enunciado estabelece relações com a primeira frase, a constituição com o outro. O autor vai reiterando sua posição, tentando esclarecer o leitor. “Ensinando as coisas fora de casa”, novamente o cronotopo da rua como lugar de aprendizagens. Fora de casa há coisas para aprender, mas preciso do outro, no caso, o irmão mais velho faz esse papel de dar as mãos e ensinar coisas da vida. Ele o levou para conhecer a casa nova, porque estavam sem pagar aluguel há oito meses, também aqui se delineia outro tema que percorre a obra, a vida miserável de pai desempregado e mãe que trabalha na fábrica. Outro tema que aparece nesse primeiro parágrafo é sua solidão em casa, onde ele aprendia sozinho, fazia coisas erradas e apanhava “Porque em casa eu

aprendia descobrindo sozinho e fazendo sozinho, e fazendo errado acabava sempre tomando umas palmadas”. Outro tema que o autor costura por todo texto é a violência sofrida por Zezé e ela aparece também nesse primeiro parágrafo. As principais temáticas da obra aparecem no primeiro parágrafo. O personagem, o cronotopo, os temas tudo emerge em um único parágrafo. Percorrer esses caminhos e dialogar com o autor logo no início permitiu ao longo dos encontros a construção de maior compreensão da obra, de tal forma que ao final, eles já conseguiam fazer suas próprias conexões entre os temas do texto.

Figura 08 – Cotejos do título do capítulo segundo



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

“LÁ EM CASA, cada irmão mais velho criava um mais novo”, no capítulo segundo, “Um certo pé de Laranja Lima”. A casa representa toda sua solidão e os cuidados que um irmão mais velho tinha que ter em relação ao mais novo, não eram os pais, nem a escola que cuidavam na primeira infância, mas o irmão mais velho.

Precisamos compreender a palavra infância nesse cotejo como a criança da mãe que trabalha na fábrica, um tempo sem pré-escola ou creche.

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2016, p.25).

Também o autor em seu estilo, ao dar destaque em maiúscula ao tema do capítulo, traz a vida cotidiana na casa, a solidão de Zezé, que encontra em um mirrado pé de laranja lima, seu amigo, dando-lhe voz para juntos compreenderem a vida. O pé de laranja lima é como se fosse sua voz interior, ao mesmo tempo é ainda uma pequena árvore e crescerá, com seus pequenos galinhos, assim como Zezé, com seus cinco anos. “Lá em casa”, *lá*, já demonstra esse distanciamento de Zezé da casa, é um enunciado dentro do enunciado, o leitor ao mesmo tempo em que pode antecipar, ao terminar o capítulo precisa voltar ao início para perceber esse movimento do autor, de trazer o tema e desenvolvê-lo. O tema dentro do tema é muito recorrente na obra. O texto da obra é um enunciado como diálogo entre vários temas. A casa é o lugar de sua solidão, “lá” tem a entonação da distância que sente em relação aos seus familiares, como se ele se distanciasse de sua própria casa para se referir a ela. “Esses gêneros requerem ainda certo tom, isto é, incluem em sua estrutura determinada entonação expressiva” (BAKHTIN, 2016, p.40). A entonação ocorre de diversas formas: narrativa, interrogativa, exclamativa, de acabamento, explicativa, disjuntiva, enumerativa, entre outras. O elemento expressivo pertence ao enunciado e traz um colorido expressivo à palavra.

Figura 09 – Cotejo do título do capítulo terceiro

CAPÍTULO TERCEIRO

Os dedos magros da pobreza

QUANDO EU LANCEI o problema a Tio Edmundo, ele o encarou com seriedade.

— Então, é isso que preocupa você? — É, sim senhor. Tenho medo que mudando de casa, Luciano não vá com a gente.

— Você acha que o morcego gosta muito de você? — Se gosta...

— Do fundo do coração? — Nem tem dúvida.

— Então, pode ficar certo que ele vai. Pode ser que demore a aparecer, mas um dia ele descobre.

— Eu já contei que rua e que número a gente vai morar.

— Pois então é mais fácil. Se ele não puder ir, porque tem outros compromissos, ele manda um irmão, um primo, qualquer parente e você nem vai notar.

Entretanto eu estava ainda indeciso. Que adiantava dar o número e a rua se Luciano não sabia ler? Podia ser que ele fosse perguntando aos passarinhos, aos louva-adeus, às borboletas... — Não se assuste, Zezé, que morcego tem o senso de orientação.

— Tem o quê, tio? Ele me explicou o que era senso de orientação e eu fiquei cada vez mais admirado com a sua sabedoria.

Resolvido o meu problema fui para a rua contar para todo mundo o que nos esperava: a mudança. A maioria das pessoas grandes me dizia com um jeito alegre: — Vocês vão mudar, Zezé? Que bom!... Que maravilha!... Que alívio!...

Só quem não estranhou muito foi Biriquinho.

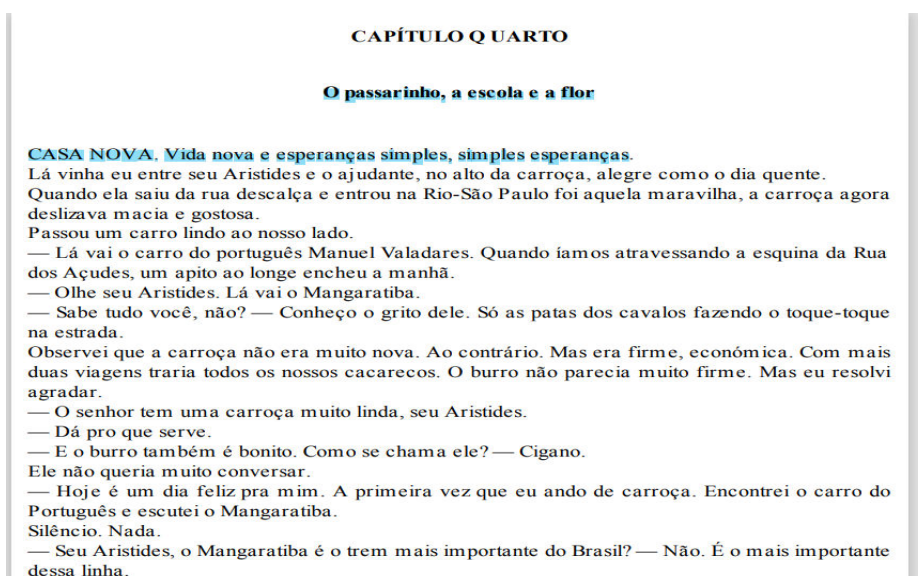
— Ainda bem que é na outra rua. Fica pertinho da gente. E aquele negócio de que eu lhe falei...

— Quando é? — Amanhã, às oito, na porta do Cassino Bangu. O pessoal disseram que o dono da Fábrica mandou comprar um caminhão de brinquedo. Você vai? — Vou. Vou levar Luís. Será.

Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

No capítulo terceiro, “Os dedos magros da pobreza”, tem início com “QUANDO EU LANCEI o problema a Tio Edmundo, ele encarou com seriedade”. O Tio Edmundo como a única pessoa que lhe dá atenção, a pobreza marca sua vida, os dedos magros da miséria aparecem na dor de não conseguir um presente de natal, leva-o a questionar o natal e o Menino Jesus. Também o “lancei” refere-se ao se lançar no mundo, sair sozinho com o irmão menor em busca de um presente do mundo. Para ir à praça, ele lava, cuida do irmão, tenta convencer alguém a levá-lo, sai e o carrega no colo, o consola quando não conseguem o presente, assim, “quando” é como se dissesse que se lançou no mundo com seriedade ao cuidar do irmão mais novo, tema iniciado no capítulo anterior, os fios vão se amarrando, tecendo a narrativa. A palavra como um “eco da expressão individual alheia” (BAKHTIN, 2016, p.55), presente no enunciado, sendo que “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e sucedem” (BAKHTIN, 2017, p.26).

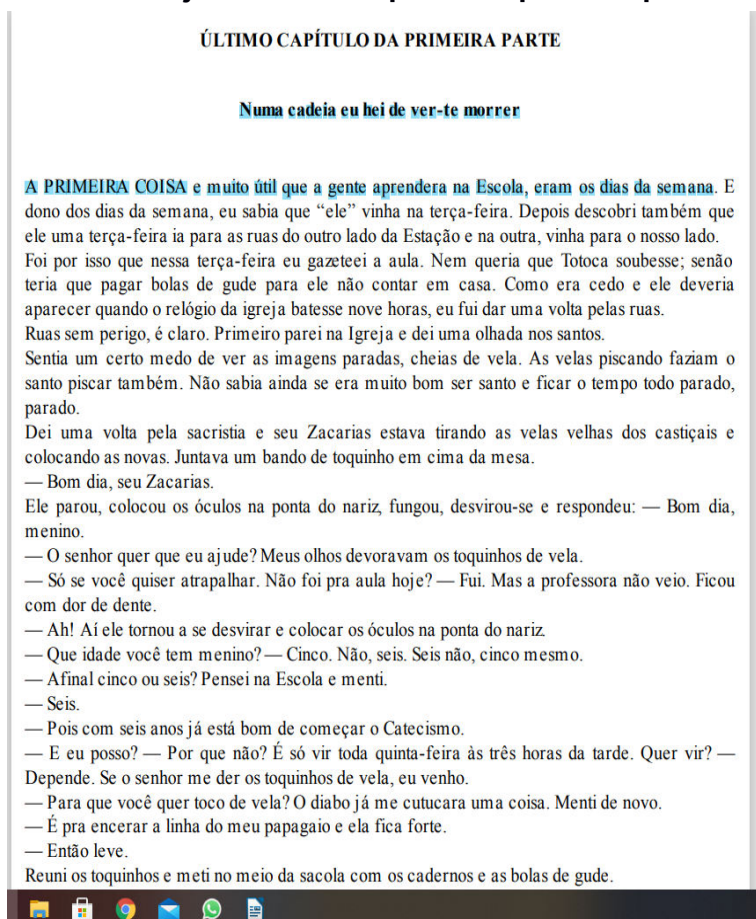
Figura 10 – Cotejo do título do capítulo quarto



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

“O passarinho a escola e o morcego”, capítulo quarto, “CASA NOVA. Vida nova e esperanças simples, simples esperanças”, além da mudança para a casa nova e a brincadeira de morcegar na rabeira do carro, a figura da escola surge e o autor mantém o estilo do nome do capítulo e as palavras em maiúscula sintetizarem os temas do capítulo. A escola como novo cronotopo social, a sua capacidade de se sentir pensando e não precisar mais achar que é a voz de um passarinho, também a casa nova, tudo traz esperança.

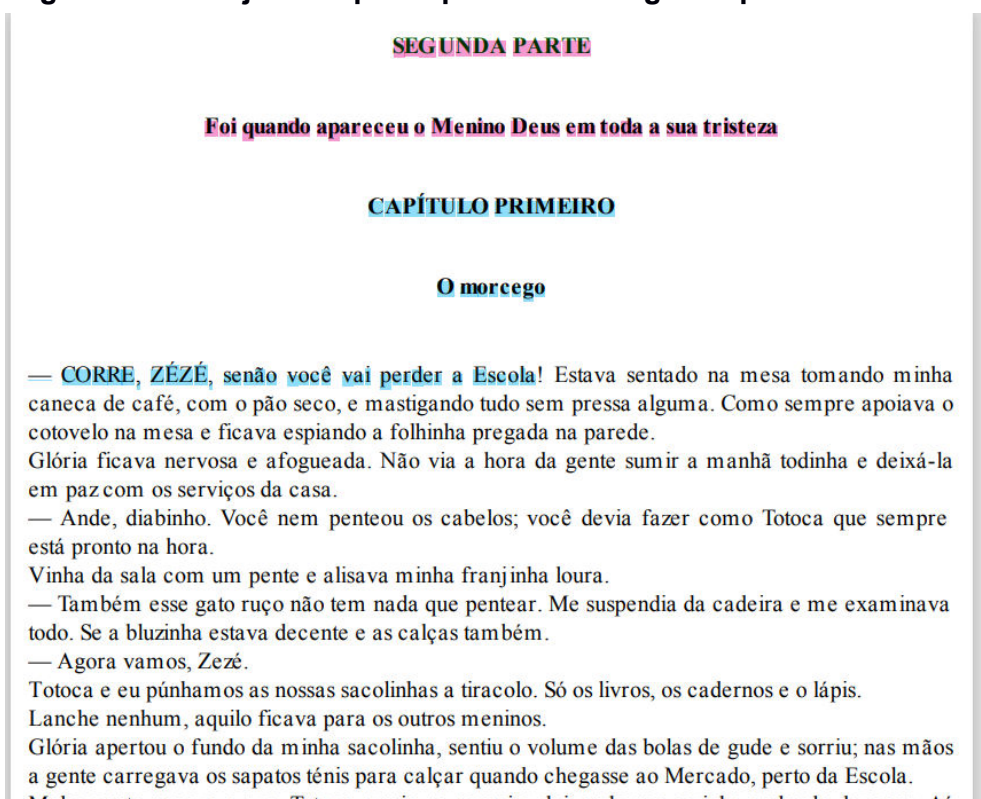
Figura 11 – Cotejo do último capítulo da primeira parte



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

“Numa cadeia eu hei de ver-te-morrer”, dá nome ao capítulo, que se inicia com “A PRIMEIRA COISA e muito útil que a gente aprende na Escola, eram os dias da semana”. Esse é o último capítulo da primeira parte, “Foi por isso que nessa terça-feira eu gazeteei aula” (VASCONCELOS, 1968, p.40), conta sua aventura seguindo o vendedor de panfletos com letras de música e seu desejo de saber cantar a música Fanny, cujo refrão dá nome ao capítulo. Ele ajuda o vendedor sem receber dinheiro, apenas para ter a oportunidade de aprender as letras das músicas, isso acontecia toda terça-feira, e argumentava que podia faltar na escola, “O que a gente está estudando demora ainda seis meses repetindo a mesma coisa. Até aquela cambada de burro aprender, vai tempo” (VASCONCELOS, 1968, p.43). A escola da vida tinha muito mais a lhe oferecer, os textos das letras de música lhe encantavam como palavras da vida, pela entonação de cada música, só possível no gênero. E ele argumentava para a irmã que com o vendedor de panfletos de música ele aprende as coisas mais lindas do mundo. A escola e a forma como ensina fora da vida é um tema no capítulo.

Figura 12 – Cotejo do capítulo primeiro da segunda parte



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

Segunda parte do livro, intitulada, “Foi quando apareceu o Menino Deus em toda sua tristeza” refere-se ao processo de Zezé de se reconhecer como Menino Diabo, nome da primeira parte da obra e nas relações passar a se reconhecer como um Menino Deus. As vozes do mundo lhe permitem reconstruir sua imagem de si. O capítulo primeiro, intitulado “O morcego”, “CORRE ZEZÉ” (VASCONCELOS, 1968, p.47), também abre um novo capítulo da história, porque ao brincar de morcego no carro do Português, esqueceu-se de correr e foi pego em flagrante, foi humilhado publicamente, mas, isso o aproxima de seu futuro amigo. “Um texto só tem vida contatando com o outro texto (contexto)” (BAKHTIN, 2017, p.67). O estilo de apresentar e organizar cada capítulo vai permitindo ao leitor compreender melhor a obra porque ao perceber o movimento de escrita do autor, o leitor percebe como o enunciado é carregado de possíveis sentidos, “*coisas prenhes de palavra*” (Bakhtin, 2017, p.68).

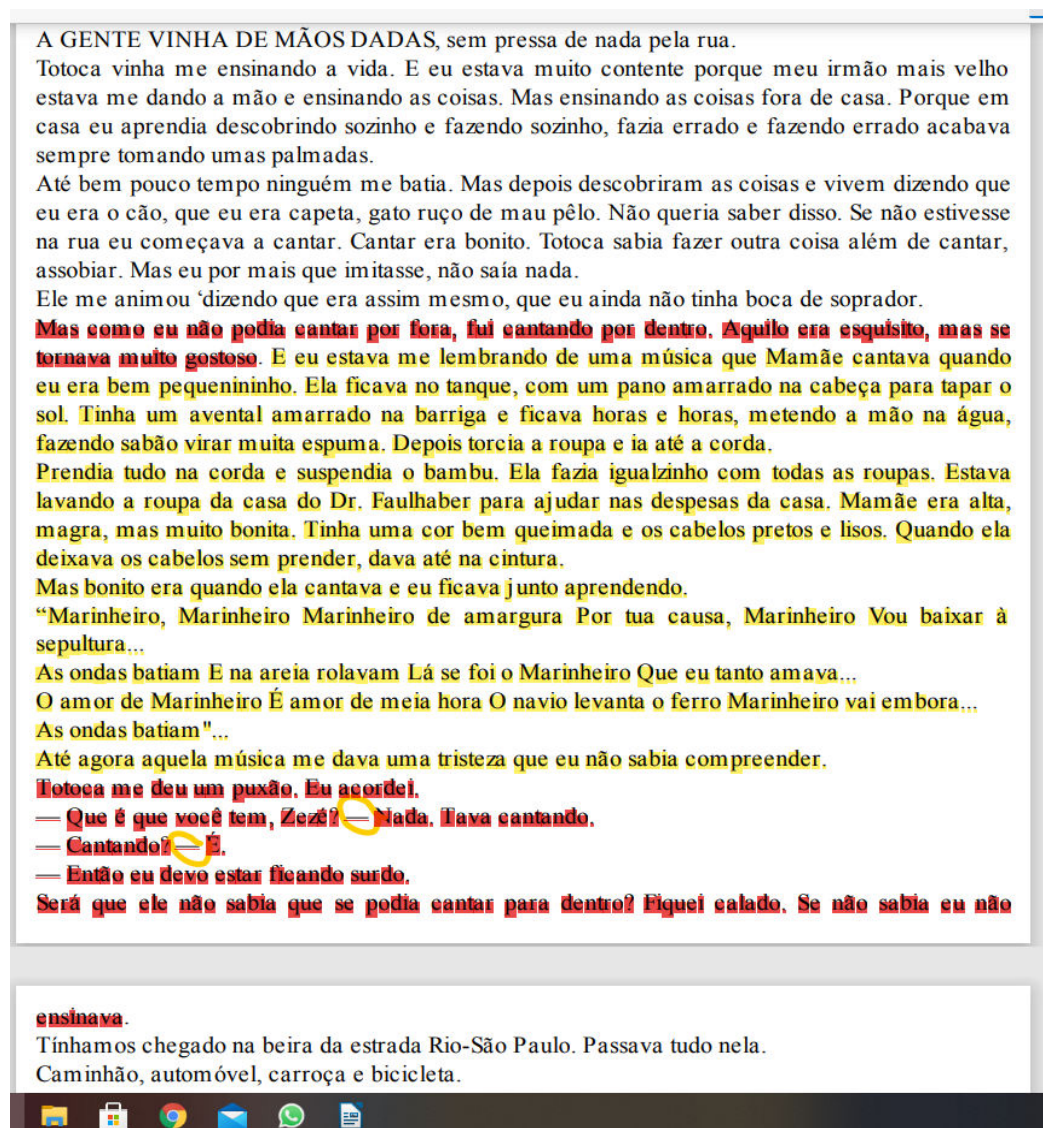
Essa estrutura dos capítulos se repete e o leitor compreende o estilo, a forma composicional e os temas, o que permite entender mais profundamente a obra, uma forma de *leitura dialógica* (BAKHTIN, 2017) entre a minha palavra e a do outro. As professoras ajudavam a ligar os temas e estabelecer a relação com o texto. Pontuávamos conversando sobre como tal parte se relacionava com tal e a análise nessa seção é fruto dessas relações que estabelecemos.

Longo abaixo, é possível perceber os cotejos que fizemos e a importância das primeiras páginas da obra, nelas o autor delineia seu estilo, a composição e conteúdo temático. Ao realizarem a primeira leitura e voltarem ao texto por cotejos, foi possível dialogar com o autor em busca de como organizou a obra para se tornar compreensível ao leitor. As professoras na primeira leitura individual que fizeram, não haviam percebido a estrutura do texto, portanto, não compreenderam os temas

que ela suscitava, a leitura era superficial, somente identificavam o Zezé e os conflitos que o envolvia, sem compreender os temas que trazia a obra.

As cores na figura abaixo permitem identificar logo na primeira página do texto como os temas, estilo e forma composicional se delineiam, realçado em vermelho o tema do desenvolvimento da consciência de Zezé, em amarelo a mãe indígena, também, circulado de amarelo, o estilo de organizar os diálogos, com dois personagens no mesmo parágrafo. Os cotejos e sua organização serão abordados mais adiante, agora importa apenas perceber como os temas se apresentaram nas primeiras páginas da obra.

Figura 13: Visão geral dos temas, estilo e forma composicional na primeira página do capítulo primeiro (p. 07).



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

Logo abaixo, podemos dar continuidade aos temas, na segunda página, circulado de amarelo o estilo do autor compor o diálogo, no qual, a pergunta do irmão vem seguida de um pensamento de Zezé que responde à pergunta, ou seja, o irmão pergunta e ele responde em pensamento na mesma página. Em vermelho ele dá continuidade ao tema iniciado na primeira página, sobre o desenvolvimento de sua consciência, sublinhado de azul o desejo de Zezé de ser poeta, em roxo o tema do mundo adulto que não compreende a criança e faz uso da violência para impor-se, sublinhado de roxo, o estilo do autor responder ao leitor quando usa um termo que possa ser desconhecido.

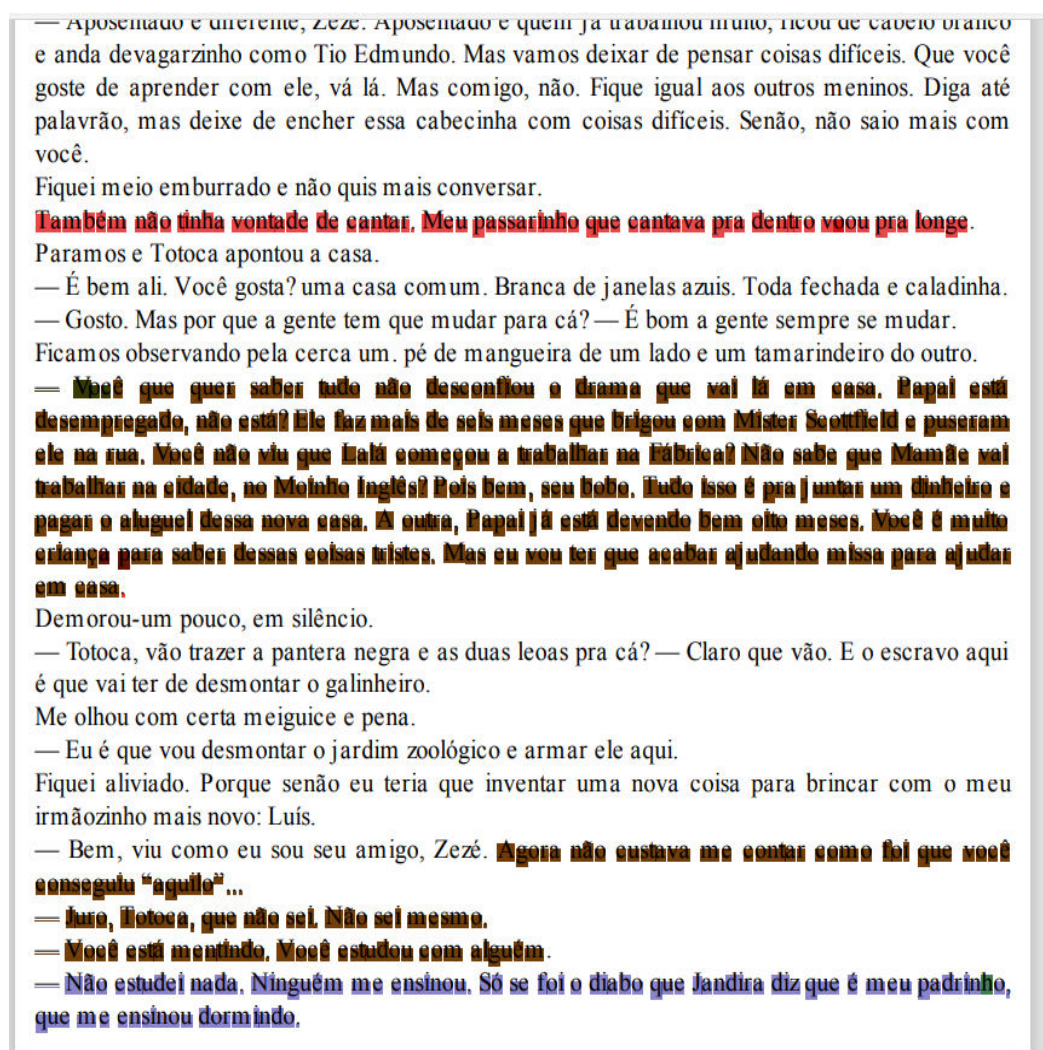
Figura 14: Visão geral dos temas, estilo e forma composicional na segunda página do capítulo primeiro (p. 08).

Atravessamos correndo a estrada.
 — Teve medo? Bem que tive mas fiz não com a cabeça.
 — Nós vamos atravessar de novo juntos. Depois quero ver se você aprendeu. Voltamos.
 — Agora você sozinho. Nada de medo que você está ficando um homenzinho. Meu coração acelerou.
 — Agora. Vai.
 Meti o pé e quase não respirava. Esperei um pedaço e ele deu o sinal para que eu voltasse.
 — Pela primeira vez, você foi muito bem. Mas esqueceu uma coisa. Tem que olhar para os dois lados para ver se vem carro. Nem toda hora eu vou ficar aqui para lhe dar o sinal. Na volta, a gente treina mais. Agora vamos que eu vou mostrar uma coisa para você.
 Agarrou a mão e saímos novamente devagar. Eu estava impressionado com uma conversa.
 — Totoca.
 — Que é? — Idade da razão pesa? — Que besteira é essa? — Tio Edmundo quem falou. Disse que eu era "precoco" e que ia entrar logo na idade da razão. E eu não sinto diferença.
 — Tio Edmundo é um bobo. Vive metendo coisas na sua cabeça.
 — Ele não é bobo. Ele é sábio. E quando eu crescer quero ser sábio e poeta e usar gravata de laço. Um dia eu vou tirar retrato de gravata de laço.
 — Por que gravata de laço? — Porque ninguém é poeta sem gravata de laço. Quando Tio Edmundo me mostra retrato de poeta na revista, todos têm gravata de laço.
 — Zezé, deixe de acreditar em tudo que ele fala pra você. Tio Edmundo é meio trongola. Meio mentiroso.
 — Então ele é filho da puta? — Olhe que você já apanhou na boca de tanto dizer palavrão; Tio Edmundo não é isso. Eu falei trongola. Meio maluco.
 — Você falou que ele era mentiroso.
 — Uma coisa nada tem a ver com a outra.
 — Tem, sim. Noutro dia Papai conversava com seu Severino, aquele que joga escopa e manilha com ele e falou assim de seu Labonne: "o filho da puta do velho mente pra burro"; E ninguém bateu na boca dele.
 — Gente grande pode dizer, que não faz mal.
 Fizemos uma pausa.
 — Tio Edmundo não é... Que é que é mesmo trongola, Totoca? Ele girou o dedo na cabeça.
 — Ele não é, não. Ele é bonzinho, me ensina as coisas e ate hoje só me deu uma palmada e não foi com força.
 Totoca deu um pulo.
 — Ele deu uma palmada em você? Quando? — Quando eu estava muito levado e Glória me mandou para a casa de Dindinha.
 Aí ele queria ler o jornal e não achava os óculos. Procurou, danado da vida. Perguntou para

Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

Abaixo, realçado em vermelho o tema da constituição da consciência de Zezé, em marrom, a miséria que cerca sua vida e em azul a inteligência de Zezé que aprende a ler aos cinco anos.

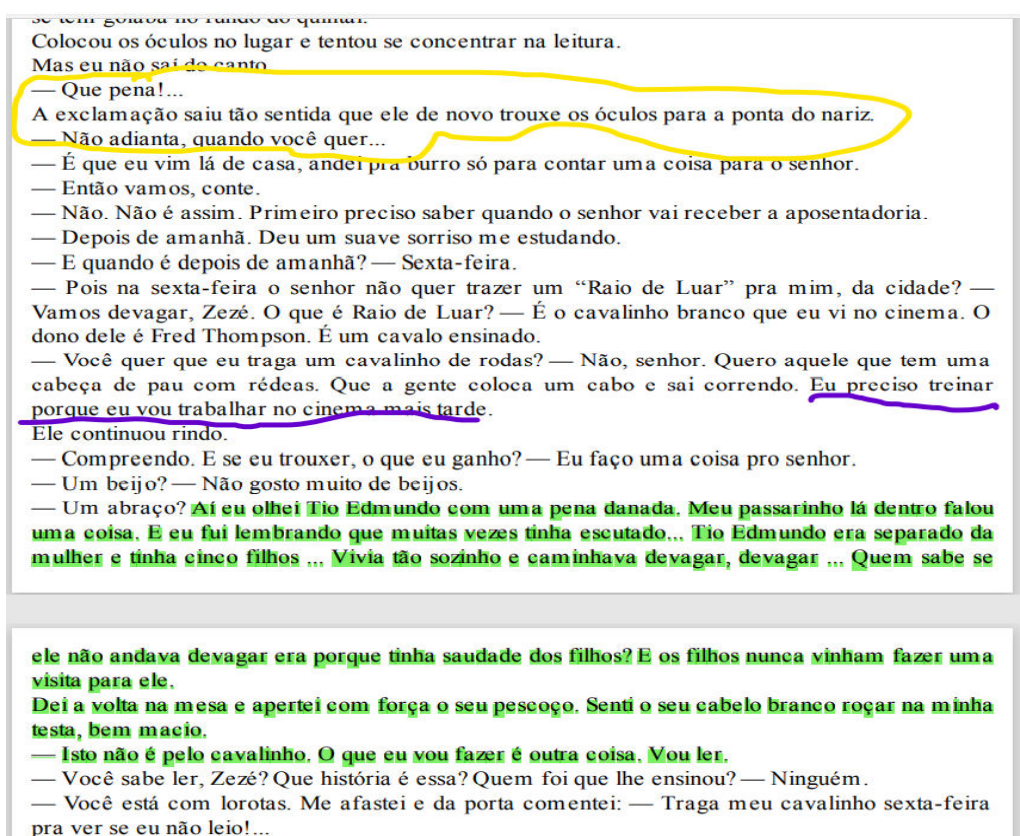
Figura 15: Visão geral dos temas, estilo e forma composicional, na terceira página do capítulo primeiro (p. 09).



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

O estilo e a forma como o autor compõe o texto surgem também nas primeiras páginas, circulado em amarelo aparece a exclamação e reticências como entonação dada pelo autor, em azul, a continuidade do tema sobre o desejo de ser poeta, ator, enfim, artista. Em verde, a amorosidade, esse deslocamento de si pra compreender o outro e produzir sua própria resposta.

Figura 16: Visão geral dos temas, estilo e forma composicional na quarta e quinta páginas do texto (p. 10 e 11).



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

Nas figuras anteriores, é possível ter uma primeira visão de nosso percurso de dialogar com o autor, porque nas cinco primeiras páginas os temas, o estilo a forma composicional se tornaram perceptíveis e ao compreendê-los o leitor pode adentrar as profundezas da obra, eles permitiram entender como o autor a

organizou. Logo em seguida, será detalhado como cotejamos e relacionamos os temas, estilo e composição da obra.

7.3 Tema

O tema se organiza como fios que dão sustentação à palavra no texto, amálgamas que permitem a tessitura do texto, por ele podemos compreender qual significado da palavra permite que o texto seja compreendido.

Contudo, o *sentido* do signo ou do enunciado, isto é, o seu tema, só pode ser tomado se se levar em conta o enunciado concreto, isto é, além dos elementos linguísticos/enunciativos (palavras, escolhas sintáticas e fonéticas, entonação etc) também os elementos que fazem parte da situação extraverbal: identidade de interlocutores, finalidade da enunciação, momento histórico, ideologia, discursos que circulam nas enunciações, nos enunciados concretos (CEREJA, 2018, p.219)

O tema se constitui no extraverbal, portanto, na situação concreta com todos os elementos que o compõe. As forças centrípetas e centrífugas presentes dentro do enunciado, permitem entender como algumas palavras tentam centralizar com palavras oficiais de origem religiosa, militar e moralista, entretanto dentro do próprio discurso encontramos outras palavras que expandem isso, o que era para ser aglutinado em um centro gerador da palavra, toma uma forma de expansão e sai do centro, são forças centrífugas que ampliam, permitem novos sentidos, permitem que o cotidiano e suas palavras possam trazer outras vozes e a palavra não ter voz única. Entender essas forças no texto, também permite compreender melhor, principalmente a valoração e a entonação. As forças centrífugas não permitem que uma única voz adentre o enunciado e o comande, elas permitem novas relações e a palavra revive.

Muitos temas se delineavam ao longo dos capítulos, somente perceptível pela interpretação do leitor em seu tempo, espaço e cultura. “A *interpretação criadora* não renúncia a si mesma, o seu lugar – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretenda interpretar de forma criadora” (BAKHTIN, 2017, p.18). O leitor não pode se afastar de seu cronotopo, de sua cultura, para tentar interpretar a do outro, não há renúncia, ele leva consigo toda sua cultura, seu tempo, espaço, as

muitas vozes do discurso para compreender o que está em outro tempo e espaço, mas que dialoga com o presente e o futuro.

Sem levantar *nossas* questões, não podemos compreender nada do outro, do alheio, ou de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém, a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2017, p.19).

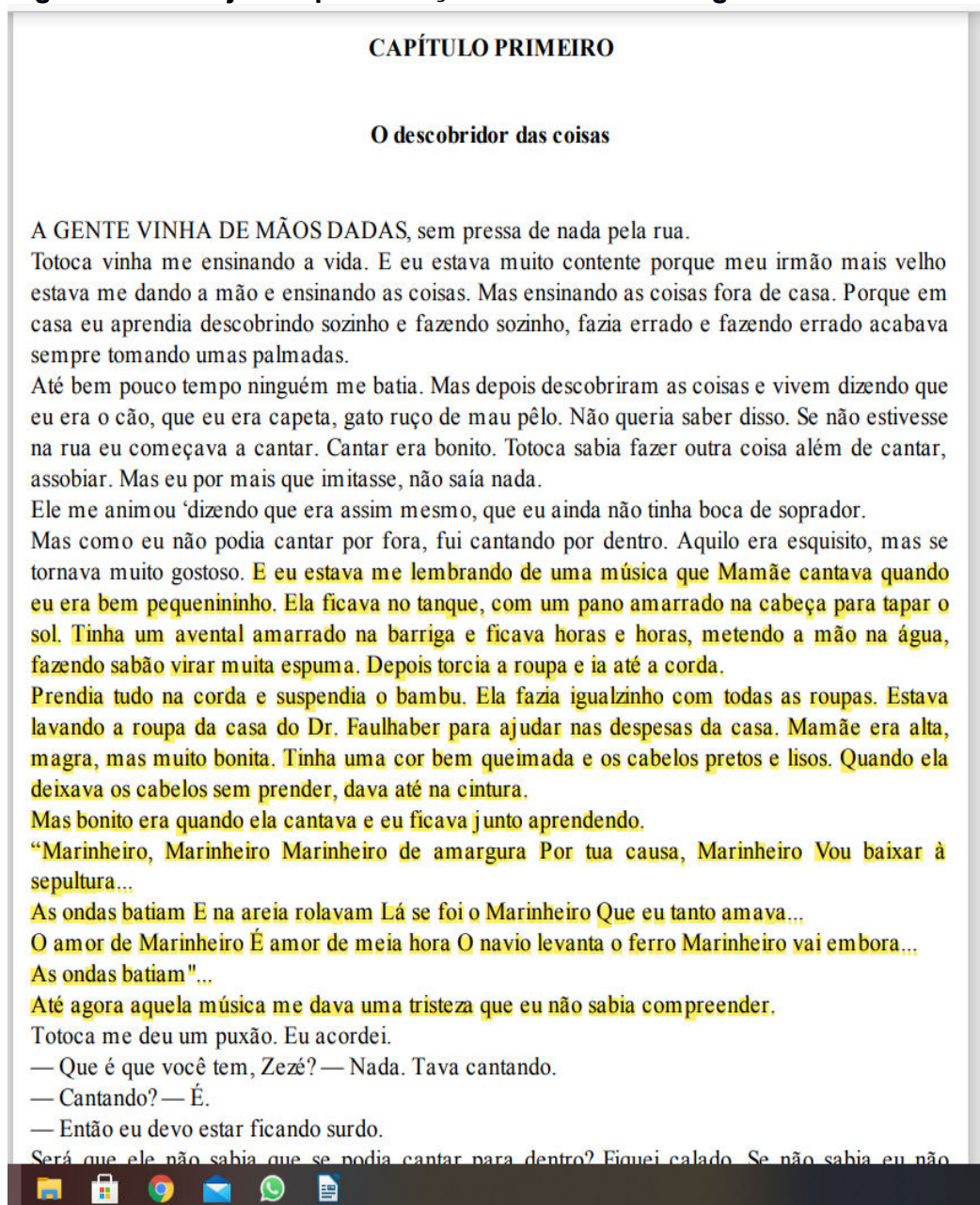
A unidade temática, seu conteúdo se orienta para os outros e permite à obra ocupar um lugar, existir em uma esfera ideológica. O tema está direcionado para o enunciado, como ato social e histórico, ele não se separa do enunciado nem dos elementos linguísticos. Ele se realiza também no gênero, uma obra literária é organizada de maneira a atender determinadas formas estáveis que constituem o gênero, assim, sua unidade temática é inseparável do espaço e tempo em que está inserida. Há uma dupla orientação da obra, a social e a temática, que se ligam tornando-se indissolúveis. O gênero se constitui como unidade orgânica. Vários temas são tecidos na obra MPLL, na leitura foi possível estabelecermos relações entre eles, indo e vindo pelos capítulos. A seguir, os temas que percebemos presentes no enunciado da obra MPLL: a mãe indígena e trabalhadora da fábrica, consciência de Zezé (heterodiscursos), amorosidade, o mundo adulto e suas divergências com o infantil, o discurso oficial refletido pelo controle do corpo por surras e castigo e a carnavalização como transgressão, por fim, miséria e menino inteligente.

7.3.1 Mãe indígena trabalhadora na fábrica, expressão de um povo

O autor-criador inicia a tessitura do texto com o tema da mãe que é apresentada pela voz de Zezé, logo na primeira página e ao longo da obra esse tema se aprofunda. As professoras não haviam percebido esse tema e como aos poucos a questão era colocada na obra. A mãe está relacionada à herança indígena e ao trabalho na fábrica, portanto, questões culturais, econômicas e sociais. Inicia ao contar sobre a lembrança da mãe lavando roupa para fora, Zezé a descreve: “Mamãe era alta, magra, mas muito bonita. Tinha uma cor bem queimada e os

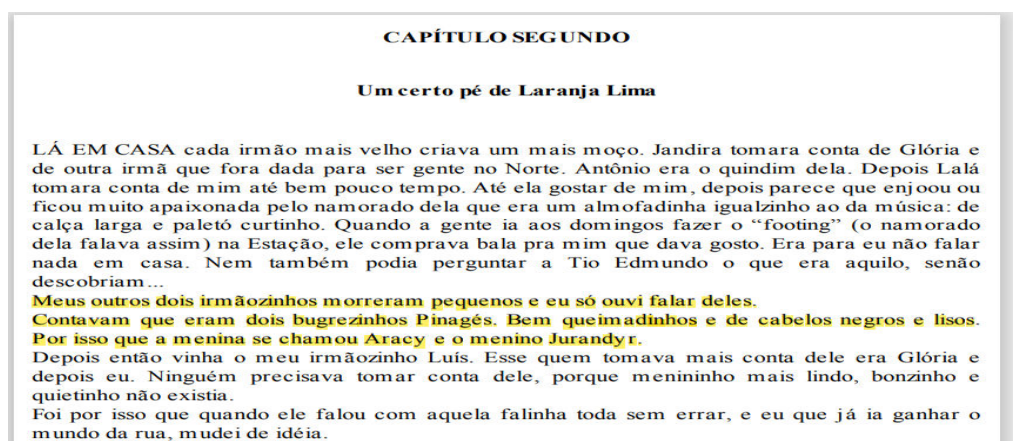
cabelos pretos e lisos. Quando ela deixava os cabelos sem prender, dava até na cintura” (VASCONCELOS, 1968, p.07). E assim, logo na primeira página, a mãe descendente de indígena, aparece no tempo presente como uma memória do Zezé, com isso, autor se distancia do protagonista, dando um ar de veracidade às memórias de Zezé, que nesse momento narra ao leitor. O cronotopo do tempo passado, na memória do presente. “Por isso, qualquer estudo dos signos, seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa obrigatoriamente pela compreensão” (BAKHTIN, 2016, p.86). Logo abaixo, em amarelo, podemos ver como o tema se delinea.

Figura 17 – Cotejo da apresentação do tema mãe indígena



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

Figura 18 Cotejo da continuidade do tema mãe indígena

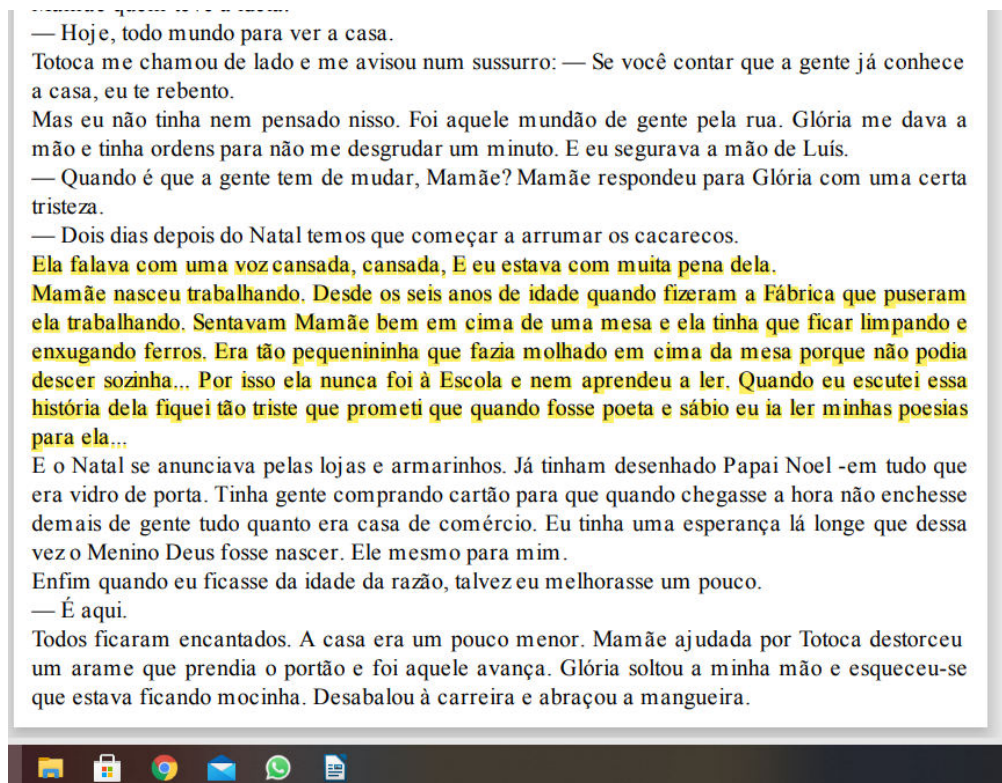


Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

Seus dois irmãos que morreram, “Contavam que eram dois bugrezinhos Pinagés. Bem queimadinhos e de cabelos negros e lisos. Por isso que a menina se chamou Aracy e o menino Jurandy” (VASCONCELOS, 1968, p.13). Nesse cotejo também o autor vai oferecendo ao leitor informações sobre suas origens, se o leitor não souber o que é bugre, em seguida ele traz outras palavras que promovem maior compreensão, bem queimadinhos e cabelos lisos, por referir-se ao fenótipo de descendência indígena. Nesse enunciado ele traz a palavra da ideologia oficial, bugre é um termo pejorativo ao indígena, considerado pagão, herético. Uma palavra que designa essa voz outra é “contavam”, um tempo e um pronome oculto que remetem a outras pessoas, a não identificação pela própria família de suas origens, a negação da descendência indígena, assim, as vozes dos outros que os designavam bugrezinhos é incorporada pela família. Nos nomes dos irmãos há outro

dados, a letra y na escrita dos nomes, representa esse estrangeiro que os nomeiam de bugres e alteram a própria identidade indígena. Poucas palavras e um tratado sociológico da questão indígena no Brasil, o processo de aculturação, a perda da identidade. Ao trazer a designação de outras vozes para a identidade de seus irmãos e a sua própria, o autor traz pela narração de Zezé, o debate da questão indígena e a perda de sua cultura e identidade. Esse tema vai se construindo ao longo da obra. Pinagé o autor esclarece posteriormente, no momento da matrícula escolar. No texto, o autor gradativamente esclarece, responde às possíveis perguntas do leitor, como contrapalavra a ele. O leitor ao fazer essas relações das palavras no texto, pode construir seu processo de compreensão porque não se dá em um único parágrafo, em um capítulo, mas ao longo da obra o tema se constrói, nos enunciados. “O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios” (BAKHTIN, 2016, p.87), encontrar esse homem permite ver os reflexos da vida e suas formas de refratá-las.

Figura 19 – Cotejo da terceira parte de continuidade do tema: mãe indígena



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

Logo abaixo, ao trazer a história da mãe que aos seis anos já estava no chão da fábrica, ele dialoga com um outro cronotopo, o da mãe, criança, na fábrica. Ele e seus irmãos vivem uma vida miserável, mas não estão trabalhando na fábrica, sua mãe, décadas antes não teve a mesma possibilidade. A filha de indígenas, que vem para a cidade e trabalha desde os seis anos.

Mamãe nasceu trabalhando. Desde os seis anos de idade quando fizeram a Fábrica que puseram ela trabalhando. Sentavam Mamãe bem em cima de uma mesa e ela tinha que ficar limpando, enxugando ferros. Era tão pequenininha que fazia molhado em cima da mesa porque não podia descer sozinha... Por isso ela nunca foi à Escola e nem aprendeu a ler. Quando eu escutei essa história dela fiquei tão triste que prometi que quando fosse poeta e sábio eu ia ler minhas poesias para ela (VASCONCELOS, 1968, p.16).

As reticências trazem a entonação da criança que não consegue nem descer da mesa para ir ao banheiro e já é explorada na fábrica, traz toda infância roubada, a não ida a escola também não lhe possibilita descer da mesa, que hoje, adulta, a mantém no trabalho árduo da fábrica. O estilo adotado dá entonação, valoração, organizados pelo tema no enunciado. O menino Mauro dialoga com seu personagem, Zezé traz a dor de uma infância miserável ao mesmo tempo guarda a esperança no desejo de ser poeta e sábio. Uma história que encontra com a do autor, como autobiografia, mas no “grande tempo” da obra e não no “pequeno tempo” da vida do autor. “Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2016, p.87).

Figura 20 – Cotejo da quarta parte da continuidade do tema mãe indígena

— Que foi? — Fica feio se eu chorar? — Nunca é feio chorar, bobo. Por quê? — Não sei, ainda não me acostumei. Parece que aqui dentro a minha gaiola ficou vazia demais...

Glória me chamara muito cedo.

— Deixe ver as unhas. Mostrei as mãos e ela aprovou.

— Agora as orelhas.

— Ih! Zezé. Me levou no tanque, molhou um pano com sabão e foi esfregando a minha sujeira.

— **Nunca vi uma pessoa dizer que é um guerreiro Pinagé e viver sempre sujinho! Vá se calçando que eu procuro uma roupinha decente pra você.**

Foi na minha gaveta e remexeu. E remexeu mais. E quanto mais remexia menos achava. Todas as minhas calcinhas ou eram furadas, rasgadas, remendadas ou cerzidas.

— Não precisava nem contar para ninguém. Só vendo essa gaveta a pessoa descobria o menino terrível que você é. Vista essa, está menos ruim.

E fomos nós embora para a descoberta “maravilhosa” que eu ia fazer.

Chegamos perto da Escola e uma porção de gente levava menino pela mão para matricular.

— Não vá fazer papel triste e nem esquecer de nada, Zezé.

Ficamos sentados numa sala cheia de meninos e todos espiavam uns para os outros. Até que veio a nossa vez e entramos na sala da diretora.

— Seu irmãozinho? — Sim, senhora. Mamãe não pode vir porque trabalha na cidade.

Ela me olhou bastante e os olhos dela ficavam grandes e pretos porque os olhos eram muito grossos. Gozado é que ela tinha bigode de homem. Por isso é que ela devia ser diretora.

— Ele não é muito pequenininho? — É franzino pra idade. Mas já sabe ler.

— Que idade você tem, menino? — Dia vinte e seis de fevereiro fiz seis anos, sim, senhora.

— **Muito bem. Vamos fazer a ficha. Primeiro a filiação.**

Glória deu o nome de Papai. Quando chegou o nome de Mamãe ela falou só: **Estefânia de Vasconcelos.** Eu não aguentei e soltei a minha correção.

— **Estefânia Pinagé de Vasconcelos.**

— Como é? Glória ficou meio corada.

— **É Pinagé. Mamãe é filha de índios. Fiquei todo orgulhoso porque eu devia ser o único que tinha nome de índio naquela Escola.**

Depois Glória assinou um papel e ficou parada, indecisa.

— **Mais alguma coisa, mãe?** — Eu queria saber a receita dos uniformes. A senhora sabe

Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

Em outro cotejo, Zezé ia se arrumar para ir à escola, quando sua irmã o chama, “-Nunca vi uma pessoa dizer que é um guerreiro Pinagé e viver sempre sujinho! Vá se calçando que eu procuro uma roupinha decente para você” (VASCONCELOS, 1968, p.35). O leitor para entender o guerreiro Pinagé, precisa retomar palavras ditas anteriormente sobre o “bugrezinho Pinagé”, mas o autor logo à frente dialoga com seu leitor em busca de novos elementos para compreensão.

Glória deu o nome do pai. Quando chegou o nome de Mamãe ela falou só: -Estefânia de Vasconcelos. Eu não agüentei e soltei minha correção.

-Estefânia Pinagé de Vasconcelos.

-Como é? Glória ficou meio corada.

-É Pinagé. Mamãe é filha de índios. Fiquei muito orgulhoso porque eu devia ser o único que tinha nome de índio naquela Escola (VASCONCELOS, 1968, p.35).

Nesse enunciado temos várias vozes, a que vê o índio de forma depreciativa, como a da irmã que sabe como a sociedade não reconhece a descendência indígena e outra pela voz de Zezé que em toda sua inocência pronuncia o orgulho de ser um Pinagé. O autor esclarece o leitor ao informar o nome da mãe, Pinagé é um sobrenome indígena. A palavra Pinagé para os irmãos possui sentidos diferentes, para um é motivo de orgulho, para outro de vergonha, a palavra é ideológica, cada um em suas vivências a usava com uma entonação diferente.

“- Portuga, olhe para minha cara. Cara não, focinho. Lá em casa dizem que eu tenho focinho porque não sou gente, sou bicho, sou índio Pinagé, sou filho do diabo” (VASCONCELOS, 1968, p.71). Pinagé tem vários tons na obra, de negação e de aceitação de ser indígena, esse embate de vozes do discurso oficial e do discurso do cotidiano sobre a condição do povo indígena. “O tom não é determinado pelo conteúdo do enunciado ou pelas vivências do falante, mas pelas relações do falante com a pessoa do interlocutor” (BAKHTIN, 2017, p.55). O leitor compreende o tom por suas palavras outras sobre o tema indígena, os professores na primeira leitura não perceberam essas vozes trazidas pelo autor, somente nos cotejos puderam

perceber o tema e como ele aparecia ao longo da obra, essa seção traz esse percurso de diálogo e compreensão da obra que fizemos, optei trazer nossas reflexões porque elas refletem nosso processo de compreensão como pensado/concreto.

7.3.2 Consciência de Zezé, heterodiscursos de outros sujeitos falantes

A consciência de Zezé, seu pensamento como apontado na obra, é encharcado de outras vozes que o faz conversar com amigos imaginários na busca de construir seu próprio pensamento, ele dialoga com essas outras vozes em busca de suas próprias. O heterodiscurso também se organiza pelos *discursos dos heróis* (BAKHTIN, 2015, p.100). O discurso dos heróis, na narrativa, é um *discurso do outro na linguagem do outro* (BAKHTIN, 2015, p.100), na medida em que refrata a voz do autor ele pode se constituir como uma segunda linguagem do autor. A consciência relativizada do autor, para Bakhtin (2015), é possível, porque na narrativa, pela voz do herói, o autor pode refratar sua voz, soam outras vozes alheias que podem divergir da voz do autor. Nem sempre o autor se mostra solidário aos seus personagens, e é no herói, muitas vezes, que o heterodiscurso social se manifesta com muita intensidade pela voz dele, em seus diálogos há palavras dos outros disseminados por interrogações, exclamação, asterisco, parênteses, da voz alheia e do autor. Perguntas provocativas, depreciações, reticências, ironias, desordem do discurso, permitem combinar o discurso interior do herói.

O herói adquire um certo acento, um ativismo que permite o heterodiscurso, muitas vezes são formas de transmissão, discurso direto, indireto e se manifestam para que as vozes ocupem a narrativa. Para Bakhtin (2015), os gêneros intercalados são também uma forma de introdução do heterodiscurso. Os gêneros literários “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016, p.15).

Gêneros literários e extraliterários podem adentrar o texto, que mantém sua autonomia, mesmo inseridos na obra, dando-lhe uma característica heterodiscursiva. A palavra adquire uma *bivocalidade* (BAKHTIN, 2015), pertence ao personagem e também refrata a intenção do autor, portanto, há duas vozes na palavra que se ligam

dialogicamente. Na obra há várias vozes de falantes com suas palavras ideológicas, sua linguagem. A originalidade estilística está justamente no falante e sua palavra, sendo ele social, histórico e definido, seu discurso é uma linguagem social.

“- Cantando? – É.
– Então eu devo estar ficando surdo”.
(Vasconcelos, 1968, p.07).

Nesse trecho, logo na primeira página o autor traz o tema da constituição da consciência de Zezé, o processo de pensar, de cantar com o pensamento, de conversar com amigos imaginários, animais, objetos. Ele tem vozes que o constituem e elas aparecem em suas reflexões. Parece voz dele, mas ela se desenvolve com a voz do outro. As vozes dos outros são muito fortes na percepção de Zezé e de sua constituição. Na pesquisa, todos os professores haviam lido parte da obra antes da discussão e quando nos debruçamos para as profundezas da compreensão, eles foram percebendo que haviam compreendido superficialmente, não haviam percebido os temas, como o autor apresentava esses temas e os aprofundavam no desenvolvimento do texto. Essa construção do tema e dos cotejos foi organizada na relação com o texto, pela leitura dialógica do texto os professores tiveram novas percepções do ato de ler, uma consciência mais alargada, pois, “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2016, p.106).

Também na segunda página da obra o autor dá continuidade ao tema do pensamento, da consciência. “- Que é? - Idade da razão pesa? – Que besteira é essa? – Tio Edmundo quem falou. Disse que eu era “precoce” e que ia entrar logo na idade da razão. E eu não sinto diferença” (VASCONCELOS, 1968, p.08). Zezé reflete sobre as palavras do Tio e tenta compreender a idade da razão, uma voz exterior se junta as suas e ele busca sentido.

Em outro trecho ele também traz a continuidade do tema, “Também não tinha vontade de cantar. Meu passarinho que cantava pra dentro voou para longe” (VASCONCELOS, 1968, p.09). Novamente o tema reaparece, sempre permitindo ao leitor construir esse processo da percepção de seu pensamento. “Uma voz falou vindo se não sei onde, perto do meu coração [...] Eu levantei assustado e olhei a arvorezinha. Era estranho porque sempre eu conversava com tudo, mas pensava

que era meu passarinho de dentro que se encarregava de arranjar fala” (VASCONCELOS, 1968, p.17). Nesse enunciado, as outras vozes que constituem sua consciência, dialogam em seu pensamento, na casa nova, cronotopo do encontro, agora já não era mais com o morcego Luciano que ele conversava, era com um pequeno pé de laranja lima, porque seus irmãos mais velhos haviam escolhido as árvores grandes do novo quintal. Sua solidão, sua vida considerada por ele como desgrçada, encontrava um alento no encontro com uma árvore tão pequena quanto ele. O pé de laranja lima como sua voz interior, na construção de sua compreensão do mundo. E em nossos dias? Seria Zezé considerado um esquizofrênico? De novo, no nosso tempo nós questionamos sobre a medicalização da infância e a influência da cultura, da economia e da indústria farmacêutica no próprio conceito de infância.

No cronotopo da praça, como a *Ágora* para Bakhtin, é o local do encontro, para Zezé, o encontro com seu infortúnio ao não conseguir brinquedo de natal para seu irmãozinho. “Meu peito explodiu numa mágoa enorme” (VASCONCELOS, 1968, p.23). “- Juro que vou comprar. Nem que tenha que matar e roubar. Por dentro não era meu passarinho que comentava aquilo. Devia ser o coração” (VASCONCELOS, 1968, p.23). Nesse enunciado Zezé distingue o que vem pela razão, seu passarinho e o que vem da mágoa, da dor, que vem do coração, porque somente pelo coração poderia desejar matar e roubar para dar um carro para o irmão menor, naquele momento ele chorava por não ter um único presente de natal. “Por que o menino Jesus não gosta de mim? Ele gosta até do boi e do burrinho do presépio. Mas de mim, não. Ele se vingava porque eu era afilhado do diabo” (VASCONCELOS, 1968, p.24). Sua consciência tenta encontrar explicação, mas ainda é criança para perceber as desigualdades econômicas e seu reflexo nas comemorações de natal, ao mesmo tempo, o autor traz para o enunciado a crítica ao consumismo natalino que penaliza ainda mais o pobre. Zezé era morto diariamente pela miséria e lhe roubavam a infância com as desigualdades sociais. O pé de laranja lima é a consciência de Zezé, a busca do encontro das vozes interiores para lançar a sua voz sobre o mundo, o coração é o lugar das emoções, onde a razão tem dificuldade de explicar a dor que explode com a mágoa. E Zezé distingue as vozes que a razão pode compreender, e no coração estaria seu sentimento em relação a elas. Também

as vozes de seus vizinhos e familiares indicando ser ele um menino afilhado do diabo tentam entrar para o diálogo para poder compreender seu infortúnio. As vozes das forças centrípetas tentam enquadrá-lo no momento em que ele não se encaixa nos padrões, quando é chamado de capeta, ao mesmo tempo, dialogam com outras vozes como forças centrífugas que lhe permitem refletir e tentar compreender o mundo.

A voz do passarinho dá lugar ao pensamento para Zezé, um momento lindo do texto, a conversa com o Tio Edmundo:

- Eu queria saber uma coisa muito importante. O senhor é capaz de cantar sem estar cantando?
- Não entendo bem.
- Assim – e cantei uma estrofe da Casinha Pequena.
- Mas você está cantando, não está? – Pois aí é que está. Eu posso fazer tudo isso por dentro sem cantar por fora.
- Ele riu da singeleza, mas não sabia onde eu queria chegar.
- Olhe Titio, quando eu era pequenininho eu achava que tinha um passarinho aqui dentro e que cantava. Era ele que cantava.
- Pois então. É uma maravilha que você tenha um passarinho assim.
- O senhor não entendeu. É que agora eu ando meio desconfiado com o passarinho. E quando eu falo e vejo por dentro? Ele entendeu e riu de minha confusão.
- Vou explicar para você, Zezé. Você sabe o que é isso. Isso significa que você está crescendo. E crescendo, essa coisa que você diz que fala e vê, chama-se pensamento. O pensamento é que faz aquilo que uma vez eu disse que você teria logo...
- A idade da razão? – Bom que você se lembre. Então acontece uma maravilha. O pensamento cresce, cresce e toma conta de toda nossa cabeça e nosso coração. Vive em nossos olhos e em tudo que é pedaço de vida da gente.
- Sei. E o passarinho? O passarinho foi feito por Deus para ajudar as criancinhas a descobrirem as coisas. Depois então quando o menino não precisa mais, ele devolve o passarinho a Deus.
- E Deus coloca ele em outro menininho inteligente como você. Não é bonito? Eu ri, feliz, porque estava tendo um “pensamento” (VASCONCELOS, 1968, p. 33-34).

Na conversa com o Portuga essa consciência se pronuncia, já como palavras suas.

-Que é isso menino, matares teu pai? – Vou, sim. Eu já até que comecei. Matar não quer dizer a gente pegar o revólver de *Buck Jones* e fazer *bum!* Não é isso. A gente mata no coração. Vai

deixando de querer bem. E um dia a pessoa morre (VASCONCELOS, 1968, p.72-73).

A ciência das ideologias para Medviédev (2010) seria responsável pelos estudos literários, a literatura tem relação com outras ideologias, ela refrata a existência socioeconômica em formação, mas ao mesmo tempo, reflete outras esferas ideológicas, assim, “ela é capaz de infiltrar-se no próprio laboratório social das suas formações e formulações” (MEDVÉDEV, 2010, p.60). A literatura penetra na vida e consegue antecipar ideologemas, percebendo aquilo que ainda está em formação e com isso, reflete e refrata o que ainda não é perceptível para muitos. “O meio ideológico é a única ambiência na qual a vida pode realizar-se como objeto de representação literária” (MEDVÉDEV, 2010, p.60).

A refração do mundo faz parte da estrutura da obra literária, para Ponzio (2010) ela também é espelho, reflete a vida de uma forma que não nos petrifica, por ser reflexo, como o escudo de Perseu ao cortar a cabeça da Medusa, não olhamos a vida de frente, mas de forma enviesada, como um reflexo. O conteúdo literário é a vida refratada ideologicamente com uma forma artística, estética, mas, ao mesmo tempo, é capaz de perceber o que está em fermentação na sociedade, aquilo que está presente, mas ainda não tomou forma. Ela reflete outras formas ideológicas não artísticas, em seu conteúdo, ao mesmo tempo, cria novas formas, signos que fazem parte da vida real, assumindo papel ideológico autônomo e de refração da existência socioeconômica, portanto, uma dupla orientação para a existência, o que dificulta muito uma metodologia dos estudos literários.

7.3.3 Amorosidade

A amorosidade pressupõe considerar o outro como sujeito da dialogia, o outro “não é espelho de mim mesmo” (GERALDI, 2016, p.09). Para Ponzio (2016), cada sujeito falante ocupa o mundo e sua forma arquitetônica, a partir de um lugar, insubstituível, possível em sua responsividade, de forma extralocalizada, não indiferente ao diferente, porque pressupõe o tu/eu como dois centros de valores. Em MPLL, Zezé adquire uma forma arquitetônica na obra, ocupa um lugar, de forma responsiva às vozes dos demais personagens, isso é muito evidente na divisão entre parte um e parte dois. Na parte um, as vozes tentam enquadrá-lo, não

respeitam sua subjetividade, na parte dois, o encontro com Portuga e com a professora amplia o que Tio Edmundo já fazia, ao considerá-lo em seu lugar no mundo, na relação tu/eu. Esse respeito as suas diferenças, sem ser indiferente, se apresenta nas relações de amorosidade e permite ao menino Zezé se constituir como sujeito por outras vozes não monologizantes.

“Meu passarinho lá de dentro falou uma coisa. Eu fui lembrando que muitas vezes tinha escutado” (VASCONCELOS, 1968, p.10). Aos cinco anos ele tentava entender a vida humana, seus desencontros. Uma relação de amorosidade, um adulto que se ocupa de ensinar o sentido da vida, contar histórias, ensinar, enfim, a amorosidade bakhtiniana encontra seu espaço na relação de Zezé com o tio, uma das únicas pessoas da família a “perder” seu tempo com ele. A constituição de Zezé passa muito por essa relação de amorosidade com o tio. Depois essa relação ocupa outros cronotopos além do familiar, amplia para o escolar com sua professora, para o social com o Portuga. Nos constituímos com o outro e esses três representam a amizade, o cuidado, o aprender com o outro, a amorosidade como elemento possível até mesmo em um ambiente tão hostil, miserável e violento como o de Zezé. Também nesse mesmo cotejo há um outro aspecto bakhtiniano, as palavras um dia foram dos outros, o passarinho dele um dia havia escutado, as palavras se constituem no social, nas relações. “A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica” (BAKHTIN, 2016, p.97).

“Você será um sol, e as estrelas vão brilhar ao seu redor” (VASCONCELOS, 1968, p.12). A amorosidade pode oferecer esse desejo ao outro, capaz de constituir sua consciência, o encontro tu/eu. O autor também teve um tio que residia em Natal e terminou sua criação, por seus pais serem muito pobres. Há momentos em que o autor adentra a vida do personagem, mas há uma independência.

A amorosidade de Zezé para o outro, se apresenta primeiro com a relação entre ele e o tio, mas é com o irmão mais novo que ele demonstra o quanto de amor e cuidado ele é capaz. “Mas que gracinha, como ele falava tudo direitinho. Aquele menino ia ser gente, ia longe” (VASCONCELOS, 1968, p.13). Nesse cotejo Zezé traz a expectativa em relação ao irmão e ao mesmo tempo encontramos uma entonação valorativa, as vozes em sua consciência que diziam que Zezé não era gente, era

afilhado do diabo. Zezé é um garoto que vai ao encontro do outro e emite sua resposta como seu ato responsável, reconhece o diferente sem ser indiferente.

-Ah! É? Ninguém tinha levado uma flor sequer para minha professora D. Cecília Paim. Devia ser porque ela era feia. Se ela não tivesse uma pintinha no olho, não era tão feia. Mas era a única que dava um tosta para comprar sonho recheado no doceiro de vez em quando, quando chegava o recreio.

Comecei a reparar nas outras aulas e todos os copos sobre a mesa tinham flores. Só o copo da minha continuava vazio (VASCONCELOS, 1968, p.36).

“A escola. A flor. A flor. A escola...” (VASCONCELOS, 1968, p.38), e assim era a vida de Zezé, entrava na casa do Serginho e roubava todo dia uma flor para sua professora, as reticências permitem esse tempo constante de cuidar da professora, até que um dia é chamado por ela porque houve uma reclamação na escola. Com sua compreensão de mundo, ele argumenta que não é feio roubar flores, pois havia tantas naquele jardim e “Não é não, D. Cecília – O mundo não é de Deus? Tudo que tem no mundo não é de Deus? Então as flores são de Deus também... Ela ficou espantada com a minha lógica” (VASCONCELOS, 1968, p.38). Ele argumenta que flor custa dinheiro e que na casa dele não tinha e ele queria que a mesa dela tivesse flor todos os dias.

A amorosidade o faz perceber coisas nele que antes não percebia. “Mamãe eu estou sendo o aluno mais estudioso da minha aula. A professora diz que vou ganhar distinção” (VASCONCELOS, 1968, p.37-38). É o outro, a professora que lhe permite ver a si mesmo, ela lhe permite certa completude. E a professora queria lhe dar dinheiro todos os dias para ele comprar sonho, mas ele desaparecia. Ele responde que não podia. “Porque tem outros meninos pobres que também não trazem merenda. Ela tirou o lenço da bolsa e passou disfarçadamente nos olhos” (VASCONCELOS, 1968, p.38). A amorosidade dele também passava por olhar para seus colegas pobres como ele, a consciência social da dureza da pobreza. “Minha mãe falou que a gente deve dividir a nossa pobreza com quem é ainda mais pobre” (VASCONCELOS, 1968, p.39). Seus atos são respostas que emite frente as suas percepções do mundo.

Zezé cortou o pé no caco de vidro, mancava ao ir para escola, “aí aconteceu a coisa. A buzina ecoou três vezes. Desgraçado! Não bastava a gente estar morrendo

de dor e ele ainda vinha judia[...]Tinha um sorriso tão suave que parecia espalhar carinho” (VASCONCELOS, 1968, p.56). O Português o levou ao médico, “Eu sorri cheio de dor, mas dentro daquela dor tinha acabado de descobrir uma coisa importante. O Português tinha se tornado, agora, a pessoa que eu queria mais bem no mundo” (VASCONCELOS, 1968, p.57).

E a relação de amorosidade é tecida ao longo do texto. “-Eu nunca mais quero sair de perto de vocês, sabe? – Por quê? – Porque você é a melhor pessoa do mundo. Ninguém judia de mim quando estou perto de você e sinto um “sol de felicidade dentro do meu coração”” (VASCONCELOS, 1968, p.63). Ele pede ao Valadares que o adote “- Não podereis tirar-te dos teus pais nem da tua casa. Se bem que gostasse muito de o fazer. Isso não é direito. Mas de agora em diante, eu que gostava de ti como um filhinho, vou te tratar como se fosse mesmo o meu filho” (VASCONCELOS, 1968, p.77). E aprende a expressar gestos de carinho, “Fiz uma coisa que raramente fazia ou gostava de fazer com os meus familiares. Beije o seu rosto gordo e bondoso...” (VASCONCELOS, 1968, p.78). “- Santo Deus! Nunca vi uma alminha tão sedenta de ternura como tu. Mas não devias te apegar tanto a mim, sabes?” (VASCONCELOS, 1968, p.79). Quando Totoca lhe comunica que a prefeitura fará uma rua onde está plantado seu amigo Mindinho, Zezé sofre, “Mas as lágrimas covardemente desciam pelo meu rosto” (VASCONCELOS, 1968, p.81).

Em outro cotejo, Zezé vai até a lousa e escreve uma frase, “Olhei para ela vendo se havia algum erro. Ela sorria e sobre a mesa existia o copo vazio. Vazio, mas com a rosa da imaginação como ela dissera. Talvez porque D. Cecília Paim não fosse bonita, era raro alguém levar uma flor para ela” (VASCONCELOS, 1968, p.83). “O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor” (BAKHTIN, 2011, p.23). O meu excedente de visão pode completar o dito pelo outro, entrar no mundo do outro, compreender como ele vê esse mundo, mas fora dele, com o excedente de visão o outro se completa, possível na empatia. Assim, “o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discurso ideológico e em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p.348-349). Na obra há esse movimento no tema, o autor tece, ao mesmo tempo refuta e refrata a própria vida. A amorosidade é esse lugar em que o autor reflete a ternura e

refuta a violência, o espaço em que ele considera o outro, sem ser indiferente ao diferente.

Sr. Ariovaldo, o vendedor de panfleto de música também se torna mais uma voz a compor a consciência de Zezé, como réplica a todas as características pejorativas que lhe atribuíam, “Lá de cima ele gritou: - Você é um anjo, Zezé... Dei adeus e comecei a rir. -Anjo! É porque ele não sabe...” (VASCONCELOS, 1968, p.46). Essas relações de amorosidade estabelecidas fora do cronotopo da casa como vida privada, permite ao Zezé se constituir. “Até que lá em casa começaram a notar minha transformação. Eu já não fazia tantas travessuras e vivia no meu mundinho de fundo de quintal” (VASCONCELOS, 1968, p.60). Zezé, considerado um capeta no início da obra, em suas relações com outras pessoas têm outros olhares sobre si e isso é decisivo para se perceber como sujeito, reconhecer-se como humano, o outro alarga sua própria percepção de si e ele lança sua resposta para o mundo, se transforma aos seus olhos e aos dos outros.

7.3.4 O mundo adulto e suas divergências com o infantil, o discurso oficial refletido pelo controle do corpo por meio de surras e castigo e a carnavalização como transgressão

Na segunda página, outro tema que aparece e se repete na obra é a forma como o mundo adulto desconsidera suas práticas como modelo para o mundo infantil, faz uma coisa e cobra outra. A carnavalização está presente nesses cotejos, como refutação da hipocrisia da sociedade e do mundo adulto, que pode fazer, mas penaliza a criança que o faz. Entra para o debate da obra, o palavrão, como esse elemento proibido, mas que muitos praticam. Uma criança ao tentar atribuir sentido à fala do pai, acha que *filho da puta* era quem mentia para burro. Ao ouvir em um outro contexto, traz o sentido dessa palavra de como compreendeu. O que a criança pode falar e o que não pode é uma situação muito difícil para elas, essas palavras estão em suas vidas. Uma professora lembrou que o palavrão é permitido no campo de futebol, mas a criança não sabe em qual cronotopo ele é permitido e sofre muitas advertências, castigos até que entenda o uso da palavra dentro do contexto permitido ou não. No campo de futebol pode xingar, mas, na esquina, já não pode

mais. Em casa a criança xinga, na escola não pode, tudo isso pode ser olhado como um aprendizado, a mesma palavra terá uso e sentido diferentes nos diversos cronotopos, convenções sociais que somente nos signos ideológicos das palavras em cada enunciado ganha sentido. O Zezé é o universo infantil, com seus dilemas, suas apropriações dos signos ideológicos, só possíveis nos enunciados da vida.

- Então ele é filho da puta? – Olhe que você já apanhou na boca de tanto dizer palavrão; Tio Edmundo não é isso. Eu falei trongola. Meio maluco.
- Você falou que ele era mentiroso.
- Uma coisa não tem nada ver com a outra.
- Tem sim. Noutro dia Papai conversava com seu Severino, aquele que joga escopa e manilha com ele e falou assim de seu Labonne: “o filho da puta do velho mente pra burro”... E ninguém bateu na boca dele.
- Gente grande pode dizer que não faz mal (VASCONCELOS, 1968, p.08).

Nesse outro trecho também a divergência entre o comportamento adulto e infantil reaparece. “Eu quero uma mulher bem nua... – Quem ensinou essa música para você? Seus olhos tinham adquirido um brilho fosco como se fosse ficar louco” (VASCONCELOS, 1968, p.68). E o pai lhe bate muito, não compreendeu que ele repetia a letra da música, mas não havia malícia. “Olhei Papai com um desprezo enorme e falei: - Assassino!... Mate de uma vez. A cadeia está aí para me vingar” (VASCONCELOS, 1968, p.68). E com toda fúria do mundo seu pai lhe bateu com o cinto da calça.

O mundo adulto conhece a miséria e suas mazelas, mas não permite que o mundo infantil expresse o que ele ainda não compreende pela idade, mas sente no dia a dia. Zezé sofria com a miséria e o não acesso a nada no natal, reclamou de como era ruim ter pai pobre, porque aos cinco anos não ganhar presente era muita dor, seus familiares não conseguiam ajudá-lo na compreensão desses fatos gerados pela exploração humana e reiteravam, “Você é ruim Zezé! Ruim como cobra. E pior que isso...” (VASCONCELOS, 1968, p.26), “Malvado, sem coração” (VASCONCELOS, 1968, p.26).

Zezé sai de casa para engraxar, em busca de um tostão qualquer para dar um presente ao seu pai, sentia-se culpado por ter reclamado dele ser pobre, e assim, chega perto da casa dos Villas-Bôas, ele descreve os jardins, os canteiros, a

conversa com Serginho que ganhou uma linda bicicleta vermelha. “-Não é possível, vocês não tiveram castanhas, avelãs, nem vinhos?...” (VASCONCELOS, 1968, p.28), esse diálogo mostra a distância no espaço e no tempo entre as classes sociais, enquanto um buscava engraxar para ganhar um tostão, o outro se divertia e não conseguia imaginar um natal sem muitos presentes, vinhos e castanhas.

O controle do corpo, do que o sujeito fala, reflete uma sociedade que tenta se impor de forma autoritária. “O discurso autoritário exige de nós reconhecimento e assimilação, impõe-se a nós independentemente do grau que, para nós, tem sua persuasão interior: já se pré-encontra unido por natureza autoritária” (BAKHTIN, 2015, p.136). Ele isola-se de si mesmo e do outro, pode organizar outros discursos em volta de si, mas eles não se fundem, palavra imóvel. Ao outro cabe apenas o reconhecimento da palavra, não permite variações, só pode ser transmitido.

Na literatura há uma enorme riqueza de interações dialógicas com as linguagens da esfera que se relacionam entre si, evidenciando umas as outras, como se o autor zombasse das normas, dos padrões de ser uma criança considerada educada e enquadrada no discurso autoritário. “Em Rabelais temos o inacabamento em função do riso estridente; em Dostoiévski esse efeito estará em função do cômico-sério e riso reduzido” (DISCINI, 2018, p. 76), assim, para Bakhtin trazem em sua formação o fermento carnavalesco, no gênero cômico-sério também há a polifonia.

As linguagens presentes na obra, os graus de distanciamento entre cada linguagem e as refrações nela materializadas, a inter-relação dialógica do discurso, seu heterodiscurso, estilo, dão-lhe o caráter de acabado. “Compreensão do sentido sociológico de cada linguagem e em conhecimento precisa da disposição social de todas as vozes ideológicas da época e, conseqüentemente, da disposição das formas sociais e de classes em cada época” (BAKHTIN, 2015, p.233).

O discurso autoritário se mantém distante, ele se dirige a alguém, ao outro cabe apenas retê-lo, no entanto o discurso de autoridade é dialógico, persuasivo, dirige-se ao presente, mas também ao futuro, busca a responsividade. “O diálogo do enunciado com os elos precedentes, que podemos nomear sob os títulos de interdiscurso e intertexto, é condicionado pela identidade temática e pelas coerções de um determinado campo” (GRILLO, 2018, p.146). A carnavalização como fusão,

diminuição da tensão entre Sagrado e profano, o primeiro “se torna UM, no segundo, não há identidade possível, tudo é múltiplo” (AMORIM, 2004, p.166).

Na obra, quando a vizinha dialoga com Zezé: “-É assim que eu gosto. Brincando bonitinho com o irmão. Não é melhor assim? Podia ser, mas no momento que o meu “padrinho”, o capeta, me empurrava, não podia haver nada mais gostoso do que fazer artes” (VASCONCELOS, 1968, p.13). O uso das aspas como entonação valorativa, as pessoas diziam que ele era afilhado do capeta, logo podia sentir prazer em fazer artes. Nesse enunciado ele usa de dois recursos importantes para o leitor se atentar na compreensão, as aspas para explicar seu prazer em fazer arte e o estilo de duas vozes dialogarem no mesmo parágrafo, um enunciado único, a fala da vizinha e como não usa travessão, seu pensamento. O texto traz consigo muitas vozes, heterodiscursos ou polifonia, essas vozes que se digladiam na consciência social de cada sujeito.

“Mas uma tarde recheei uma meia preta de mulher. Enrolei ela num barbante e cortei a ponta do pé. Depois onde tinha sido o pé peguei uma linha bem comprida de papagaio e marrei. De longe, puxando devagarzinho parecia uma cobra, e no escuro ia fazer sucesso” (VASCONCELOS, 1968, p.32), Zezé era inteligente e inventava muitas maneiras de fazer arte, o que lhe rendia muitas surras e castigo. Zezé sofre com isso, a surra é a forma de enquadrá-lo socialmente no comportamento desejado para uma criança de cinco anos. “Mamãe me bateu duro dessa vez. O chinelo cantou e eu tive mesmo que berrar para diminuir a dor e ela parar de me bater” (VASCONCELOS, 1968, p.33). O chinelo canta, expressa o barulho dele batendo na carne de Zezé ressoa e o menino grita para tentar suportar a dor e também, sua voz tentar mostrar para a mãe o quanto doía. Em minha infância, não era tão ousada, mas acompanhava as artes de meus irmãos e também os vi pegarem uma cobra de verdade, mas morta e amarrarem em uma linha de anzol e assustarem os alunos que saíam da escola no período noturno, eram meninos arteiros como Zezé, mas ninguém dizia que eram afilhados dos capetas, apenas dois pregadores de peças, que ao final de suas artes, juntavam pessoas e a noite virava uma festa só. Quem era pego, ficava para ver o próximo e em pouco tempo a roda virava de causos de peças provocadas por cada um em suas infâncias. O cronotopo das peraltices, as concepções de infância, são expressas

pelos grupos em que elas acontecem. E hoje? Nossas crianças podem fazer arte? Como as enquadraremos? Ou deixamos que os médicos e os medicamentos as enquadrem? São questões importantes que a escola pode fazer e debater em busca de respostas. Na leitura pudemos discutir, a concepção de infância expressa nos encaminhamentos que fazemos com as crianças que saem dos padrões estabelecidos pela escola.

A relação de Zezé com o Portuga passa a existir quando ele resolve fazer um morcego na traseira do carro dele, fica tão afobado que se esquece de esperar o carro ligar o motor, é pego em flagrante, pelas orelhas é levantado do chão na frente de todo mundo, “A humilhação doía mais que a própria dor” (VASCONCELOS, 1968, p.48), não xingou o Portuga, mas lhe respondeu que “quando eu crescer vou matar o senhor” (VASCONCELOS, 1968, p.49), recebeu uma palmada no traseiro, “que pensei eu meu estômago havia grudado no estômago” (VASCONCELOS, 1968, p.49). O autor traz para o texto as vozes do mundo, “a polifonia de uma obra diz respeito à multiplicidade de vozes que, orientadas para fins diversos, se apresentam libertas do centro único incorporado pela intencionalidade do autor” (DISCINI, 2018, p.72).

No trecho a seguir, ao dizer que “hoje já levei três coças. Se eu estou aqui é porque me puseram de castigo...” (VASCONCELOS, 1968, p.54), Zezé explica e ao mesmo tempo justifica sua condição de menino capeta, porque “a avaliação social forma o próprio conteúdo do significado da palavra, isto é, a definição concreta, que a palavra atribui a seu objeto” (VOLÓCHINOV, 2017, p.351). A avaliação define todas as relações concretas da palavra, dentro e na interação com outros enunciados. O enunciado é parte do ato social, está inserido em um grupo social falante. A palavra pode ter vários sentidos, dependendo do contexto, por isso, a cada enunciado ela poderá ter uma ênfase valorativa, portanto, diferentes sentidos em diversos contextos. É pela entonação que a ênfase valorativa se manifesta.

Menino afilhado do diabo é uma construção social. O tempo todo Zezé tenta buscar entender sua miséria se culpando por ser afilhado do diabo. “-Não estudei nada. Ninguém me ensinou. Só se foi o diabo que Jandira diz que é e meu padrinho, que me ensinava dormindo” (VASCONCELOS, 1968, p.09). Os heterodiscursos presentes na consciência de Zezé se manifestam em todo texto, sua inteligência

pelas palavras do Tio e suas peraltices, essas vozes se digladiam o tempo todo em busca de sua subjetividade, ele não sabe se é capeta, mas ao mesmo tempo não encontra explicação, outras vozes o ajudam a compreender porque é inteligente, precoce para sua idade. O pé de laranja lima é sua testemunha dessas angústias de construir sua própria voz. O autor, por meio do Zezé responde aos seus enunciados sociais, afinal, fazer arte não significa ser um afilhado do capeta, era só parte da infância de uma criança inteligente que se revoltava com desigualdade e miséria. “Ta certo que ele tem o diabo no sangue”, “Aqui ele não passa sem tomar umas chineladas” (VASCONCELOS, 1968, p.15). Também discutimos nesse trecho o que é ser criança hoje, na década de 60 e na década de vinte do século passado. A cada época uma concepção de infância, mas a sociedade sempre cria seus “castigos” pra as crianças que insistem em transgredir, se antes ele tomava surras, hoje há a medicalização da infância, ambas deixam marcas para uma vida toda. Se ora o estereótipo era ser capeta, hoje, se tem um monte de nomenclaturas médicas para quem sai dos padrões impostos por uma época.

7.3.5 Miséria

A questão econômica da família é trazida como um tema que perpassa toda obra, por isso, é uma obra sociológica. “- Você que quer saber tudo não desconfiou o drama que vai lá em casa. Papai está desempregado, não está?” (VASCONCELOS, 1968, p.09). “A light cortara a luz por falta de pagamento, eu fiquei na ponta dos pés para ver a “estrela””(VASCONCELOS, 1968, p.11).

E o natal se anunciava pelas lojas e armarinhos. Já tinham desenhado Papai Noel – em tudo que era vidro de porta. Tinha gente comprando cartão para que quando chegasse a hora não enchesse demais de gente quanto era casa de comércio. Eu tinha um esperança lá longe que dessa vez o Menino Deus fosse nascer. Ele mesmo para mim (VASCONCELOS, 1968, p.16).

-Quando chega o Natal eu queria tanto não ter! Eu gostava tanto que antes de morrer, uma vez na vida, nascesse o Menino Jesus em vez do Menino Diabo, pra mim. [...] Pois então. Todo mundo é bom na família. E por que o Menino Jesus não é bom para a gente? Vai na casa do Dr. Faulhaber e veja o tamanho da mesa cheia de coisas. Na casa do Villas-Bôas, também. Na casa do Dr. Adaucto Luz, nem se fala...- Por isso que eu acho que o Menino Jesus só quis nascer pobre para se mostrar (VASCONCELOS, 1968, p.24).

Os nomes dos ricos são de estrangeiros que são doutores, possuem mesas fartas, Zezé é o índio que continuava sendo alijado de seu direito sobre a terra, sobre as riquezas do país. As reticências trazem toda valoração de quem teria muitas coisas para mostrar como a vida é desigual e o quanto de dor há nisso.

Foi uma ceia tão triste que nem dava vontade de comer, “Parecia mais velório do Menino Jesus do que o nascimento”, “O mais triste é que o sino da igreja encheu a noite de vozes felizes. E alguns foguetes se elevaram aos céus, para Deus espiar a alegria dos outros”. “Era ódio, revolta e tristeza. Sem poder me conter exclamei! – Como é ruim a gente ter pai pobre!...” (VASCONCELOS, 1968, p.25).

Não bastava a exclamação, era necessário anunciá-la, prolongá-la com as reticências, como entonação de toda dor que é o natal para os pobres, que se sentem ainda mais preteridos pela vida.

Pensei na Fábrica um momento. Não gostava dela. O seu apito triste de manhã tornava-se ainda mais feio às cinco horas. A fábrica era um dragão que todo dia comia gente e de noite vomitava o pessoal muito cansado. Não gostava ainda porque Mister Scottfield fizera aquilo com Papai (VASCONCELOS, 1968, p.32).

O autor traz na voz da personagem a exploração do trabalhador pela fábrica, Zezé não gosta dela, afinal, o estrangeiro, seu dono, mandara seu pai embora, o que aumentou a miséria e a tristeza em casa. Uma reflexão sociológica, a fábrica como um dragão que come vidas e as cospe ao final da tarde, o apito como o gesto entonativo do dragão ao ceifar vidas. A vivência de Zezé e a realidade de um povo trabalhador se inserem no enunciado, permitindo ao leitor dialogar com uma expressão valorativa sobre a condição de trabalhador explorado pela fábrica.

7.3.6 Menino inteligente

Como um menino de cinco anos, com tanta miséria em sua vida, aprende a ler sem ser ensinado pela escola? O tema da importância do outro no desenvolvimento humano está presente nos momentos iniciais com Zezé em contato

com Tio Edmundo, no momento que demonstrou ter aprendido a ler sem que ninguém compreendesse como ocorreu o processo. Na pesquisa, todos os professores haviam lido, mas ninguém soube o que Totoca queria dizer com “aquilo”. Aspas, reticências, colchetes são recursos de entonação. Na obra o autor não escreve “como você conseguiu ler”, ele diz “aquilo” e requer do leitor que continue atento na conversa em busca de novos sentidos. Ao dizer “você estudou com alguém”, depois ele relembra a família que ficou atarantada quando ele leu para Tio Edmundo, enfim, o “aquilo” só é compreendido no enunciado do texto, na continuidade da leitura em busca de compreender. “- Bem, viu como eu sou seu amigo, Zezé. Agora não custava me contar como foi que você conseguiu “aquilo”. - Juro, Totoca, que não sei. Não sei mesmo” (MPLL, p.09). “-Ninguém pode ler sem ter aprendido” (VASCONCELOS, 1968, p.11). “- Era isso que Totoca estava querendo saber” (VASCONCELOS, 1968, p.11).

Zezé lia sem ter sido ensinado pela escola ou por um adulto da forma como as pessoas acham que deve se aprender a ler, com um método. “-Você vai longe, peralta. Não é a toa que você se chama José. Você será o sol, e as estrelas vão brilhar ao seu redor” (VASCONCELOS, 1968, p.12). Novamente a voz do tio entra na consciência de Zezé para dar sua contrapalavra às vozes que o viam apenas como um peralta. O autor traz sua voz, ele foi uma criança como Zezé que também conseguiu seu brilho. Nesse enunciado há muitas vozes. E o autor, preocupado com o sentido explica em seguida o sentido de sol e estrelas, como referência ao José do Egito.

Ao descrever o seu brinquedo, o animal morcego, ele explica ao irmão que, “Ele é um aeroplano. Está fazendo... Embatucava. Precisava pedir de novo para tio Edmundo repetir aquela palavra. Não sabia se era acorbacia, acrobacia ou arcobacia. Era uma daquelas. Só que não devia ensinar errado ao meu irmãozinho” (VASCONCELOS, 1968, p.14). Zezé aprendia com Tio Edmundo, se constituía pela palavra do outro, ao mesmo tempo, cuidava do irmão mais novo e lhe ensinava, queria ensinar o certo. Também usa uma palavra que dependendo dos meios culturais e sociais, são pronunciadas de outra forma, o autor apresenta a forma correta, mas traz também como na cultura popular ela pode ser pronunciada. Zezé

nos seus cinco anos manifestava a preocupação na pronúncia correta da palavra, uma valorização da cultura, propiciada pelo Tio Edmundo.

“-Agora pode ir, coração de ouro...” (VASCONCELOS, 1968, p.39), disse D. Cecília, uma contrapalavra que ressoa como outras vozes na constituição da consciência de Zezé, que lhe permitirá se descobrir com sujeito e não somente como afilhado do capeta. “Na escola eu era uma anjo”, D. Cecília, a professora, “ela tinha tamanha ternura por mim que eu acho que ficava bonzinho só para ela não se decepcionar comigo” (VASCONCELOS, 1968, p.53), o amor, o cuidado, o respeito possível quando reconheço no outro o afeto. É fora de casa, no cronotopo do espaço e tempo público que ele vai se encontrando como um *Menino Deus*.

7.4 Estilo

A estilística permite ao autor optar pelo uso da forma sintática mais adequada, em busca da expressividade do discurso. Bakhtin (2015), aponta que para uma estilística sociológica, forma e conteúdo são indivisíveis no discurso, por ser um fenômeno social, em determinados momentos nos apoiamos na estilística do gênero, em determinados momentos focamos mais em um ou outro, mas ambas não se dividem. Estilo é como autor organiza sua obra, características que o leitor percebe ser própria do autor e compreendê-lo permite maior entendimento do texto. As escolhas do autor tornam a obra mais compreensível, elas procuram a dialogicidade do texto com o leitor.

Como se pode ver, a concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margens a muito mais do que a simples busca de traços que indiquem a expressividade de um indivíduo. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais, visuais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que inserem e que, por força de dialogicidade, incide sobre o passado e o futuro (BRAIT, 2018, p.98).

O estilo como singularidade que acontece no enunciado concreto em busca de diálogos no *grande tempo* da história, sempre primando por relações com o outro. A entonação valorativa está presente na obra, ela indica como o autor em

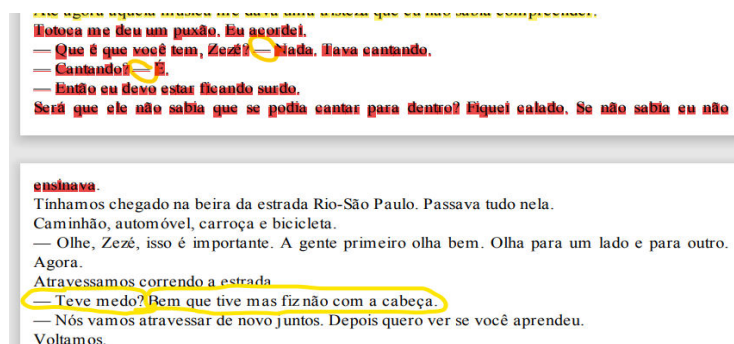
cada voz traz consigo os signos ideológicos. Toda palavra vem carregada de enunciados vividos, de muitas possibilidades de sentido no texto, na relação com as outras palavras, dele e do leitor, o sentido se forma, de maneira única para cada leitor. Reconhecer essa entonação da palavra permite uma compreensão maior dos fios ideológicos que adentram as palavras que compõem o texto. A palavra para Bakhtin é ideológica por ser construída na vida, ela é social por natureza e vem carregada desses sentidos.

No *Meu Pé de Laranja Lima*, a narração pelo autor José Mauro de Vasconcelos, utiliza como estilização as diferentes formas de narração do cotidiano como diário e confidência, também diferentes formas de discurso literário (juízos morais e filosofia), discurso estilístico do herói carnavalizado, um modo de narrar tendo Zezé como protagonista. Na obra temos a *representação da linguagem* (BAKHTIN, 2015, p.128), que se converte nas palavras do falante. A estilística tem como questão fundamental o problema da representação literária do discurso do outro.

Quanto mais interessante, diferenciada e elevada é a vida social de um grupo falante, maior é o peso específico que o ambiente dos objetos passa a ter na palavra do outro, no enunciado do outro enquanto objeto de transmissão desinteressada, de interpretação, discussão, avaliação, refutação, apoio, sucessivo desenvolvimento, etc (BAKHTIN, 2015, p.130).

Em seguida podemos ver como o autor organiza o encontro da palavra do outro no diálogo. Circulado em amarelo é possível ver um dos estilos do autor de colocar o diálogo no mesmo parágrafo. Ele não pergunta em um parágrafo e responde no outro, pergunta e resposta aparece no mesmo parágrafo, as professoras haviam lido e não perceberam essa organização, portanto, a compreensão ficou comprometida.

Figura 21 – Cotejo do estilo e forma composicional dos diálogos com a pergunta de um personagem e em seguida a resposta no mesmo parágrafo.

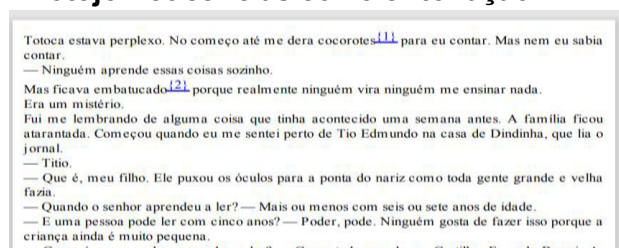


Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

“-Que é que você tem Zezé? – Nada. Tava cantando!” (VASCONCELOS, 1968, p.08), em toda obra percebemos que o autor usa esse recurso, dois personagens conversam, pergunta e resposta juntos, um estilo para compreensão, quem pergunta e quem responde, no mesmo parágrafo. Uma pergunta requer uma resposta e ele traz pergunta e resposta, juntas, um diálogo interligado, como um diálogo rápido e ligeiro do cotidiano. Se o leitor não percebe o estilo do autor de compor seu texto, pode comprometer toda sua compreensão, porque poderá achar que é uma mesma pessoa falando.

“-Teve medo? Bem que tive, mas fiz não com a cabeça” (VASCONCELOS, 1968, p.08). Outro recurso que o autor usa, o pensado vem após a pergunta, somente um olhar atento pode atribuir sentido e não confundir que se trata do mesmo diálogo, não há travessão porque o pensamento não se tornou fala. Nenhuma professora havia prestado atenção, mesmo tendo lido anteriormente. Discutimos sobre essa forma, esse estilo que o autor usa logo no primeiro encontro e após, nos demais encontros, elas conseguiam perceber melhor o estilo. O estilo está a serviço do enunciado, cada pequeno diálogo é um enunciado dentro do enunciado, o autor pode ter sua forma própria de tornar a palavra mais compreensível ao seu leitor. Vejamos outra forma do autor utilizar um estilo para conseguir determinada entonação:

Figura 22 – Cotejo: reticências como entonação



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

-Que pena!...(VASCONCELOS, 1968, p.10). -Não adianta, quando você quer... (VASCONCELOS, 1968, p.10). Reticências dão à entonação tanto do pedido do menino que se prolonga, mostrando sua insistência, como se o pedido não pudesse cessar nunca até que seja aceito, quanto na resposta do tio, reiterando essa insistência do menino, assim, não precisar completar com uma palavra porque as reticências já possuem uma carga valorativa, são como gestos do prolongamento da insistência de Zezé, elas dão a entonação de que o menino não desiste nunca. Entender porque o autor usou reticências, colchetes, parêntese, aspas, exclamação, nos permite compreender a intenção de uma entonação que só adquire sentido no próprio enunciado, no extraverbal. Também as professoras não conseguiam explicar o uso das reticências como recurso para compreensão, entonação, valoração, talvez porque em seus percursos na vida, as reticências eram apenas para sinalizar um etc e não uma expressão que se constitui como um gesto que a palavra não proporcionaria a força que ela traz ao enunciado.

A palavra se modifica no enunciado, mas também no tempo histórico. “-Esse produto se encontra em todas as farmácias e casa do ramo” (VASCONCELOS, 1968, p.11). A escrita de nossa língua se modifica ao longo da história, em 1968, farmácia era com ph, assim, também ocorre com o sentido, ele tem uma certa instabilidade, no social a palavra vai se construindo com outras valorações ideológicas, entonações e até mesmo se modifica graficamente.

O tempo verbal utilizado também permite ao autor construir o prolongamento de uma situação, como se ela nunca se findasse, estivesse acontecendo. “Olhou

para mim, fazendo beicinho e com os olhos boiando” (VASCONCELOS, 1968, p.23), o autor faz escolhas e a palavra boiando representa essa ação que continua, não finda, como se as lágrimas não cessassem nunca, um eterno derramar de lágrimas, fruto da miséria humana. Ele não escreve “com os olhos que nunca paravam de chorar”, pelo tempo verbal escolhido, adota uma forma de dizer ao leitor que constrói toda uma noção de temporalidade e permite sentir a dor que se prolonga pelos “olhos boiando”. Nas primeiras páginas foi bem minucioso nosso olhar para perceber como o autor apresentava seus temas, seu estilo, depois que perceberam como se estruturava a obra, já podiam fazer as relações entre suas palavras e as do autor com maior liberdade. Aprender a estabelecer relações com as palavras do autor, compreender seu estilo permite maior diálogo com o autor e seus heróis e a cada encontro foi possível perceber o aprofundamento das relações. Compreender o texto é entender como o autor organiza o enunciado e as categorias bakhtinianas permitem esse aprofundamento das relações com o texto.

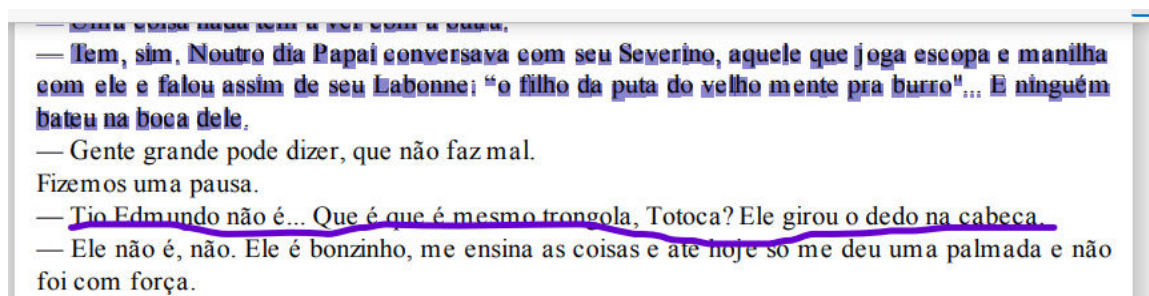
“A palavra como ato” (BAKHTIN, 2016, p.89), outro aspecto muito evidenciado no texto é a preocupação do autor com o sentido para o leitor, por isso, procura antecipar dúvidas, respondendo-as, dá sua réplica à palavra do leitor pela literatura. Linguagem literária se materializa no gênero, para Bakhtin (2015), na sua forma dinâmica, pois, a língua está viva e em desenvolvimento, as forças centrípetas tentam implementar uma língua única, mas as forças centrífugas buscam a descentralização e separação. Em toda enunciação concreta há a presença das forças centrípetas e centrífugas, que se dá no “heterodiscurso dialogado, anônimo e social como a língua, mas concreto, rico em conteúdo e acentuado como enunciação individual” (BAKHTIN, 2015, p.42).

A literatura, pelo seu heterodiscurso dialogicizado se desenvolve nas forças centrífugas descentralizadora. “Todo discurso está voltado para uma *resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável*” (BAKHTIN, 2015, p.50). O discurso é determinado pelo não dito e antecipado pelo discurso responsivo, em *Meu Pé de Laranja Lima*, temos um exemplo quando o autor apresenta uma palavra que ele antecipadamente já sabe que o leitor poderá não compreender o significado e no próprio texto, apresenta seu sentido, sem ser direto, a resposta compõe a obra, preserva uma estética e não se dicionariza.

O falante direciona sua palavra a um outro que a compreende, nas relações dialógicas. “O falante abre o horizonte alheio do ouvinte, constrói sua enunciação em território alheio, no campo aperceptivo do ouvinte” (BAKHTIN, 2015, p.56). O encontro dialógico não é com o objeto, mas com o horizonte subjetivo do outro, ele fica na fronteira entre o tu/eu.

“Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2016, p.83). Há um dizer do autor ao acrescentar novas palavras ao vocabulário do leitor, ele não quer que ele pare a leitura e vá ao dicionário, encontra no próprio texto uma forma de responder ao leitor.

Figura 23 – Cotejo sobre estilo e forma composicional que o autor utiliza para responder ao leitor a um termo possivelmente desconhecido por ele.



Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

Os professores puderam perceber pelo texto literário que o autor não precisa dizer, “ele é trongola, ou seja, meio maluco”. Ele organiza o conteúdo temático de uma forma composicional que permite essa escrita organizada não como um texto informativo, mas com uma arquitetura estética das narrativas literárias. Também o leitor aprende a observar essa organização do enunciado se for ensinado. Um autor ao escrever pensa em quem será seu leitor, que perguntas ele fará ao texto, o tempo todo ele dialoga com um provável leitor e encontrar esses diálogos permite uma melhor percepção do texto. O sentido pode ser encontrado no diálogo com as palavras do próprio texto. O autor também antecipa as réplicas de seu leitor, porque ele não estará por perto para responder, por isso, prevê todas as contrapalavras, costurando a narrativa. O outro sentido da palavra maluco também vem pelo gesto de girar o dedo na cabeça. “- Zezé, deixe de acreditar em tudo que ele fala para

“você. Tio Edmundo é meio trongola. Meio mentiroso” (VASCONCELOS, 1968, p.08). “Eu falei trongola. Meio maluco” (VASCONCELOS, 1968, p.08). “- Tio Edmundo não é. Que é mesmo trongola, Totoca? Ele girou o dedo na cabeça” (VASCONCELOS, 1968, p.08). Os gestos possuem entonação valoração, são carregados de sentido. Se o leitor não compreendeu trongola como mentiroso, o autor reitera o sentido, pelo movimento dos dedos em torno da cabeça, algo comum no cotidiano.

Figura 24 – Cotejo conteúdo temático e forma composicional para responder ao leitor sobre termos desconhecidos

— Ele é um aeroplano. Está fazendo...
Embatucava. Precisava pedir de novo para Tio Edmundo repetir aquela palavra.
Não sabia se era acorbacia, aerobacia ou arcobacia. Era uma daquelas. Só que não devia ensinar errado ao meu irmãozinho.
Mas agora ele estava querendo o Jardim Zoológico. Chegamos até perto do galinheiro velho. Dentro as duas frangas claras estavam ciscando e a velha galinha preta era tão mansa que a gente até coçava a cabeça dela.
— Primeiro vamos comprar os bilhetes de entrada. Dê-me a mão que a criança pode se perder nessa multidão. Viu como está cheio aos domingos? Ele olhava e começava a enxergar gente por toda a parte e apertava mais minha mão.
Na bilheteria empinei a barriga para frente e dei um pigarro para ter importância.
Meti a mão no bolso e perguntei à bilheteira: — Até que idade criança não paga? — Até cinco anos.
— Então uma de adulto, faz favor. Peguei as duas folhinhas de laranjeira de bilhete e fomos entrando.
— Primeiro, meu filho, você vai ver que beleza são as aves. Olhe papagaios, periquitos e araras de todas as cores. Aquelas bem cheias de penas diferentes são as araras arco-íris.
E ele arregalava os olhos extasiado. Caminhávamos devagar, vendo tudo. Vendo tanta coisa que até eu vi por trás de tudo que Glória e Lalá estavam sentadas no tamborete e descascavam laranjas. Os olhos de Lalá me olhavam de um jeito... Será que já tinham descoberto? Se já, aquele Jardim Zoológico ia acabar em grandes chineladas na bunda de alguém. E só quem podia ser esse alguém era eu.
— E agora, Zezé, o que nós vamos visitar? Novo pigarro e pose.
— Vamos passar nas jaulas dos macacos. Tio Edmundo diz sempre, os símios.
Compramos algumas bananas e atiramos aos bichos. A gente sabia que aquilo era proibido, mas como tinha muita multidão, os guardas nem davam conta.
— Não se chegue muito perto que eles atiram cascas de banana em você, pequerrucho.
— Eu queria era chegar logo nos leões.
— Já vamos lá.
Relanceei a vista onde as duas “símias” chupavam laranja. Da jaula dos leões, daria para escutar a conversa.
— Chegamos. Apontei as duas leoas amarelas, bem africanas.
Quando ele quis alisar a cabeça da pantera negra...
— Que idéia, pequerrucho. Essa pantera negra é o terror do Jardim. Ela veio pra cá porque arrancou dezoito braços de domadores e comeu.

Fonte: Figura produzida pela pesquisadora por meio da foto da tela virtual com cotejos da obra MPLL.

Ele fala que eles irão à jaula de macacos, “Vamos passar na jaula dos macacos? Tio Edmundo diz sempre, os símios. [...] Relanceei a vista onde as duas “símias” chupavam laranja” (VASCONCELOS, 1968, p.14). Nesse trecho o autor traz

a voz de Tio Edmundo na voz de Zezé, novas palavras, novos sentidos e a preocupação dele em fazer o mesmo movimento com o irmão. Vasconcelos permite que seu personagem traga uma concepção de desenvolvimento humano pelas vozes ideológicas dos outros. Zezé parte dessas vozes para constituir sua consciência. A amorosidade do Tio Edmundo reflete a amorosidade dele em relação ao irmão. Tio Edmundo permite que a palavra capeta tanto usada para designá-lo possa ser refratada pela amorosidade que vai compondo suas vivências em contraposição as surras e termos pejorativos. No enunciado tudo está interligado e o desenvolvimento da inteligência de Zezé está relacionado com a amorosidade do Tio e de outras pessoas que vão ampliando suas relações sociais fora do ambiente familiar.

Na conversa com Portuga ele traz novas palavras e seus sentidos, por exemplo, ao conversar sobre canibal e antropófagos, ao dizer que descobriu não ser o Portuga um antropófago, esclarece ao longo do enunciado, “Antropófagos eram índios que comiam carne humana”, “Só que canibal é na África e gosta muito de comer missionário barbado” (VASCONCELOS, 1968, p.61). No enunciado o autor amplia os sentidos do leitor, apresenta novas palavras e esclarece seu significado, não de forma dicionarizada, mas no enunciado, com uma arquitetônica estética da literatura.

7.5 Cronotopo

Para Amorim (2018, p.102), “o cronotopo em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a fusão de índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto”. Para Amorim, há por parte de Bakhtin um enfoque no tempo, “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. Parte, portanto, do tempo para identificar o ponto em que se articula com o espaço e forma com ele uma unidade” (AMORIM, 2018, p.103). *Grande tempo* que representa a humanidade, um tempo que se renova em diferentes espaços, um sujeito coletivo que se produz na história, matriz de tempo com uma determinada visão de homem.

A estrada ocupa o lugar de novas vivências, de ampliação de mundo e também de novos conflitos. No cotejo a seguir, Zezé conheceria a casa em que mudaria: “tinha chegado na beira da estrada Rio São Paulo. Passava tudo nela. Caminhão, automóvel, carroça e bicicleta” (VASCONCELOS, 1968, p.08). “- Nós vamos atravessar de novo, juntos. Depois quero ver se você aprendeu” (VASCONCELOS, 1968, p.08). A estrada para o novo, para o desconhecido é feita com o outro, o irmão mais velho o conduz no aprendizado e na relação dele com os espaços e tempos da vida.

Quando ele aprende a ler sozinho, os familiares determinam que ele entre para a escola e essa mudança em sua vida vem acompanhada do cronotopo estrada: “Vamos treinar a Rio – São Paulo” (VASCONCELOS, 1968, p.11). Também no dia em que vai sozinho com seu irmão até a praça da igreja, atravessa com ajuda do carteiro a estrada Rio – São Paulo, no caminho, a estrada, o relógio, a rua, são o espaço e tempo dessa busca por um presente, nem ao menos que fosse somente para o irmãozinho. “Quando chegamos na Rua do Progresso [...] O relógio da igreja bateu oito horas [...] Era para a gente estar lá as sete e meia” (VASCONCELOS, 1968, p.22). O cronotopo traz esse espaço e tempo da miséria, em que ele se sente sempre excluído, um tempo que não o espera, não o acompanha. Ele enfrenta a cidade, atravessa a rodovia, mas chega na Rua do Progresso, cronotopo de um lugar distante do subúrbio onde moram, também local do consumo. Nesse contexto, o progresso ocupa um espaço nas vidas, que traz também, as desigualdades, uns podendo consumir e outros sonhando e se culpando por não conseguirem, a escolha do nome da rua não é ao acaso, é uma crítica do autor que adentra a narração, esse progresso e suas desigualdades. “Vocês vieram muito tarde” (VASCONCELOS, 1968, p.23). O pobre, miserável, não tem o tempo do dinheiro, sempre está atrasado nesse progresso. A caridade como forma para suprir esse tempo diferente dos pobres, a praça da igreja como esse local.

Estação aparece como local do estrangeiro, do novo, do que vem de fora dessa miséria. “Quando eu crescer vou comprar um carro bonito como de seu Manuel Valadares” (VASCONCELOS, 1968, p.23). A Estação como encontro com novas possibilidades, espaço e tempo do diferente, que pode mostrar que há uma vida diferente da vivida por ele. O encontro da miséria dele, com a riqueza do

Portuga, a estação de Mangaratiba como encontro do subúrbio com a cidade, possibilidade do encontro com o novo, lugar de passagem.

Zezé está de mudança para a casa nova, vai com seus cacarecos na carroça, pela primeira vez anda em uma, mas a estação como parte do caminho reaparece, junto com o carro do Manoel Valadares, trazendo para o leitor esses dois mundos diferentes que se encontram, diferentes principalmente por um ser rico e outro pobre. “-Lá vai o carro do português Manuel Valadares” [...] “Lá vai o Mangaratiba” [...] “Hoje é um dia feliz para mim. A primeira vez que ando de carroça. Encontrei o carro do Português e escutei o Mangaratiba” (VASCONCELOS, 1968, p.31), por isso há esperanças, vida nova, possibilidades de novos encontros em um novo espaço e tempo. A estação novamente aparece como lugar do encontro, da esperança, da mudança, uma esfera fronteira que proporciona o encontro do subúrbio com o “progresso”.

A Escola como cronotopo, exige de Zezé um cuidado em estar limpo, com uma boa roupa, lugar de receber uniforme usado para ser encurtado, do encontro com a professora, mesmo após mentir que tinha seis anos. Em casa, no quintal, com seu Pé de Laranja Lima, ele descreve suas percepções, ao se referir aos carneiros traz uma análise da escola como uma forma de pastorear, de carneirinhos que obedecem em fila. Também os hinos em uma referência ao seu contexto da época em que escreveu, a ditadura, o viés do patriotismo e os carneirinhos, palavras que no enunciado trazem toda uma ideologia da palavra escola. Por isso, o leitor sempre atribui sentido, mas serão suas palavras, suas vivências que permitirão ou não maiores relações com a palavra do autor e isso pode ser ensinado, as palavras dos professores, dos colegas podem se juntar às do leitor, no trabalho de cotejo e de trocas e se encharcarem com as palavras do outro, aprofundando os sentidos. Transgredir no ensino do ato de ler é não permitir que o ensino considere que basta qualquer compreensão, sem o compromisso de aprofundá-la. Transgredir é entender que no enunciado a palavra ganha seu significado único. Não é atribuir qualquer sentido, porque vemos muitas pessoas entendendo qualquer coisa e se negando a buscar o extraverbal, as *fakes news* mostram bem isso, um leitor que não busca o extraverbal, as intencionalidades do autor para dialogar com suas palavras. Será que a escola não tem responsabilidade nisso? Penso que ao achar que qualquer

entendimento já basta, sem fazer novas relações com outras palavras, sem buscar a profundidade contribuimos para a formação de leitores que buscam apenas o superficial, que apenas decodificam ilustrações, textos verbais, enfim, um decodificador e não um leitor. A decodificação pode estar presente não só no texto verbal, mas também nas ilustrações e em níveis diferentes, falseando e não permitindo uma compreensão mais alargada dos textos. Compreender o cronotopo dos textos é uma das maneiras de adentrá-los em busca de uma compreensão mais profunda. O universo das *fake news* não seria tão produtivo se o leitor buscasse seu espaço e tempo de construção, associado ao autor, seu enunciado, os temas que defende e principalmente o extraverbal presente em suas palavras valorativas, ideológicas.

Tocam um sino grande. Mas não é grande assim como o da igreja. Você sabe, não? Todo mundo entra no pátio grande e procura o lugar que tem a sua professora. Bem aí ela faz a gente fazer fila de quatro e vai tudo que nem carneirinho para dentro da aula. A gente se senta numa carteira que tem a tampa que abre e fecha e guarda tudo dentro. Vou ter que aprender uma porção de hino, porque a professora disse que para ser bom brasileiro e “patriota” a gente tinha que saber o hino de nossa terra. Quando aprender eu canto, viu Minguinho? E Vieram as novidades. As brigas. As descobertas de um mundo onde tudo era novo (VASCONCELOS, 1968, p.36).

A Estação como lugar do encontro, toda terça-feira ele encontra com Sr. Ariovaldo, vendedor de folheto de música. “Nessa hora o relógio bateu as pancadas das nove horas. Ele nunca falhava. Fui seguindo seus passos à distância. Ele entrou na Rua do Progresso e parou quase na esquina. Depositou a sacola no chão e jogou o paletó sobre o ombro esquerdo” (VASCONCELOS, 1968, p.41), o progresso como essa rua, esse encontro com tudo que não faz parte de seu universo, o relógio marca o tempo do encontro com novas possibilidades. Também o tempo da felicidade é marcado por um tempo sem pressa, um devir. “E os dias andaram sem pressa e sobre tudo muito felizes” (VASCONCELOS, 1968, p.60).

Na Estação de Mangaratiba acontece a tragédia, cronotopo de encontro e do desencontro. “Que o Mangaratiba pegou o carro do Português na passagem da Rua da Chita. Foi por isso que eu cheguei tarde. O trem esmigalhou o carro. Tem gente à beça” (VASCONCELOS, 1968, p.83). “Então o Mangaratiba matou ele...”

(VASCONCELOS, 1968, p.84), “O Mangaratiba não perdoa nada. Era o trem mais forte que havia”(VASCONCELOS, 1968, p.84). A morte como o trem, com uma força que ninguém controla. O enunciado se dá em um tempo e espaço, compreendê-lo permite uma leitura mais alargada, é no cronotopo que a arquitetônica literária se constitui e entendê-lo é parte essencial do ato de ler obra literária sem ilustrações.

7.6 Heterodiscursos: palavras da vida que adentram a obra

No Brasil os termos, heteroglossia, heterodiscurso e plurilinguismo são usados para designar o mesmo conceito, vou usar heterodiscurso. Os heterodiscursos são as várias vozes que permeiam o enunciado, em MPLL o Zezé carrega consigo o embate dessas várias vozes que se manifestam a toda hora e entendê-las contribui para um olhar mais profundo para os temas que emergem do enunciado. Fiorin (2018), aponta que há problemas nas traduções dos textos bakhtinianos, assim na obra não aparece o termo interdiscursividade. Intertextualidade aparece uma única vez relações *dialógicas intertextuais e intratextuais* (BAKHTIN, 2011). “No entanto, a primeira coisa a verificar diante dessa ocorrência se trata de um problema de tradução” (FIORIN, 2018, p.162), o autor faz todo um apanhado das traduções e conclui que a tradução do francês deixou esse problema, e “a questão do interdiscurso aparece sob o nome de dialogismo” (FIORIN, 2018, p.165). “O dialogismo é sempre entre discursos” (FIORIN, 2018, p.166), assim, para uma melhor compreensão dos professores, utilizei interdiscursividade e intradiscursividade para que percebessem os textos que dialogavam com outros textos externos ao texto e os que dialogavam dentro do próprio texto. A intradiscursividade seria como os textos se conversam dentro da própria obra e interdiscursividade como outros textos externos à obra, de outros tempos e espaços podem adentrá-la para que seja mais compreendida, porém, são os heterodiscursos que compõem o enunciado. Zezé se constitui por heterodiscursos, vozes de diferentes lugares e tempos que compõem a consciência do personagem. No tema analisado anteriormente sobre os heterodiscursos que constituíam a consciência de Zezé demos destaque a intradiscursividade, nesse momento nosso foco é a interdiscursividade. Nos cotejos abaixo, outros discursos de fora da narrativa entram no texto, a interdiscursividade como esses outros discursos

que o autor traz para a narrativa para alargá-la. Para o leitor perceber essas nuances, como quando Zezé fala e sua voz está repleta da voz do Tio Edmundo ou de seus familiares, como heterodiscursos que compõem sua voz. O autor traz para o texto outros discursos que o enriquecem, identificá-los permite um diálogo mais alargado com a palavra do leitor.

Zezé fala do cavalinho Raio de Luar e explica que é do de *Fred Thompson*. Um leitor de outro tempo pode não entender do que se trata, mas logo abaixo ele dialoga com esse leitor que pode não saber quem é *Fred Thompson*. Dialogar com o leitor é deixar esses fios que permitirão a compreensão em qualquer tempo. É um movimento do autor e do personagem, o personagem fala do Thompson, mas o autor contribui dando pistas e elementos para o leitor compreender. Mesmo cinquenta anos depois, ao ler o texto é possível compreender ser um personagem de cinema. Também, o discurso do autor, de ser artista é retomado. Uma única frase e a palavra grávida permite dois sentidos, uma de informar se tratar do personagem de cinema e outra do sonho do autor de ser artista que também se materializa na obra e no menino Zezé, como uma autobiografia. No conjunto da obra o sonho de ser artista de Zezé aparece, como um dia foi o do autor. “-Eu preciso treinar porque eu vou trabalhar no cinema mais tarde” (VASCONCELO, 1968, p.10).

Nesse outro cotejo, Tio Edmundo após elogiar Zezé, explica, mas é o autor explicando através do personagem. “-Isso você não entende. É a história de José do Egito. Quando você crescer mais eu conto essa história” (VASCONCELOS, 1968, p.12), mas ele já havia dito o mais importante anteriormente, ao comparar Zezé ao José do Egito, “você será o sol, e as estrelas vão brilhar ao seu redor” (VASCONCELOS, 1968, p.12). Ele traz um fato da história, da Bíblia, para dialogar com as personagens e o leitor. “Eu vivo em um mundo de palavras do outro” (BAKHTIN, 2017, p.38).

Na página 28, Zezé cita a casa dos Villas-Bôas, na vida real o autor havia participado de expedições com os irmãos Villas-Bôas pelo Araguaia, “conhecendo o ambiente hostil e lutando pelos índios” (VASCONCELOS, 1968, p.93). A vida do autor adentra o livro, mas não para contar a vida, mas seu espelho, reflexo dela, uma vida em que foi testemunha da desigualdade, onde alguns têm muito e muitos têm pouco, ao mesmo tempo, imortaliza uma família, a dos irmãos Villas-Bôas

(Cláudio, Orlando e Leonardo). Os irmãos tiveram um trabalho importante, participaram a partir de 1943 das Expedições Roncador Xingu, um programa do governo federal para desbravar áreas desconhecidas do território brasileiro, ao mesmo tempo, o desbravamento trouxe o assassinato de milhares de indígenas. Os três lutaram pela criação do Parque do Xingu (1961), na preservação da fauna e flora e sobrevivência do povo indígena, foram importantes na busca por uma política indigenista. As vivências do autor adentram a obra como a vida refletida.

Nesse outro cotejo, o autor também traz a vida para a obra. “-Estefânia Pinagé de Vasconcelos” (VASCONCELOS, 1968, p.35), Zezé diz o nome da mãe, o sobrenome do pai “Vasconcelos” é o mesmo do autor, assim, ele dá novos elementos para o leitor perceber que a obra reflete sua história, autobiografia.

O cinema da época adentra a obra. “*Tom Mix e Buck Jones*”, “*Fred Thompson e Richard Talmadge*” (VASCONCELOS, 1968, p.50), personagens do cinema da época, e dá pistas que eles dão tiros, socos e lutam como danados, assim, permite ao leitor em qualquer tempo atribuir sentido ao texto, trata-se de *cowboys* do cinema. “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e sucedem” (BAKHTIN, 2017, p.26). A leitura de uma obra requer o diálogo com os enunciados do grande tempo, a busca do heterodiscursos permite uma maior profundidade e alargamento da palavra literária porque dialoga com muitos enunciados na vida.

7.7 Autobiografia, composição heterogênea de si

Autobiografia como “a composição heterogênea de minha imagem” (BAKHTIN, 2017, p.43), “o homem no espelho” (BAKHTIN, 2017, p.43), “o não eu em mim, isto é, o ser em mim, algo maior do que eu em mim” (BAKHTIN, 2017, p.43). No autorretrato, “o pintor representa a si mesmo como uma pessoa comum e não como um pintor, criador de quadro” (BAKHTIN, 2017, p.47). A autobiografia, a “procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de especial” (BAKHTIN, 2017, p.47). Em MPLL o autor dá vida ao Zezé, não como cópia de José Mauro, mas como

esse homem no espelho, um reflexo que não é igual, há semelhança, mas sempre é um reflexo. No último capítulo, “A confissão final”, o autor assume a voz.

OS ANOS SE PASSARAM, meu caro Manuel Valadares. Hoje tenho quarenta e oito anos e às vezes na minha saudade eu tenho a impressão que continuo criança. Que você a qualquer momento vai me aparecer me trazendo figurinhas de artista de cinema ou mais bolas de gude. Foi você quem me ensinou a ternura da vida, meu Portuga querido. Hoje sou eu que tento distribuir as bolas e as figurinhas, porque a vida sem ternura não é lê grande coisa (VASCONCELOS, 1968, p.92).

A autobiografia para Bakhtin é a “procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de especial” (BAKHTIN, 2017, p.47). Na segunda página da obra MPLL, a voz do autor se faz presente pelo protagonista, uma voz que percorre toda obra, o desejo de ser poeta, artista, como se o autor trouxesse para o personagem seu desejo e a obra como a materialização desse desejo de infância, no entanto, há a preservação da palavra do personagem, não é o autor, é o herói que carrega consigo também a voz do autor. Na autobiografia, autor e personagem (herói) se constituem separadamente, mas em alguns momentos eles se encontram, o sonho de ser poeta do personagem e do autor na obra se constitui um tema que vai aos poucos aparecendo para o leitor. Isso é reiterado no texto por diversas vezes. “Ele não é bobo. Ele é sabido. E quando eu crescer quero ser sabido e poeta e usar gravata de laço. Um dia eu vou tirar retrato com uma gravata de laço” (VASCONCELOS, 1968, p.08). “Vou trabalhar no cinema mais tarde” (VASCONCELOS, 1968, p.10).

“As palavras são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 2015, p.69), um elemento importante para o leitor, encontrar as intenções do autor, ao mesmo tempo, trazer suas palavras para se juntar ao do autor e construir novos sentidos, como se a palavra fosse revestida pela palavra do outro, na autobiografia o leitor tem além da personagem, o autor que reflete a si, um duplo desafio no diálogo do leitor com esses dois sujeitos na obra. Minha palavra se torna palavra minha alheia ou minha do outro, reconhecer como o autor faz isso pela personagem requer

também perceber um certo estilo utilizado pelo autor. Bakhtin (2015), destaca que o fundamento do estilo é sociológico, justamente pela natureza heterodiscursiva dele.

O autor realiza a si mesmo e ao seu ponto de vista não só no narrador, no seu discurso em sua linguagem (que, num ou noutro grau são discurso e linguagem objetais, mostradas), mas também no objeto de narração, no ponto de vista diferente do ponto de vista do narrador. (BAKHTIN, 2015, p.98-99).

Na obra, o narrador tem sua própria voz, assim como o autor tem a sua própria, sobre o que foi narrado e sobre o narrador; um movimento de refração em maior ou menor grau. Não entender essas vozes, compromete a compreensão da obra. Tudo ocorre de forma dialógica na narrativa. É na relação dialógica que o leitor pode perceber a intenção do autor, que não se limita à voz do narrador, nem da própria linguagem literária, é o autor, nos usos da voz do narrador e da linguagem literária que permite a alternância de vozes, como se o próprio autor fosse uma terceira voz na narrativa. Ao perceber essas vozes o leitor pode avaliar se há dialogia, perceber as vozes circulantes no texto “dizer o que é seu em linguagem alheia e em sua linguagem o que é alheio” (BAKHTIN, 2015, p.100).

Não se pode separar o autor das imagens e personagens, uma vez que ele integra a composição dessas imagens como parte inalienável (as imagens são biunívocas e as vezes bivocais). Entretanto, a imagem de autor pode ser separada das imagens das personagens; mas essa própria imagem foi criada pelo autor e é igualmente biunívoca. Frequentemente, em vez de imagens das personagens, tem-se em vista pessoas aparentemente vivas (BAKHTIN, 2016, p.90).

Zezé não é José Mauro, é um menino, encarnado na obra como sujeito vivo. A perspectiva da bivocalidade entre autor e personagem se torna essencial para compreender a dialogia presente na obra, ao mesmo tempo entender que autor e personagens se tornam sujeitos da narrativa. Foi muito interessante, pelos cotejos, as professoras perceberam essas relações, seus olhos, seus sorrisos, as palavras de “valeu”, “foi muito bom” expressavam as descobertas de novas possibilidades de relações com o texto.

Na ficha técnica consta que essa obra é um drama, entendo ser um tratado sobre a ternura, do amor como réplica, contraplavra para a violência física,

econômica e social. Também é um documentário social de uma época, de um olhar da vida do operário de fábrica.

– Às vezes sou feliz na minha ternura, às vezes me engano, o que é mais comum. Naquele tempo. No tempo, eu não sabia que muitos anos antes, um Príncipe Idiota ajoelhado diante de um altar perguntava aos ícones, com os olhos cheios d'água: “POR QUE CONTAM COISAS AS CRIANCINHAS”. A verdade, meu querido Portuga, é que a mim contaram as coisas muito cedo (VASCONCELOS, 1968, p.92).

O autor dialoga com a obra “*O meu pequeno príncipe*” ao trazer a ternura, quem não se lembra da frase dita pelo Pequeno Príncipe? “Tu te tornas eternamente responsável pelo que cativas” e ao citar a frase dita por ele, também responde a ela. Para dar mais veracidade a história do personagem, não pergunta ao leitor, mas simula um diálogo com o próprio Portuga, como alguém que presenciou tudo que lhe aconteceu na infância, ele assume a narrativa, mas traz testemunhas de sua verdade contada pela voz de Zezé e se apoia em outra obra para confirmar toda sua dor e a importância da ternura em sua vida. “Uma obra não pode viver nos séculos futuros se de certo modo não reúne em si também os séculos passados” (BAKHTIN, 2017, p.14). Na realidade, como cocriadora de uma obra, nesse final, acredito que o autor nos dá pistas de seu diálogo, sua réplica à obra de *Saint-Exupéry*, enquanto esse último baseia-se na sua vivência no Deserto do Saara, José Mauro remete à sua infância miserável em Bangu, ambos os garotos conversam, um com seu Pé de Laranja Lima e o outro com sua Rosa. Até mesmo a capa pode ser objeto de estudo, “O pequeno príncipe” aparece em seu mundo, Zezé aparece em seu quintal, ambos em seus mundinhos. Nas duas obras a solidão, a incompreensão do mundo adulto, a ternura e a amizade são temas. Não busquei reconstruir esse diálogo, mas penso ser possível, um exemplo, *Saint-Exupéry* apresenta um menino de cabelos de ouro de origem europeia, Vasconcelos apresenta a mãe, os irmãos de Zezé como cabelos pretos e lisos, de origem indígena. Há também a capa, em ambas o centro é o personagem do menino, no *Pequeno Príncipe* ele está em cima de seu mundo e em MPLL, por traços contínuos, o menino se torna único na relação com os elementos que o constituem, cada autor dialogou com suas vivências em cronotopos diferentes, mas trouxeram para a obra as angústias de ser criança e a infância. A

infância não compreendida pelo mundo adulto como processo de desenvolvimento humano. A língua não é única, é composta de uma pluralidade de universos concretos e expressivos. “A língua, para a consciência que nela vive, não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo!” (BAKHTIN, 2015, p.69).

7.8 Leitura como possibilidade de alargamento da palavra

Na leitura de MPLL, não renunciamos o direito como leitores de compreender a obra, inseridos em nosso tempo e nossa cultura, relacionados com a obra pelo *grande tempo*. Bakhtin aponta a existência de um superdestinatário, um terceiro como esse do grande tempo, um leitor por vir, para mim, se trata desse leitor de outro tempo, um cocriador da obra inserido em seu tempo e dialogando com outros tempos e outras esferas.

A própria compreensão é de natureza dialógica num sistema dialógico, cujo sistema global ela modifica. Compreender é, necessariamente tornar-se o terceiro num diálogo (não no sentido literal, aritmético, pois os participantes do diálogo, além do terceiro, podem ser em número ilimitado), mas a posição deste terceiro é uma posição muito específica. O enunciado sempre tem um destinatário, (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Este destinatário é o segundo (mais uma vez, não no sentido aritmético). Porém, afora esse destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva, exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado. (O destinatário de emergência). Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.) (BAKHTIN, 1997, p.356).

Em 2020 a compreensão responsiva ocorreu no encontro de leitores com suas vozes e as do texto, em um outro tempo histórico. O superdestinatário de um texto está relacionado a esse *grande tempo*, nele adquire uma forma concreta e vai ao encontro do texto, um encontro dialógico, em busca de uma interpretação

criadora. “A *interpretação criadora* não renuncia a si mesma, o seu lugar – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretenda interpretar de forma criadora” (BAKHTIN, 2017, p.18). O leitor não pode se afastar de seu cronotopo, de sua cultura, para tentar interpretar a do outro, não há renúncia, ele leva consigo toda sua cultura, seu tempo, espaço, as muitas vozes do discurso para compreender o que está em outro tempo e espaço, mas que dialoga com o presente e o futuro. “Tudo o que pertence apenas ao presente morre com ele” (BAKHTIN, 2017, p.14), assim, Bakhtin constrói o conceito de *grande tempo* e de superdestinatário, um leitor possível que se concretiza no encontro com o texto, na dialogia.

Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro, do alheio, ou de modo criativo (é claro, desde de que sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém, a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2017, p.19).

Pelo ato responsável o leitor exerce sua contrapalavra, exerce sua participação do mundo, uma participação singular no existir (BAKHTIN, 2010). Ato como uma filosofia primeira, ética que ocupa um lugar na construção do sentido, singular pela contrapalavra, uma revolução por meio do ato responsável, que é único. A leitura, como esse encontro com o outro na obra, como contrapalavra, evento único, capaz de reorganizar a arquitetônica do sujeito em relação ao modo como percebe o mundo, um *Janus bifronte* (BAKHTIN, 2010). Na resposta do leitor ao outro, é possível a construção do existir singular no mundo, uma revolução, no lugar único que se ocupa como respondente.

A arquitetônica do mundo se organiza pelo olhar do sujeito, como ele apreende esse mundo estético, portanto, ela é mutável, no ato responsável ela se organiza de forma responsiva. Ler como um ato responsável, singular e único, um dizer do leitor como passo *transgrediente* (BAKHTIN, 2010). “A unidade do mundo da visão estética não é uma unidade de sentido, não é uma unidade sistemática, mas uma unidade concretamente arquitetônica, que se dispõe ao redor de um centro concreto de valores que é pensado, visto, amado” (BAKHTIN, 2010, p.124). A arte da literatura como modo de compreender o mundo, ao escutar e pronunciar a

palavra própria permite que o existir deixe de ser passivo para se tornar responsivo, um agir que se constitui pela escuta ativa e responsável.

Na leitura literária como uma atividade estética o sujeito realiza o movimento de ir ao encontro do outro, quase se fundir ao outro para tentar ver como o outro entende, com seu excedente de visão se aproxima e quando retorna a si, responde de outra forma, realiza seu ato responsável nesse evento único, concreto da vida, no ato de ler como parte do ato de existir. Ao ler, realiza-se o entrelaçamento dos fios que ligam a obra ao mundo e às vozes em seu tempo, como arquitetônica estética da palavra, como aquilo que está fora de si, mas ao responder a estética, se torna ético, pela responsividade. A arquitetônica se dá na relação com o mundo, no olhar enviesado damos forma ao nosso ato responsável. “Somente em relação comigo, comigo enquanto penso ativamente, somente em correlação com o ato de meu pensamento responsável, que tal sistema se incorpora na real arquitetônica do mundo vivido, como seu momento, se enraíza na sua real singularidade, significativa como valor” (BAKHTIN, 2010, p.120).

Somente no existir, no ato responsável, ético, a estética e sua arquitetônica ocupam lugar no existir. Ler é existir, ocupar o lugar responsável no mundo e foi isso que realizei como pesquisadora, a leitura com os professores como um ato responsável perante a pesquisa. Não bastava compreender como eles eram afetados pela leitura de obras literárias sem ilustrações, era possível responder a essas vivenciais com uma nova forma de expressão pela literatura, agora pautada no *Círculo* como forma de diálogo com a palavra literária, uma vivência única, irrepetível, pensada ativamente, um lugar no existir da pesquisa e da vida.

A leitura literária com os professores que muitas vezes não tiveram relações com textos que lhes proporcionassem a compreensão é um direito deles, uma educação libertária promove encontros com as palavras outras construídas por outros sujeitos falantes no *grande tempo*. Os espaços e tempos de formação na escola podem ter um projeto de dizer que promova relações com o gênero literário sem ilustrações, porque se os professores não compreendem esse gênero, não poderão organizar um ensino que promova novas relações com a obra sem ilustrações. Não basta dizer que precisam fazer, é necessário que a escola seja um local em que professores e alunos encontrem a palavra outra presente nos

instrumentos culturais construídos pela humanidade. A formação de professores não pode ser algo que dê uma forma, um molde, mas ser espaço de quebrar, romper com as formas dadas, se tornar espaço de transgressão a toda palavra autoritária, lugar do encontro, do ato responsável, buscamos desenvolver encontros que promovessem relações dialógicas entre vozes. A transgressão nessa pesquisa está em promover encontros com a palavra literária em obras sem ilustrações em busca da compreensão, do alargamento da palavra, da literatura como arquitetônica de um mundo estético que dialoga com o ser, o mundo ético de cada sujeito.

CONCLUSÃO

Para Bakhtin (2010), somente na totalidade o ato é verdadeiramente real, somente nele participo do evento existir. O ato é um *Janus Bifronte* (BAKHTIN, 2010), em direções opostas, uma busca o domínio da cultura e a outra voltada para a singularidade da vida. Para o autor, há bidirecionalidade, uma em relação ao conteúdo e outra, relacionada ao existir, por permitir a impenetrabilidade mútua entre vida e cultura. Essa tese representou para mim a busca dessa totalidade, meu ato responsável como pesquisadora e supervisora de ensino formadora, um ato singular, que busca o conteúdo, o estudo, o encontro com as vozes da escola e da academia, mas ao mesmo tempo pronuncia-se perante a vida.

A conclusão traz consigo toda inconclusibilidade possível, porque a verdade é singular, única e está relacionada ao encontro com o outro, com o leitor, se conclui, ao mesmo tempo, outros, dentro do grande tempo, trarão consigo outras possibilidades, outras palavras que permitirão a cocriação da própria conclusão. A conclusão para o Círculo é provisória, no existir ela vai se ressignificar.

Ao final da tese, após sua escrita, passo a ter respostas para minhas inquietações e vivências constantes na apresentação, as relações entre as palavras do leitor e o texto literário sem ilustrações são um processo que quando o outro auxilia nessa relação tu/eu, palavra com palavra em busca da compreensão, se alarga. A consciência do pequeno leitor aos poucos consegue estabelecer o diálogo necessário entre suas palavras e as do autor e seu herói, não é algo simples, demanda muitas palavras alargadas por outras vivências com as palavras e isso é aprendido justamente pelas relações, que quando facilitada por outros leitores com mais vivência de leitura, permite que o outro se aproprie dessa forma de diálogo entre palavras, entre enunciados, no evento literário, na vida. Pais, mães, tios e tias, professoras e professores, amigos e amigas, bibliotecários, enfim, aprender a ler é um ato que se dá com o outro, a consciência é social de ponta a ponta.

Percorrer todo o trajeto de pesquisa através da escuta foi um desafio grande, no entanto, na conclusão pode-se reviver esse duplo processo, o do EEDT e o da escrita da tese, sua arquitetônica como elemento da cultura, só real na vida. Nesse

movimento percebo as dificuldades, conquistas e respondo à pergunta inicial. Qual a relevância da pesquisa e sua contribuição para a vida?

Começo pela relevância, sim, é importante pensar o ensino do ato de ler na escola, Bajard e Arena trouxeram suas vozes sobre leitura para o diálogo com as professoras e permitiram a nós, apoiados em suas vozes e também nas do Círculo, percebermos os fatores que falseiam o ensino do ato de ler obras sem ilustrações na escola. Ensina-se muito mais a proferir textos ou a ouvi-los pela voz da professora, do que lê-los com autonomia, sem a necessidade de entendê-los, sempre mediados pela voz da professora para que os compreendam. Então, ela é relevante porque permite ver que não há um ato de dizer da escola que promova o ensino do ato de ler obras sem ilustrações. Isso mostra a relevância de proporcionar às novas gerações que se apropriem dos modos de ler obras sem ilustrações, que aprendam também na escola a relacionarem suas palavras a de autores literários. Proporcionar que a palavra literária tenha lugar na escola e na vida dos alunos é relevante porque permite relações com palavras outras dentro do grande tempo da vida, como possibilidade de novas relações a palavra literária pode ser libertária.

O ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações não é objeto de ensino na escola, constata-se a ausência de ações claras a esse respeito, tanto nos Guias orientadores do PLE, quanto nas adequações realizadas em outras situações de ensino pelas professoras. Não há clareza para os professores do que é ler, como se ensina e também dos vários modos de compreender a palavra literária. Por isso, foi necessário também abordar o que entendiam por ler, ensino do ato de ler, proferição, contação, Constatamos que consideravam ler como um processo automático, no começo os alunos se apoiam nas ilustrações e um dia leem sem ilustrações. O cotidiano da escola mostra que não é bem assim, as crianças e adolescentes deixam de ler obras sem ilustrações conforme avançam na idade, há inúmeros fatores, mas essa pesquisa procurou olhar para o ensino e detectou que não há proposta de ensino do ato de ler obras sem ilustrações. Defendemos que a leitura de obras sem ilustrações não deva ocorrer após aprenderem a ler obras com ilustrações, elas devem ocorrer concomitantemente. O acesso às obras sem ilustrações e com ilustrações pode ocorrer desde pequenos porque uma não exclui a outra.

O ensino do ato de ler faz parte do cotidiano da escola, no entanto, verifica-se que as professoras não tinham um conceito definido do que é ler e também a não clareza de como se ensina o ato de ler. Materiais orientadores utilizam as vozes do discurso oficial para falsear uma ideia de leitura como compreensão, mas a utilizam como mecanismo de controle, pela voz do professor. Ler, dizer, proferir e contar não são conceitos claros para o professor o que dificulta a compreensão do ato de ler obras literárias sem ilustrações como objeto de ensino na escola. A formação dos professores requer trazer as vozes que estão na escola, presentes nos fatos empíricos, para o diálogo com outras vozes para desvelarem as cortinas que encobrem os fatores e determinações e em seguida construir possibilidades de ensino. O formador precisa desvelar seu objeto, o duplo movimento do formador e professor de conhecerem o fato empírico e pela dialogia compreendê-lo de forma concreta, pensada/teórica é possível por encontros que promovam diálogos com outras vozes da ideologia do cotidiano. A polissemia da palavra leitura na vida e na escola, precisa ser compreendida pelos professores para que os diferentes modos de compreender as narrativas literárias possam adentrar a escola. Nessa tese defendemos a importância de o aluno ler a palavra literária escrita. Na escola, pelos Guias, a palavra é verticalizada, está no poder do professor, proporcionar que ela esteja com o aluno é contribuir para a construção de relações mais horizontalizadas em busca de vozes equipolentes.

Na sociedade contemporânea as ilustrações ocupam um lugar importante, forças centrípetas como as exercidas pelo Mercado fazem uso da propaganda, tendo nas imagens seu principal elemento, em busca da manipulação e de uma sociedade flexível e vulnerável, que consuma muito. A palavra escrita como legado humano em seu processo histórico, presente em vários instrumentos construídos pela humanidade deve ser acessível a todo sujeito, portanto, seu uso é objeto de ensino e a palavra literária é uma dessas formas. Ler uma obra sem ilustrações requer um modo diferente porque é relação palavra escrita com palavras do leitor, não mediadas pela ilustração. Não há ensino do ato de ler obras sem ilustrações na escola. Nos Guias do PLE não há menção à leitura de obras literárias sem ilustrações, elas até são usadas pela escola, no entanto, são pretexto, subterfúgio para ensino da gramática como língua morta, tirada de seu enunciado. Por outro

lado, os professores trazem vivências de leituras literárias sem ilustrações como algo a se cumprir porque consideram que na vida fazemos coisas chatas e as quais não gostamos. Também trazem lembranças não agradáveis como fichamento de livros e provas de leitura de obras clássicas na escola. Outro fator é o relato de pouco contato com a leitura literária, geralmente, somente leem obras de literatura infantil, que adentraram suas vidas quando se tornaram professores. Assim, a leitura literária, não só de literatura infantil, pode fazer parte dos encontros formativos da escola, como possibilidade de novos encontros com a palavra. Na pesquisa, a leitura literária pelos professores mostrou ser uma possibilidade de caminho para ampliação, na escola, de relações dialógicas com a palavra. Os conceitos do Círculo auxiliaram no alargamento (MIOTELLO, 2018) dessas relações com a palavra.

Um outro grande desafio foi construir relações dialógicas na pesquisa, compreender o objeto um sujeito falante, considero que a entrevista foi elemento importante porque proporcionou a organização do EEDT, por eles, trouxemos as palavras das professoras para o diálogo na escrita do texto, não só no discurso direto, mas também na forma do pensado, por meio do registro das relações estabelecidas com os cotejos, foi possível materializá-las no texto. As vozes apareceram no texto da tese no discurso direto pelas entrevistas, mas também pelos registros dos encontros elas puderam tomar a forma do pensado, concreto porque as reflexões do grupo compuseram o texto. Houve a materialização do texto sobre os diálogos com Bajard e Arena, as reflexões dos cotejos dos Guias e da obra MPLL. Meu projeto de dizer quis proporcionar que as palavras das professoras viessem também na forma do que pensamos, que meu texto trouxesse os alinhavos que fizemos nos encontros, como se a própria tese pudesse trazer essas vozes nesse outro formato, não só da transcrição da fala, mas da escrita do pensado pelo grupo. O EEDT buscou ser réplica à palavra das professoras e ao Guia do PLE. Pela voz das professoras e dos Guias pude me apropriar dos processos que levam ao ensino do ato de ler na escola. A entrevista se tornou dialógica porque as vozes não eram apenas objetos, elas pertenciam ao grande tempo da pesquisa, promoveram relações dialógicas, os encontros foram organizados como contrapalavra a essas vozes, o tempo todo dialogavam com as vozes iniciais. Possibilitar que a entrevista legitime a voz do sujeito pelo diálogo com ela, foi possível por meio do EEDT, ele

permitiu que essas vozes se constituíssem no diálogo, ele foi à réplica às vozes. Pesquisador se aproxima do sujeito falante, compreende o mundo pelos olhos desse sujeito, mas retorna ao seu lugar com um olhar alargado, o excedente de visão lhe permite um certo acabamento, uma completude dentro de sua incompletude, porque “o solo para a constituição da experiência amorosa é quando a generosidade do contemplar capta e considera as vivências, produzido com a excedência de visão, um novo lugar para esse sujeito” (CAMPOS; TIMÓTEO; DINIZ FILHO, 2016, p.201).

O texto como objeto falante (AMORIM, 2004) possibilitou à pesquisa em ciências humanas estabelecer-se por relações com sujeitos falantes. O cotejo (GERALDI, 2012) permitiu a análise e as relações dialógicas entre vozes que adentraram o universo escolar, permitiram que o texto não se perdesse de seu enunciado.

Bakhtin, Volóchinov e Medviédev construíram uma filosofia da linguagem que permitiu a essa tese traçar seus caminhos tendo o texto como único, vivo, compreensível por meio de relações dialógicas. Os autores e a teoria desenvolvida podem se constituir como base filosófica, teórica e metodológica de geração e análise de dados de pesquisa, portanto, o dialogismo permite uma metodologia que promove relações entre textos na pesquisa. O dialogismo como relação entre palavras de sujeitos falantes, escuta ativa, projeto de dizer, lugar de alargamento da palavra pode favorecer uma metodologia para os encontros formativos e para o ensino, o cotejo pode contribuir para que as palavras se relacionem na escola.

Também foi possível observar as professoras não como sujeitos passivos porque realizam suas contrapalavras, suas réplicas ao discurso oficial, percebem que eles não promovem à aprendizagem, mas faltam-lhes vozes da ideologia do cotidiano que lhes permitam uma ação que promova o ensino do ato de ler. Outras vozes de estudiosos do ensino do ato de ler permitiram uma réplica como possibilidade para uma maior visibilidade do professor no ensino, como resistência ao controle da palavra pela ideologia oficial. Construir encontros formativos a partir das vozes dos professores é uma das principais contribuições dessa tese. Legitimar a voz é escutar o professor antes de organizar os encontros, eles seriam contrapalavra, réplica às vozes iniciais das professoras. Considero que na escola, no início do ano ou do semestre é possível ter um rol de temas que constituem o fazer

da escola e a partir dele promover a escuta uma a uma das professoras sobre o que sabem, como fazem e o que necessitam pode ser um caminho. Os encontros de formação podem ser um projeto de dizer da escola, para tal, partir da escuta dos professores e de outras vozes que circulam e os Guias pode favorecer o diálogo e o alargamento da palavra. O tempo e espaço de ATPC como cronotopo de carnavalização da ideologia oficial mostra seu riso no desvelamento dos fatos cotidianos da escola por meio de diálogos com outras palavras, principalmente de estudiosos do assunto.

Espaços de refração, de embate entre as forças centrípetas e centrífugas podem ser garantidas nas ATPCs se novas palavras adentrarem a escola em busca de diálogo com as palavras existentes, tendo como objeto o sujeito falante, a palavra como ponte entre sujeitos e o desvelamento das formas que constituem os enunciados da escola. As palavras dos professores estão permeadas de heterodiscursos, compreender essas vozes, suas intenções podem contribuir para o ensino do ato de ler. A formação é um espaço e tempo de desvelamento dos objetos de ensino por meio das vozes dos professores, do Guias e de estudiosos, tendo o EEDT como cronotopo de novas relações com a palavra, novas vozes podem adentrar o cotidiano escolar para novos diálogos. Construir uma arquitetônica dos estudos na escola que promova a relação tu/eu pode ser possível, costumeiramente os formadores preparam seus cursos, suas aulas como se soubessem as necessidades do outro, partem de si e não do outro e consideram que promovem o diálogo porque nos encontros abrem a palavra, porque deixam o outro se posicionar a partir do ponto de vista do formador. Essa pesquisa inverteu, partiu das palavras das professoras, buscou compreender seus olhares, o que permitiu ao pesquisador retornar a si, com o excedente de visão proporcionar a contrapalavra às professoras. Os encontros também tinham espaço para a réplica delas, mas na experiência com formação, sabemos que geralmente elas mais ouvem que falam, poucas se pronunciam, assim, a entrevista dialógica como encontro professora a professora, uma a uma, foi essencial, se constituiu na alteridade, pela relação tu/eu. A entrevista possibilitou a aproximação uma a uma, e a compreensão de suas vozes para que realmente os encontros fossem ao encontro do diálogo com as palavras delas. A escuta das vozes das professoras, o diálogo com elas e outras vozes possibilitou o

alargamento da compreensão da própria pesquisadora, para retornar a elas em busca da compreensão. O eixo do projeto de dizer da pesquisadora e formadora se deslocou do eu para o outro em busca da relação o outro para mim, o que alterou todas as relações com as palavras, alargadas por relações de alteridade. Assim, escutar pressupõe que as vozes revelem sua consciência e a partir dela, o formador pode emitir sua réplica. Os encontros de estudos na escola, geralmente se constituem como vozes monologizantes porque esse momento de partir da escuta do outro não se faz presente. O formador traz sua palavra e pretende que o outro responda, ou apenas absorva essa palavra. Inverter é partir da voz do outro, da escuta da professora, proporcionar espaços de diálogo, uma a uma, professora a professora, pode permitir encontros tu/eu, relações de amorosidade como transgredientes, encontros, não de formação como dar uma forma ao outro, mas de coexistência, de relações. As relações de amorosidade adentram os espaços, quando pela exotopia dirijo meu olhar enviesado para o outro, me aproximo, compreendo-o e retorno a mim dotado de um excedente de visão que permite o lançar minha contrapalavra. O outro alarga o olhar, esse outro para mim, permite o alargamento de minha compreensão.

A tese e sua escrita procuraram tornar as vozes dos sujeitos falantes partes do diálogo no texto, na busca de considerar o outro na sua alteridade, sujeito vivo, com sua palavra encarnada, pautado na relação tu/eu, sem confessar e nem historiar, mas tecer um texto dialógico entre vozes falantes, foi um grande desafio. Pautada na metodologia como dialógica em busca da compreensão que pressupõe a amorosidade, o assumir, considerar o outro. Em ciências humanas há um desafio em romper com a ideia de razão pura, não nos desligamos do humano que somos e nosso objeto não é uma coisa, como pesquisadora procurei me fazer na relação com o outro, na amorosidade (BAKHTIN, 2011) porque considerei os sujeitos falantes, seus pontos de vista que podiam divergir do pesquisador porque o outro não é espelho (GERALDI, 2016) de mim mesma.

A educação é um direito e ler é uma necessidade humana na vida contemporânea, quando os professores deixam de ser os organizadores do ensino, o Mercado ocupa seu lugar, ela deixa de ser um serviço, aumentando as desigualdades sociais. A visibilidade do professor, o seu projeto de dizer voltado para

uma educação libertária impacta na efetivação de uma educação para o desenvolvimento humano. O PLE é um signo ideológico, uma voz que dialoga com o Mercado, se constitui como ideologia oficial que adentra a escola e as palavras dos professores. Nas palavras das educadoras percebe-se que estão revestidas (MIOTELLO, 2018) das palavras oficiais. Pelas palavras dos estudiosos elas se revestem de outras palavras e podem compreender os processos e tomar decisões no ensino como réplica. Novas relações com a palavra literária escrita podem abrir caminhos para uma educação que realmente esteja voltada para a liberdade humana, sem aprisionar o outro, ensinar rompendo a hierarquia da palavra estar apenas com o professor, ensino como promotor da busca da palavra como libertária, que circule horizontalmente, a sala de aula pode ser um espaço e tempo do evento da conversa, do diálogo com a palavra libertária.

Os Guias ocupam o espaço e tempo da sala de aula, ao fazerem uso da língua como sinal, não permitem as relações entre textos, o que poderia ser o *grande tempo* da aula, se torna o *pequeno tempo*. As palavras são fios que ligam os sujeitos falantes que são encarnados pela palavra viva e com isso produzem atos responsáveis pela réplica à ideologia oficial através da palavra persuasiva. O pensamento teórico permitiu às professoras dialogarem com os Guias do PLE, com suas práticas docentes para compreenderem a palavra oficial, assim, não há mudança do objeto, mas da percepção que tinham dele, podendo fazer novas escolhas, novos caminhos no ensino do ato de ler. Isso foi possível ao terem clareza dos conceitos do que é leitura, ato de ler, proferir e contar, palavras que nos Guias possuem sentidos dúbios, causam problemas conceituais, portanto, refletem no ensino. A palavra é ideológica, pela avaliação, no seu uso social ela se torna viva, nos Guias ela pode ser compreendida no seu enunciado como parte da ideologia oficial, pelo olhar enviesado que reconhece a força do Mercado nos processos de ensino e o objetivo de controle da leitura como mecanismo de poderes sociais, econômicos e culturais sobre o povo.

A leitura literária de obras sem ilustrações pode proporcionar aos professores novas relações com a palavra e novos modos de compreender a partir de relações entre palavra literária escrita e palavras dos professores. Construir espaços para leitura literária na escola pelos professores pode permitir seu desenvolvimento como

leitor de obras literárias sem ilustrações e ao compreender a palavra literária de forma mais alargada poderá proporcionar o ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações como relações entre palavras em busca da compreensão, desmistificando argumentos como ler sem ilustrações é chato ou termos semelhantes. A compreensão da palavra literária deve ser garantida ao professor, porque se ele não conseguir estabelecer relações com ela, fica muito complicado organizar um ensino voltado para compreensão. Os encontros formativos como lugar de encontros de alteridade, de construção de projetos de dizer dos professores, de escuta do sujeito pelo formador que ao retornar a si, promove a contrapalavra, “o observador não pode, ao contemplar o outro, perceber o outro e deixá-lo com a percepção que ele tem de si” (CAMPOS; TIMÓTEO; DINIZ FILHO, 2016, p.201).

Pelo alargamento da palavra (MIOTELLO, 2018) dos professores é possível destronar a palavra oficial, carnavalizar e entronar o sujeito vivo, encarnado pela palavra, pelo ato responsável na vida, permite ao professor metamorfosear, sair da grotá e assumir o mundo, renascer no ensino do ato de ler. As ATPCs podem ser espaços de vivências da palavra dialógica, cronotopo de encontro com o outro, de réplica e lugar de outras palavras, de carnavalizar a palavra única e autoritária, de destroná-la como UMA para entronar os outros, os sujeitos falantes da escola. O pensado nas ATPCs pode se tornar texto escrito, a construção da visibilidade também como materialização dos objetos pensados pelo grupo.

Formar leitores é carnavalizar, coroar o povo, quebrar com os mecanismos de controle e poder da ideologia oficial sob a palavra. Na escola, nos Guias, o ensino do ato de ler é deslocado do compreender para o proferir, o que dificulta um ensino voltado para a compreensão do texto verbal escrito. Na proferição, o proferidor não se preocupa em dar sua réplica, em compreender, mas sim apenas com a fluência. Proporcionar espaço e usos sociais pelos alunos do proferir, dizer, contar e ler pode constituir o projeto de dizer da escola se houver clareza de que são modos diferentes de compreender a narrativa. Um não se sobrepõe ao outro, mas deve haver espaço e tempo para esses vários modos.

O sujeito extralocalizado (BAKHTIN, 2010) e bifronte emite sua réplica como ato responsável, os EEDT permitiram que fosse possível nas ATPCs. Eles

permitiram novas relações do leitor/professor como cocriador (BAKHTIN, 2017) e colaborou para incluí-los no grande tempo da obra, no aprofundamento de sua compreensão para expressar-se como sujeito falante, como objeto das ciências humanas.

A circulação de obras na internet e nas salas de leitura das escolas não garante a leitura, estabelecer encontros com a palavra literária, conversas, diálogos, pode favorecer que elas circulem como palavra viva. As palavras são grávidas de sentido (ARENA, 2006), no diálogo entre palavras do leitor e autor é que as obras circulam como palavra viva. Na literatura, professores podem vivenciar a palavra não dogmática, a existência de múltiplas vozes permite novas relações com a palavra e a sua compreensão. Na literatura é possível o encontro com a verdade *pravda*, provisória. A dialogia bakhtiniana pode contribuir para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de ato de ler obras literárias sem ilustrações, pois permite novas relações com as palavras e coloca o leitor na posição de cocriador da obra, o insere no *grande tempo*, liga o cronotopo do leitor ao de produção da obra. O autor tece seu texto em busca do diálogo com seu leitor de qualquer época, e cabe a ele aprofundar em busca do entrelaçamento desses fios, trazendo suas palavras para a tessitura. Literatura é fonte de diálogo, requer um leitor que busque o embate de suas palavras com as do autor. Há na escola uma dificuldade do estudante dizer sua palavra, os Guias centralizam na voz do professor, é necessário horizontalizar essas relações, romper com uma escola que não permite ao professor e ao aluno emitir sua voz, o professor a tem controlada pelos Guias e o aluno também, porque as orientações de como fazer não permitem ao professor que ele possibilite um projeto de dizer do aluno. Escola pode se constituir como lugar de ler a palavra escrita com a palavra singular de cada aluno, lugar de cada sujeito dizer sua palavra. O ato de ler é um objeto de ensino e garantir que a pluralidade dos sentidos da palavra leitura estejam claros para o professor se faz necessário, porque se não, os Guias vão continuar orientando de forma a controlar as vozes dos alunos.

Ensinar o ato de ler requer compreender que a palavra só vive em seu enunciado, cada palavra é sónica, ideológica e axiológica porque se constituiu nas relações sociais e essas relações da palavra do texto com a do leitor, não são construídas naturalmente, requerem da escola um ensino que promova o encontro

da palavra entre tu/eu. Não há um caminho único, uma verdade *istina* no ensino do ato de ler, há a compreensão do que é ler e o papel da escola em promover relações com as palavras do autor e do leitor.

As ATPCs podem ser espaços de encontros de palavras, de réplica, encontro com o enunciado, cronotopo, heterodiscursos, entonações, estilos, temas, lugar de exotopia, de embate entre forças centrípetas e centrífugas, sempre na busca do sentido, da compreensão alargada da palavra. A dialogia permite que a leitura seja um acontecimento por meio das relações entre palavras, entre sujeitos falantes encarnados. A ética pode vislumbrar na literatura como obra estética, a utopia, o vir a ser de palavras equipolentes, rompendo com a hierarquia das palavras no embate de forças centrípetas e centrífugas, o sujeito falante pode produzir seu ato responsável ao olhar enviesado para o mundo e sua arquitetônica estética. O autor ao produzir sua obra, busca o diálogo com um leitor presente no vir a ser. Toda organização da obra, desde a capa, está a serviço da compreensão, ler uma obra literária é estabelecer relações com todas as palavras e sua organização estética, Antes, durante e depois da leitura pertencem a proferição, ler uma obra e compreendê-la requer dialogar com sua totalidade, então ao reconhecer o autor, as ilustrações, a editora, o sumário, já se está em processo do ato de ler, pois, ler é compreender uma obra em sua totalidade. Distinguir a metodologia utilizada na proferição, da requerida na leitura se torna importante. Ler é apoiar-se no texto verbal escrito em busca do sentido, essa clareza pelo professor pode promover ações distintas para ensino de proferição e do ato de ler.

Ao ler uma obra utilizando a dialogia, o leitor estabelece relações com a palavra que lhe permite uma nova forma de se relacionar com outras palavras da vida. A amorosidade é a própria materialização da relação tu/eu, ato responsável que compreende a importância do tu na constituição do eu pela réplica, contrapalavra. Não é reproduzir o tu, mas considerar o outro na constituição do sujeito falante. As palavras do outro, alargam as palavras do sujeito para que possa pronunciar eticamente em relação ao mundo e sua arquitetônica.

Na escola, resistir é promover o desenvolvimento humano, é ensinar o ato de ler como emancipação humana, como encontro com o outro, como fonte de alargamento das palavras, grávidas de sentido. Os Guias do PLE utilizam o texto

como pretexto, a palavra é morta, assim, cabe ao professor, que já realiza adequações, ao se apropriar dos processos e determinações do ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações na escola, estabelecer escolhas que realmente favoreçam que a palavra permaneça em seu enunciado, seja viva.

A visibilidade do professor é desconstruída pelos Guias, resistir é promover essa visibilidade pela ação e ensino que promova o encontro com o *grande tempo* escolar. Essa tese é meu ato de resistência, ensinar o ato de ler obras literárias sem ilustrações é uma forma de resistir ao promover que cada sujeito construa a imagem do mundo pela palavra literária escrita. Ensinar o ato de ler é resistir sempre!

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004. 303p.

_____. **Cronotopo e exotopia**. Bakhtin: outros conceitos-chave/ Beth Brait, (org). 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 223p.

ARENA, Dagoberto Buim Arena. **Palavras grávidas e nascimento de significados**: a linguagem na escola. In: Vigotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Stella Miller (orgs). Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.56. 78p.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Fermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.414.

_____. A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais; tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.

_____. **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 475p.

_____. **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 (1ª edição). 256p.

_____. **Os gêneros do discurso**. [Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov]. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição). 176p.

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. [Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov]. São Paulo: Editora 34, 2017 (1ª edição). 104p.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. - 5. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

_____. **Teoria do romance II: As formas de tempo e do cronotopo**. [Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov]. São Paulo: Editora 34, 2018 (1ª edição). 272p.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. [Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli]. São Paulo: Editora 34, 2019 (2ª edição). 120p.

_____. **Teoria do romance III: O romance como gênero literário**. [Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov]. São Paulo: Editora 34, 2019 (1ª edição). 144p.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**/ Beth Brait, (org). 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 223p.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**/ Beth Brait, (org). 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 223p.

BAUDRILLARD, Jean. **À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas**. Tradução Suely Bastos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BEZERRA, Paulo.Posfácio. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich . **Os gêneros do discurso**. [Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov Posfácio e Vadim Kójinov]. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição). 176p.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso – São paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

CARACELLI-SCHERMA, Camila. **A palavra como concretude do espírito de uma época: o nascer-já-caminhando das ideologias da competitividade e a agricultura globalizada**. São Carlos: UFSCar, 2015. 277 p.

CEREJA, William. **Significação e tema**. In: Bakhtin: outros conceitos-chave/ Beth Brait, (org). 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 223p.

CAMPOS, Edson Nascimento; TIMÓTEO, Helbert de Oliveira; DINIZ FILHO, Mariano Alves. **Linguagem amorosa do dialogismo bakhtiniano na construção da prática pedagógica**. Revista Aleph, n.25, 31 maio 2016: <https://doi.org/1022409/revistaaleph.V0i25.39137> .

DEBORD, Guy. **Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DISCINI, Norma. **Carnavalização**. In: Bakhtin: conceitos-chave/ Beth Brait, (org). 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 223p.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Tradução: Sandra Regina Felgueiras; editor: José Naxar – Rio de Janeiro: Companhia Freud, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogos**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: Bakhtin: outros conceitos-chave/ Beth Brait, (org). 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 223p.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento**. In: História, ciências, saúde. Manguinhos, VI (2), 353-375, Jul.out. 1999.

FUJITA, Elza Tié; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **Leitura literária: saberes docentes e formação de professores**. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016, Curitiba. Anais. Curitiba: UFPR, 2016, p.1-17.

GEGe. **Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 128p.

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

_____. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos**. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe. Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012, p.19-39.

_____. **Os perigos do amor**. RevistaAleph, n.25, 31 maio 2016:
<https://doi.org/1022409/revistaaleph.V0i25.39124> .

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

GIROTTI, Cyntia Graziela Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: Ler e compreender: estratégias de leitura/ Renata Junqueira de Souza. [et al.]. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

_____; REVOREDO, Mariana. **Narrativas míticas e a apropriação da leitura/escrita literária: uma proposta didática**. In: Leitura literária na escola:

reflexões e propostas na perspectiva do letramento/ Renata Junqueira Souza; Berta Lúcia Tagliari Feba (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Ensaio Introdutório. In: VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. [Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório Sheila Grillo]. São Paulo: Editora 34, 2017. 376p.

_____. **Esfera e Campo**. Bakhtin: outros conceitos-chave/ Beth Brait, (org). 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 223 p.

HERNANDEZ, Elianeth Dias Kanthack. **Formação de professores alfabetizadores**: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis. Marília, 2008. 226 f. Tese de Doutorado.

HOBBSAWN, ERIC J. **A Era das Revoluções**. Rio de Janeiro: Pa e Terra, 1977.

JAKUBINSKY, Lev Petrovic. **Sobre a fala dialogal**. Tradução Dóris de Arruda C. da Cunha, Suzana Leite Cortez. 1 ed. – São Paulo: Parábola editorial, 2015. 136 p.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo: a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**, 2ª, São Paulo: Paz e Terra, 1976.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. [Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012. 269 p.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

MONTEAGUDO, Bárbara Cibelli da Silva. **Biblioteca digital virtual e a leitura de textos em tablets**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, 2015. 174 f.

MIOTELLO, Valdemir. **Ideologia**. In: Bakhtin: conceitos-chave/ Beth Brait, (org). 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 223 p.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. – São Paulo: Expansão Popular, 2011. 64 p.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional**. *Intermeio*, Campo Grande, MS, v.12, n.24, p.104-116, jul./dez.2006.

PONZIO, Augusto. **Encontro de palavras: o outro no discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176 p.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176p.

_____. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**; tradução Valdemir Miotello. 1ª ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.

_____. Prefácio. In: VOLÓCHINOV, Valentin N; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 184p.

_____. **Discurso Amoroso e Escrita Literária em Mikhail Bakhtin e Roland Barthes**. Revista Aleph, n.25, 31 maio 2016: <https://doi.org/10.22409/revistaaleph.V0i25.39126> .

RODRIGUES, Nara Caetano. **O discurso do professor de Língua Portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica**. Tese (doutorado). UFSC, Florianópolis, 2009. 314 p.

SAINT-EXUPÉRY. Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Círculo do livro, 1989.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e Escrever: Guia de Orientações Didáticas – 1º ano** / Secretaria da Educação. São Paulo, 2014.

_____. **Ler e Escrever: Guia de Orientações Didáticas – 1º ano** / Secretaria da Educação. São Paulo, 2014.

_____. **Ler e Escrever: Guia de Orientações Didáticas – 2º ano** / Secretaria da Educação. São Paulo, 2020.

_____. **Ler e Escrever: Guia de Orientações Didáticas – 3º ano** / Secretaria da Educação. São Paulo, 2020.

_____. **Ler e Escrever: Guia de Orientações Didáticas – 4º ano** / Secretaria da Educação. São Paulo, 2020.

_____. **Ler e Escrever: Guia de Orientações Didáticas – 5º ano** / Secretaria da Educação. São Paulo, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Resolução SE – 86, de 19-12-2007.**

Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, 2007.

SEROT, Patrick. **Si Vico avait lu Engels, il s'appellerait Nicolas Marr.** In SEROT, P. (ed.) Un paradigme perdu, la linguistique marxiste. Cahiers de l'ILSL, Lausanne, N° 20, 2005.

_____. **Voloshinov, la philosophie de l'enthymème et la double nature du signe.** In VOLOSHINOV, V. N. Marxisme et philosophie du langage, Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tytkowski-Ageeva. Lambert-Lucas, 2010.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

VASCONCELOS, José Mauro. **Meu Pé de Laranja lima.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 1968.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. [Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório Sheila Grillo]. São Paulo: Editora 34, 2017. 376p.

_____; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 184p.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista semiestruturada

Questões para a entrevista com as professoras dos anos iniciais do Ensino fundamental

NOME: _____
IDADE: _____
FORMAÇÃO: _____
SITUAÇÃO FUNCIONAL: _____
TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO: _____
TEMPO DE SERVIÇO NO ESTADO: _____
TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA: _____
JÁ ATUOU NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL? _____

- 1- Nos últimos anos quais foram os momentos de formação que você teve?
- 2- Eles contribuíram para sua atuação como professor?
- 3- As propostas nas formações eram mais teóricas ou práticas?
- 4- Sem ser pela SEE você realizou algum tipo de ação para sua formação pessoal nos últimos anos?
- 5- Você se sente ouvida em suas necessidades formativas nas atpcs e cursos oferecidos pela SEE?
- 6- Como considera ser possível ter suas necessidades formativas contempladas pelas atpcs, OTs e cursos da SEE?
- 7- Como vê o Programa Ler e Escrever? E os Guias realmente auxiliam? Você utiliza outros materiais e livros?
- 8- E a cobrança para trabalhar com os Guias, como se dá?
- 9- Quais dificuldades você sente no ensino do ato de ler? As dificuldades são supridas pela formação em serviço?
- 10- Há quanto tempo utiliza em suas aulas o Programa Ler e Escrever?
- 11- O Programa Ler e Escrever atende seus anseios de professor? Dá para trabalhá-lo na íntegra? Como você faz quando percebe que a forma como está proposto não surtiu efeito em outro momento?
- 12- Para você o que é ler? Como o professor ensina o aluno a ler? E você que estratégias utiliza que contribuem para a formação do aluno leitor?
- 13- No ensino de ler obras literárias, como o Guia a orienta? Você faz algo além do Guia, que considera importante?
- 14- A leitura literária de textos sem ilustrações há alguma orientação nos Guias? Aparecem textos literários indicados nos Guias que não possuem imagens?
- 15- E o livro de coletânea de textos? Como os alunos reagem? Eles ajudam no ensino do ato de ler?
- 16- Há um projeto no 4º de sequências de leitura em voz alta: história à brasileira? Você já realizou? Como sentiu? E os alunos?
- 17- A leitura em voz alta ajuda na formação do leitor? Para você o que é fluência leitora? Como se ensina a fluência leitora?
- 18- No desenvolvimento do projeto, você percebeu melhoras nas capacidades leitoras do aluno?

- 19-Na sua experiência, como podemos organizar o ensino, de tal forma que favoreça o que os alunos aprendam a ler obras literárias sem ilustrações?
- 20-O que precisamos proporcionar para que os alunos aprendam a ler textos literários sem ilustrações?
- 21- Os alunos gostam de ler obras sem ilustrações? Por que? Fica mais difícil?
- 22-Como você considera que poderíamos ensinar o ato de ler obras literárias sem imagens?
- 23-Quais são suas necessidades formativas para trabalhar este tema?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós-graduação da Unesp de Marília, intitulada **LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS SEM ILUSTRAÇÕES: ORIENTAÇÕES NOS GUIAS DO LER E ESCREVER, PRÁTICAS EXISTENTES E A FORMAÇÃO COMO ESPAÇO DIALÓGICO** e gostaríamos que participasse da mesma. Os objetivos desta são: *Mapear e analisar as estratégias do ensino do ato de ler livros literários sem ilustrações nos Guias do ler e Escrever, nos dizeres dos professores sobre suas práticas, e propor estudos sobre leitura envolvendo professores, visando o desenvolvimento de novos diálogos com os materiais orientadores, as vivências dos professores e os estudiosos sobre ensino do ato de ler, no desenvolvimento de estratégias de ensino de leitura de livros literários sem ilustrações, com uso de livros digitais.* Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício **no tratamento que estiver fazendo** nesta universidade.

Caso aceite participar da pesquisa, gostaríamos que soubesse que com os dados coletados será sistematizada a tese de doutorado e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como em publicações, congressos e uso da imagem dos sujeitos participantes com a identidade preservada.

Eu,

_____, portador _____ do
RG _____ autorizo
a participar da pesquisa intitulada **LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS SEM ILUSTRAÇÕES: ORIENTAÇÕES NOS GUIAS DO LER E ESCREVER, PRÁTICAS EXISTENTES E A FORMAÇÃO COMO ESPAÇO DIALÓGICO** a ser realizada na Diretoria de Ensino de Marília. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos,

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto 14 997040432

Orientanda Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo 14 997419198

Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp-Marília

Autorizo Data: ____/____/____

(assinatura)

APÊNDICE C

OFÍCIO DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Assunto: Projeto de pesquisa de doutorado

Data: 06/01/2020

Interessado: Doutoranda Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo

Orientadora: Prof^a Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Ilma. Sra.

Venho pelo presente solicitar autorização para realização de pesquisa em escolas dos anos iniciais desta Diretoria. Trata-se de pesquisa ação, tendo em vista que sou supervisora formadora dos anos iniciais e que pretendo pensar a formação de professores no contexto do Currículo Paulista. Fruto da pesquisa ação, Supervisor e pesquisador, estarão imbricados na tentativa de compreender o ensino do ato de ler obras literárias com textos sem ilustrações. O trabalho consiste no estudo do material para planejar com professores ações que aprimorem o currículo, contribuindo para o ensino e para proposição de políticas formativas no contexto escolar e de Diretoria de Ensino.

Título: LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS SEM ILUSTRAÇÕES: ORIENTAÇÕES NOS GUIAS DO LER E ESCREVER, PRÁTICAS EXISTENTES E A FORMAÇÃO COMO ESPAÇO DIALÓGICO

Segue em anexo, projeto a ser desenvolvido e modelo de autorização.

Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo
Doutoranda no PPGE – Unesp – Marília

APÊNDICE D

FOLHA ROSTO DE PEDIDO AO COMITÊ ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Leitura de obras literárias sem ilustrações: orientações nos guias do ler e escrever, práticas existentes e a formação como espaço dialógico			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 4			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: BARBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDQ			
6. CPF: 157.906.998-39	7. Endereço (Rua, n.º): BENEDICTO NERY DE BARROS, 170 JARDIM Acapulco MARILIA SAO PAULO 17525260		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (14) 3454-8126	10. Outro Telefone:	11. Email: escfabarbara@yahoo.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>24 / 01 / 2020</u>  Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília	13. CNPJ: 48.031.918/0008-09	14. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO	
15. Telefone: (14) 3402-1300	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Marcelo Taveira Navega</u> CPF: <u>256.890.858-04</u> Cargo/Função: <u>Diretor</u> Data: ____ / ____ / ____  Marcelo Taveira Navega Diretor Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO A
AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA DIRETORIA DE ENSINO



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação



Despacho

Interessado: Barbara Cibelle Silva Monteagudo - SEDUC-EXP-2020/15972
Assunto: Autorização Pesquisa - SEDUC-EXP-2020/15972
Número de referência: SEDUC-CAP-2020/21479

De acordo com o pedido da Supervisora Bárbara, autorizo a Pesquisa.

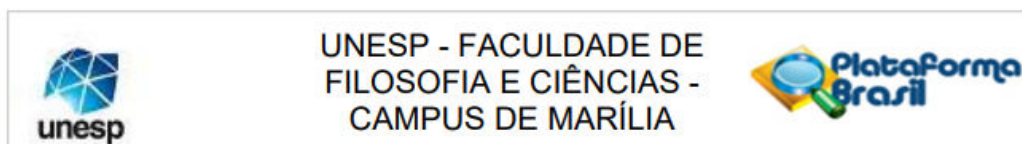
Marília, 16 de janeiro de 2020.


Dirigente Regional de Ensino



ANEXO B

AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura de obras literárias sem ilustrações: orientações nos guias do ler e escrever, práticas existentes e a formação como espaço dialógico

Pesquisador: BARBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28619920.4.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.009.741

Apresentação do Projeto:

Apresentação de acordo com as orientações.

Objetivo da Pesquisa:

Claro e de acordo com a proposta do projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

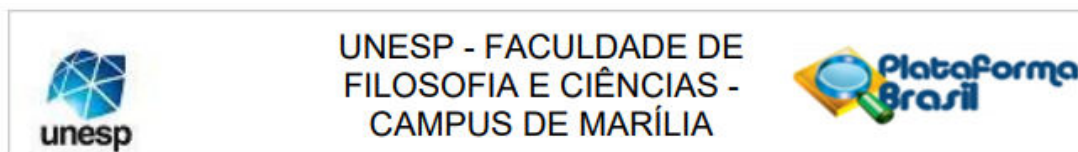
Importante para a compreensão sobre livros didáticos utilizados nas escolas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Recomendações:

Não há



Continuação do Parecer: 4.009.741

resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa Leitura de obras literárias sem ilustrações: orientações nos guias do ler e escrever, práticas existentes e a formação como espaço dialógico

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1501816.pdf	03/02/2020 16:15:02		Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	03/02/2020 16:14:15	BARBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentodoutorado.pdf	24/01/2020 10:50:07	BARBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado_2020.pdf	24/01/2020 10:49:18	BARBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO	Aceito
Declaração de concordância	termo_autorizacao.pdf	24/01/2020 10:46:44	BARBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 06 de Maio de 2020