



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO



INSTITUTO DE LINGUAGENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE  
LINGUAGEM

ROSEMARY PINTO DE ARRUDA GONÇALVES

LEITURA DO CONTO MACHADIANO PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA TUPINIQUIM PARA FORMAÇÃO DO LEITOR  
LITERÁRIO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

CUIABÁ-MT  
2014

ROSEMARY PINTO DE ARRUDA GONÇALVES

LEITURA DO CONTO MACHADIANO PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA TUPINIQUIM PARA FORMAÇÃO DO LEITOR  
LITERÁRIO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Trabalho apresentado ao Programa de Pós- Graduação em  
Estudos de Linguagem, Instituto de Linguagens da  
Universidade Federal de Mato Grosso, para Defesa de  
Dissertação, como parte dos requisitos para a obtenção do  
título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Simone de Jesus Padilha

CUIABÁ-MT  
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

G6351 Gonçalves, Rosemary Pinto de Arruda.  
LEITURA DO CONTO MACHADIANO PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL : UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA TUPINIQUIM PARA FORMAÇÃO DO LEITOR  
LITERÁRIO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA / Rosemary  
Pinto de Arruda Gonçalves. -- 2014  
xiii, 181 f. ; 30 cm.

Orientadora: Simone de Jesus Padilha.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de  
Linguagens, Cuiabá 2014.  
Inclui bibliografia.

1. Leitura. 2. Sequência didática. 3. Contos machadianos. I.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO-GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM  
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367, - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT  
Tel : (65) 3615-8408 - Email : secretariameel@hotmail.com.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

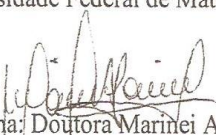
**TÍTULO: "Leitura do conto machadiano para o ensino fundamental: uma proposta de sequência didática tupiniquim para formação do leitor literário na perspectiva bakhtiniana"**

AUTORA: Rosemary Pinto de Arruda Gonçalves

Dissertação defendida e aprovada em 28 de novembro de 2014.

---

  
Presidente da Banca / Orientadora: Simone de Jesus Padilha  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

  
Examinadora Interna: Doutora Marinei Almeida  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

  
Examinador Externo: Doutor Jean Carlos Gonçalves  
Instituição: Universidade Federal do Paraná

Examinador Suplente: Doutor Sérgio Flores Pedroso  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

CUIABÁ, 28 de novembro de 2014

## DEDICATÓRIA

Aos grandes amores da minha vida:

Meu pai: Rodolpho Pinto de Arruda, cognominado de Potro Selvagem pelo rigor e valentia que assumia os compromissos da vida, caboclo, que como muitos outros tinha o sonho de ver seu filho doutor.

Minha mãe: Leomar Silva de Arruda, entregou sua vida ao amor. Mulher sábia, companheira, sensível e forte ao mesmo tempo, amou e nos ensinou a amar.

Segundos pais: Ciro Siqueira Gonçalves e Albertina Taques Gonçalves, *in memoriam*, me acolheram, me respeitaram e acima de tudo me amaram e conquistaram meu grande amor por eles.

Meu marido: João Benedito Gonçalves Neto, companheiro e parceiro há mais de 44 anos. Cúmplice e apoio para a realização dos meus loucos sonhos. Amor forte e antigo que gerou preciosos frutos. Nossos amados filhos!

Walkyria Krysthie Gonçalves Martins que, com Ronan Marcelo Martins nos presenteiam com os lindos e valorosos netos Pedro Marcelo Gonçalves Martins e João Guilherme Gonçalves Martins.

Mytze Krysthie Arruda Gonçalves que, com Marcos André Brita, nos agraciam com o amado neto primogênito, Matteo Gonçalves Brita.

Ciro Rodolpho Pinto de Arruda Siqueira Gonçalves que, com Sabrina Noronha Gonçalves, também nos presenteiam com um casal de preciosos netos, Melissa Noronha Gonçalves e Rafael Noronha Gonçalves.

Aos meus irmãos queridos e todos que da vida deles fazem parte.

Rosimar Arruda Reis

Rodmar Pinto de Arruda, *In memoriam*

Rosely Pinto de Arruda

Antônia Mágui Ourives do Amaral

Miguel Ourives Silva

Antônia Siqueira Gonçalves Neta Pereira

Silvio Benedito Gonçalves *In memoriam*

Vera Maria Gonçalves Coiado

Ciro Siqueira Gonçalves Filho

Cesário Fernando Siqueira Gonçalves

Oneide Gonçalves Nunes

Último de Siqueira Gonçalves

Benedito Padilha da Rosa (Bedico) *In memoriam*

Às minhas comadres e irmãs:

Marina Bueno da Rosa

Nailza Albuquerque de Arruda

A vocês todos, que sempre me incentivaram e se privaram da minha presença, peço desculpas e agradeço pela paciência, tolerância e principalmente pelo carinhoso e constante incentivo.

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo, que misteriosamente são unidos em um só Deus. Assim eu creio!

A Ti, oh Deus! Senhor da bondade, da beleza e do saber, Te agradeço por haver me concedido a oportunidade de viver e de receber tanta maravilha! Tudo o que sou e tenho, assim como tudo que não sou e não tenho.

## AGRADECIMENTOS

Lendo todos os agradecimentos, de todas as dissertações e teses que manuseava para a construção do meu saber acadêmico, fui somando todas as expressões dos pensamentos ali contidos. E a cada uma que consultava eu concordava, admirava, porém, ... eu queria dizer mais!

Cheguei a Iara, a Josilene, a Dinaura, a Angélica, a Viviane, ... a elas meus parabéns pelos dizeres. Mas, eu quero mais!... Sinto que falta muito ainda para aquilo que eu quero expressar!

Vou tentar.

Quanto a oportunidade de participar do mestrado agradeço novamente a Deus e depois aos, simplesmente, professores Sérgio Flores Pedroso e Simone de Jesus Padilha, que aceitaram a minha proposição de aluna especial, apesar da minha idade... sem preconceito! A estes, dois exemplos de mestres e de doutores para a formação acadêmica, minha gratidão e eterna lembrança.

Quanto ao curso, é tudo o que eu buscava para preencher o vazio que eu sentia na prática da docência de Língua Portuguesa. Foi tão bom que consegui por várias vezes me tirar dos braços aconchegantes do meu amorzão para cumprir com as agradáveis e apaixonantes tarefas para o aprendizado.

Digo que o curso me fez crescer e me deu a oportunidade do convívio com tanta gente, que brilha na esfera acadêmica, como também com aquelas pessoas que

como eu quer aprender para merecer o papel de educador no mundo atual do conhecimento.

Aqui tenho que citar em alto e bom som! Obrigada, Sebastiana de Almeida Souza, Sérgio Henrique Almeida, Dinaura Batista de Pádua, vocês são uma mistura de irmãos e filhos, assim os tenho em meu coração. Deus os abençoe e sintam-se parceiros na construção do meu conhecimento.

E vocês? Pensaram que eu havia me esquecido? Leila, Eliana, Jozanes, Eliete, Cláudio, Anderson, Neiva, Diego, Jean, Rosenil e Renata, minha gratidão e saudades do nosso convívio.

Ao grupo lindo do REBAK – Relendo Bakhtin - pelas agradáveis tardes de interações dialógicas, verdadeiros saraus de conhecimento e de renovações.

### **À menina Doutora**

E a você, menina Doutora! Pera aí...

Cadê? As palavras...!

Para onde elas foram?

Pucha vida! ... que tremedeira!!

Ops!!

Elas estão chegando:

Bem devagarzinho!

Ai palavras!

Quero as mais quiméricas.

As mais ricas,

As mais preciosas,

As mais afetuosas...

Para agradecer a dedicada orientadora

Doutora Simone de Jesus Padilha,

Que com ética, maestria e carinho



Guiou-me ao conhecimento,  
Ao dever e à lição de vida!!

Ai Bakhtin! o meu outro,  
Não liberou as palavras que assim queria  
Para te dizer  
Querida Professora!  
Para sempre meu afeto com ardor.  
Para sempre minha gratidão com amor.

Aos meus filhos da escola, meus alunos queridos: Daqui prá frente! / tudo vai ser diferente /, vamos aprender mais, com mais prazer e com mais amor.

Ao

Professor Doutor Jean Carlos Gonçalves, que aceitou contribuir para a construção do nosso saber, lendo e apresentando sugestões que serviram para o crescimento da qualidade da nossa dissertação como um trabalho acadêmico.

Á

Professora Doutora Marinei de Almeida, que se dispôs à leitura do nosso trabalho e sugeriu, com sua sapiência, notáveis ideias, contribuindo dessa forma para a credibilidade do mesmo, no mundo da pesquisa e do conhecimento científico.

Aos professores do MeEL, meu agradecimento pela contribuição e iluminação deste caminho do saber científico.

Aos dedicados funcionários da Secretaria do MeEL, aprendi com vocês também como se cumpre o dever de ofício.

Enfim, aos meus colegas de trabalho, um conselho: o caminho é este.

## RESUMO

A presente pesquisa almeja argumentar sobre teorias que trazem a lume um redimensionamento do ensino de Língua Portuguesa, do eixo Forma-uso-Forma para o eixo Uso-forma-Uso, a partir dos gêneros do discurso, na perspectiva de Bakhtin (1952-53), utilizando como conteúdo a literatura no Ensino Fundamental, com o olhar voltado para a formação humana. Consideramos, nesse estudo, portanto, a linguagem como um processo de construção e de produção de sentidos. Em vista disso, traçamos os seguintes objetivos de pesquisa: 1º) preparar uma Sequência Didática Tupiniquim (SDT) para o gênero discursivo conto machadiano na perspectiva enunciativa-discursiva de cunho bakhtiniano, voltada para a formação de leitores literários dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso; e 2º) aplicar a sequência didática composta de oito módulos orientados para a aquisição das capacidades de leitura de contos literários e observar a progressão da aprendizagem dessa leitura, pelos mesmos alunos, por meio da análise e aferição dos resultados obtidos. Para tanto, elencamos duas questões de pesquisa: Como organizar uma SDT para a leitura de contos com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Mato Grosso? Quais resultados, em termos de leitura literária, serão observados após a aplicação de uma SDT para leitura dos contos machadianos? Para a criação dessa SDT, esclarecemos que além das características da SD francófona, buscamos adaptar a ela a realidade situada, ou seja, as necessidades dos alunos da escola pública no pantanal mato-grossense. Desenvolvemos, em nosso trabalho, uma pesquisa-ação, à luz de Thiollent (1986) e ainda revisitamos o acervo teórico que se inscreve nos estudos do Círculo de pensadores russos sobre a linguagem, Bakhtin/Volochínov (1929); Bakhtin (1952-1953). Para ancoragem da nossa metodologia, obedecemos às considerações da Metodologia das Ciências Humanas com Bakhtin (2006) e Amorim (2001); na parametrização das práticas pedagógicas, utilizamos, essencialmente, a teoria sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky, com ênfase na Zona de Desenvolvimento Proximal; as formulações sobre sequências didáticas e capacidades de linguagem fundamentadas em Schneuwly e Dolz (2004) e as capacidades de leitura em Rojo (2004 – 2009). Os resultados, em termos de leitura literária, mostraram progressão no uso das capacidades de linguagem e de leitura, atingindo o nível da compreensão ativa e crítica em relação à leitura dos contos machadianos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Sequência didática. Contos machadianos.

## ABSTRACT

This research aims to argue about theories that bring to light a redefinition of the teaching of Portuguese, from the Shape-use-Shape axis to the Use-shape-Use axis, based on the discourse genres, under the perspective of Bakhtin (1952-53), using literature as content in elementary education, focused on humanistic education. We consider, therefore, in this study, the language as a process of construction and production of meanings. Based on this, we draw the following research objectives: 1º) to prepare a Tupiniquim Didactic Sequence (TDS) for the discursive genre “machadian short story” in the discursive enunciation perspective influenced by Bakhtin, dedicated to the training of literary readers of the students of the 9th year of elementary school of the Coronel Antônio Paes de Barros State School, in Barão de Melgaço, State of Mato Grosso; and 2º) apply the didactic sequence composed of eight modules oriented to the acquisition of reading skills of literary short stories and watch the progression of the learning of this reading, by the same students, through the analysis and measurement of results. To this end, we selected two research questions: How to organize a TDS for the reading of short stories for students of 9th year of elementary school, of the Coronel Antônio Paes de Barros State School, in Barão de Melgaço, State of Mato Grosso? Which results, in terms of literary reading, will be observed after application of a TDS for the reading of machadian short stories? For the creation of such TDS, we clarify that besides the characteristics of the French DS, we seek to adapt it to this specific context, i.e., the needs of public school students in Mato Grosso’s Pantanal. We developed, in our work, an action-research, in the light of Thiollent (1986) and also revisit the theoretical collection which follows the studies on language of the russian thinkers of the Circle, Bakhtin/Voloshinov (1929); Bakhtin (1952-1953). To anchor our methodology, we obeyed the considerations of the Methodology of Social Sciences with Bakhtin (2006) and Amorim (2001); in the parameterization of teaching practices, we used, essentially, the socio-historical theory of Vygotsky's learning, with emphasis on the Zone of Proximal Development; the formulations of didactic sequences and language abilities based on Schneuwly and Dolz (2004) and the reading skills in Rojo (2004-2009). The results, in terms of literary reading, showed progression in the use of language and reading skills, reaching the level of active and critical understanding in relation to the reading of machadian short stories.

**KEYWORDS:** Reading. Didactic Sequence. Machadian short stories.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I – MODUS OPERANDI</b>	<b>18</b>
1.1 Olhar bakhtiniano sobre a Metodologia das Ciências Humanas	23
1.2 Objetivos de pesquisa	25
1.3 Questões da pesquisa	25
1.4 Contexto e sujeitos de pesquisa	26
1.5 Metodologia aplicada às aulas	29
1.6 O projeto “Leitura do conto machadiano para o Ensino Fundamental: Uma proposta de Sequência Didática Tupiniquim para formação do leitor literário na perspectiva bakhtiniana”	31
1.6.1 Criação da Sequência Didática Tupiniquim para formação do leitor literário	33
1.7 Critérios de escolha do objeto de pesquisa para a Sequência Didática Tupiniquim	34
1.8 Planejamento e as estratégias de ação	42
1.8.1 Capacidades de linguagem	43
1.8.2 Capacidades de leitura	45
1.9 Metodologia de análise de dados	49
1.9.1 Programa geral do planejamento para a pesquisa-ação: atividades preliminares	52
1.9.2 Plano de ação das atividades preliminares	54
1.9.3 Programa geral do planejamento para a pesquisa-ação: Sequência Didática Tupiniquim	58
1.9.4 Plano de ação da Sequência Didática Tupiniquim	62
<b>CAPÍTULO II – UM BOM CAMINHO</b>	<b>69</b>
2. Análise dos dados coletados	69
2.1. Análise de dados – atividades preliminares	69
2.1.1 Atividades preliminares – aplicação de questionário	70
2.1.2 Atividades preliminares – outros conteúdos pré-requisitos	79
<b>CAPÍTULO III – TRAVESSIA PARA A LUZ</b>	<b>97</b>
3. Análise dos dados coletados	97
3.1. Análise de dados – Sequência Didática Tupiniquim	97
<b>ABERTURA PARA NOSSO INACABAMENTO</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>157</b>

## Introdução

*Leitura do conto machadiano para o Ensino Fundamental: Uma proposta de Sequência Didática Tupiniquim para formação do leitor literário na perspectiva bakhtiniana*, é o título do nosso trabalho que se pode dizer que se constituiu da consequência de fatos, de histórias, de experiências de vida, das práticas docentes e do desejo de alcançar um fazer pedagógico que habilitasse alunos à condição de sujeitos que agem e reagem às situações vindouras da e na vida.

Neste trabalho, queremos mostrar alguns pontos conceituais da obra bakhtiniana, e de alguns dos componentes do Círculo, como base de fundamental importância para a elucidação da constituição de sentidos dos enunciados da esfera literária. Buscamos fornecer suporte epistemológico para a operacionalização da nossa pesquisa, bem como reificar a ideia da identidade do sujeito a partir da sua consciência social, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ante ao exposto, enfatizamos, neste texto, a chamada de atenção para o processo de formação de leitores literários. Nisso implica o valor e importância da reflexão, da refração e da articulação dos conceitos de linguagem no seu caráter genérico, com o destaque dado para os aspectos da materialidade linguística e discursiva, no âmbito da esfera de produção de circulação e de recepção, da autoria, que se inserem sob a égide de um aspecto maior, o dialogismo, constitutivo da natureza do enunciado e que envolve e aglutina todos os outros conceitos referidos, uma vez que, em nossa compreensão teórica, tais conceitos estão indissolúvelmente imbricados e relacionados com a vida prática do aluno e com a docência da Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais instituem, para o ensino dessa disciplina, que o *texto* seja tomado como unidade de ensino, considerando a diversidade de gêneros, com a finalidade de proporcionar ao aluno sua autonomia e competência linguística<sup>1</sup> e discursiva<sup>2</sup>, orientando-o para formação da cidadania e sua preparação para o trabalho.

---

<sup>1</sup> Competência linguística: refere-se aos saberes que o falante/interprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, formais ou informais, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. (PCN 1998, p. 23)

<sup>2</sup> Competência discursiva: refere-se a um sistema de contratos semânticos “responsável por uma espécie de filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível; o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. (PCN 1998, p. 23)

Entretanto, observamos, na nossa prática docente, que todo material didático destinado ao ensino para a educação básica, recebido pelas escolas, traz conteúdos compartimentados, apresentando-se como organizado por “textos e diversidade de gêneros”. Todavia, nas atividades propostas, são exploradas apenas as informações sobre sua materialidade linguística, com interpretações passivas e insuficientes, ficando, portanto, prejudicada a oportunidade de exercício de uma leitura crítica e criadora.

Tendo em vista esse estado e situação de ensino da Língua Portuguesa, esta pesquisa, apoiada em bases teóricas que se inscrevem nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, na teoria sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky e na teoria da Escola de Genebra relacionada às sequências didáticas –, pretende desenvolver uma reflexão para o ensino de Língua Materna em que atenda ao que preceituam os PCN (1998).

Nesse sentido, tomamos como objeto de pesquisa e de aprendizagem a literatura, com foco em alguns gêneros do narrar, e destes recorreremos à fruição dos aspectos que compõem os referidos enunciados. Dessa forma, proporcionamos uma situação de leitura na concepção enunciativa-discursiva, em que foram explorados e percebidos aspectos de interação da linguagem e dialogismo dos e nos enunciados, além de buscarmos promover os alunos à melhoria de sua competência discursiva em diferentes contextos de práticas sociais. Em virtude disso, enfocamos a linguagem como ponto fulcral de atenção na escola.

Ressaltamos que O MOTE precípuo deste trabalho implicou na atualização epistemológica para encontrar novos paradigmas que ofereceram encaminhamentos e trouxeram a lume um redimensionamento para o ensino da Língua Portuguesa voltado para a formação de leitores literários. Nesse redimensionamento, pressupomos uma estratégia de mudança do eixo *forma-uso-forma* para o eixo *uso-forma-uso*, de acordo com o que dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, e demos ênfase aos gêneros discursivos, sob a ótica de Bakhtin (1952-1953).

Diante do acima explicitado, optamos, então, por desenvolver um sincretismo metodológico que consta de investigação bibliográfica e de uma pesquisa-ação, ou seja, de prática em sala de aula, – com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso –, cujas práticas didático-pedagógicas serão orientadas, repetimos, pela teoria das Sequências Didáticas na visão de Schneuwly & Dolz, que sofreram adaptações para a criação da Sequência Didática Tupiniquim<sup>3</sup>; pela concepção teórica, sócio-histórica e interacionista de ensino-aprendizagem

---

<sup>3</sup> A palavra Tupiniquim quer expressar algo relativo ou pertencente ao Brasil.

de Vygotsky, precisamente sobre o que concerne ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. E a respeito da teoria bakhtiniana, consideramos, em nossa pesquisa, os conceitos que nos ajudaram a conceber a leitura e a linguagem numa perspectiva enunciativa-discursiva. Ao final, apresentamos uma análise dialógica de alguns fatos, considerados mais relevantes, em que se evidenciam os resultados obtidos nas atividades desenvolvidas pelos alunos durante a pesquisa.

No exercício da nossa vida de docência e de acadêmica, observamos que a qualidade da educação tem causado grande preocupação e gerado discursos polêmicos nas mais diferentes esferas de atividade humana em que residem concepções filosóficas e científicas, nas quais militam as políticas voltadas para esse tema.

Há que se admitir que já houve um grande avanço com a expansão da escola para as classes populares, entretanto não se pode igualmente dizer quanto ao alcance do mesmo avanço na direção da educação e da aprendizagem, ou seja na melhoria da qualidade da educação básica nas escolas públicas do nosso país.

Os índices estão disponibilizados nas mídias, a exemplo “O país possui 91% de crianças e jovens na escola, uma taxa razoável. Menos de um terço, porém, demonstram ter aprendido o conteúdo esperado na série em que se encontra”<sup>4</sup>. E mais, temos a divulgação que corrobora os resultados mais recentes do IDEB a seguir:

### IDEB - Resultados e Metas

IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL

#### Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>										
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

<sup>4</sup> Trecho de editorial do jornal *Folha de S. Paulo*, de 18 de março de 2010.

## Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>										
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

## Ensino Médio

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>										
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao **Ideb<sup>5</sup>** que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Atualizado em 14/08/2014

Observamos que foram passados quatro anos da primeira citação em relação a esta última, a do INEP, sobre o IDEB, e os resultados continuam negativos, quer dizer, continuam abaixo da meta que se pretende. E há que se pensar que a meta não se constitui em um índice tão elevado.

Partindo destes dados que contextualizam atual situação de nossas escolas públicas, não pretendemos revolucionar a escola ou trazer a salvação para tais índices, mas apresentar e elucidar a nossa linha de investigação percorrida dentro de uma escola pública do interior do Brasil, com as atividades que foram desenvolvidas durante a pesquisa-ação, sob o título de “Leitura do ‘Conto Machadiano, para o ensino fundamental: Uma proposta de Sequência

<sup>5</sup> Fonte consultada: <http://ideb.gov.br/resultado/> IDEB



Didática Tupiniquim para a formação do leitor literário na perspectiva bakhtiniana”, que extrapolaram ao que oferecem os livros didáticos.

Tempestivo se torna dizer que pesquisas diversas, cujas propostas foram a respeito de textos literários sobre Machado de Assis, já existiram, todavia, trabalhos que tangenciam a ênfase ao recebimento desse texto pelo leitor no ato da leitura são recentes não apenas no Brasil, como também nos estudos sobre a formação do leitor literário em sua generalidade.

Esse entendimento se prende às análises em que Eagleton (1983) realiza sobre a teoria da literatura e constata que do Romantismo até o século XIX houve uma busca pelo autor no momento de leitura; avançando um pouco mais no tempo em relação à contemporaneidade, com a Nova Crítica notou-se uma atenção única com o texto; e o autor afirma: “[...] o leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio (**autor, texto, leitor**)<sup>6</sup> – estranhamente já que sem ele não haveria textos literários.” (EAGLETON, 1983, p. 80)

Sob o enfoque do leitor, no aspecto da experiência estética, Zilberman (1986) alarga o foco das pesquisas, direcionando-as para a leitura e o respectivo leitor no âmbito da escola, que se refere à democratização do saber, e diz: “Enfim, desdobra-se uma revolução cultural, [...] a ampliação do sistema escolar que propicia o aumento do público leitor” (ZILBERMAN, 1986, p 12).

E ainda nessa expectativa e com o passar do tempo, Severo (2009), em sua pesquisa de mestrado, traz alguns resultados obtidos em consultas realizadas no acervo eletrônico da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Obteve as informações de que dos 481 trabalhos acadêmicos encontrados, referentes a Machado de Assis, 347 foram dissertações de mestrado e 134 foram teses de doutorado, no período de 1993 a 2007.

Entretanto, com o aprofundamento da pesquisa, Severo (2009) mostra, em seu trabalho, nesse momento histórico, e com referência ao estudo da esfera do leitor, foram localizados 22 trabalhos entre 18 dissertações e 4 teses. Isso representa 4,57% da produção acadêmica compilada pela autora. Severo assim afirma:

Dos trabalhos listados, nem todos refletem sobre o leitor à luz das teorias que o referenciam, como é o caso do presente estudo. Contudo, tais pesquisas foram consideradas para os fins desta coleta de dados, que objetiva apresentar a listagem dos estudos machadianos interessados na esfera do leitor, independentemente do referencial teórico ou da área do conhecimento ao qual pertençam. (SEVERO, 2009, p. 17)

---

<sup>6</sup> Grifo e acréscimo nosso

Ademais, Severo (2009, p. 25) desenvolveu um levantamento sobre produções acadêmicas, desta feita, sobre o romance *Dom Casmurro* e atingiu os resultados que, conforme os índices demonstrados, apontam para uma realidade de 64 dissertações e 18 teses, sendo que todos os 82 trabalhos são voltados para o autor e nenhum desses trabalhos objetivou explorar o aspecto do leitor.

Na mesma pesquisa, Severo (2009, p. 25) traz à mostra outro trabalho – uma dissertação de mestrado – que utiliza como objeto de pesquisa o leitor comum, aquele ligado à instituição escolar. Nessa pesquisa de Costa (2006), sob o título de *Machado de Assis em Penápolis: percepção dos leitores sobre a leitura das obras do escritor*, a autora procura refletir sobre a metodologia e o uso da biblioteca escolar para a formação do leitor. Logo, Severo deixa explicitado que “Esse trabalho, dentre todos, é o que mais se aproxima da proposta por esta investigação”, uma vez que as duas abordam “a recepção de obras de Machado junto a leitores ligados à instituição escolar.” (SEVERO, 2009, p. 25)

Diante do que já fora demonstrado nesta introdução, pode-se dizer que nosso trabalho, considerando-se em primeiro lugar o objeto, – a formação de leitor literário na escola a partir dos contos machadianos, - pode ser considerado inédito, atual, necessário e de utilidade prática não pela valoração do trabalho, mas por causa da meta a ser atingida, a formação de leitor literário os alunos do Ensino Fundamental da escola pública, setor esse carente de atividades pedagógicas com essa finalidade. É inédito também tendo em vista que, para o processo pelo qual se realizou a leitura, traçamos um plano de ação, com base nas Sequências Didáticas de Schneuwly e Dolz, que inspirou a Sequência Didática Tupiniquim a qual direcionou nossas experiências de aplicação, tomando os gêneros discursivos como ponto de origem para o ensino da leitura. Tal ensino, sob a fundamentação teórica bakhtiniana, define a leitura na vertente enunciativa-discursiva, como sendo um ato de compreensão ativa, em que leitor, autor e enunciado mantém uma relação dialógica de dizeres do passado com seus dizeres atuais, direcionando-os para outros dizeres do futuro.

Buscamos, neste trabalho, atender um pouco ao que se preconiza nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também se atreve um pouco mais. Por conseguinte, o que realmente se almeja é explicitar de onde partiu e até onde chegou nosso levantamento bibliográfico, o qual foi de substancial importância para a confirmação da nossa decisão pelo objeto - formação de leitor literário, na perspectiva bakhtiniana para os alunos do nono ano do ensino fundamental -, e pelo planejamento das atividades e pela execução da SDT da pesquisa em pauta.

Assim sendo, para elaboração deste trabalho, necessário se tornou uma revisitação permanente em todo acervo teórico para sustentação da metodologia proposta e parametrização das práticas pedagógicas, trazendo à frente o que se instituiu para a educação básica brasileira – os Parâmetros Curriculares Nacionais – o que se encontra no capítulo 1 desta pesquisa.

Também fizemos uma revisão e uma viagem retroativa, no tempo anterior ao da Escola de Genebra, até os nossos dias, e uma apresentação da trajetória histórica que descreve o percurso das concepções sobre a linguagem. Concepções essas que orientaram e fundamentaram a nossa análise de resultados obtidos no ensino da “Língua Portuguesa” aqui pretendidos.

Assim sendo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 23), está prescrito que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva”; e que “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”, e ainda que:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998 p. 26).

Nessa prescrição, está previsto que o texto seja utilizado como unidade de ensino. Mas também isso nos diz que o texto seja tomado como espaço de interação, assim como material para leitura, e esta seja observada como prática social, que envolve sujeitos ativos num processo de troca verbal, e que deve ser considerada a linguagem em sua concepção de interação. Isto é, como um jogo discursivo em que receptor e autor encontram-se em um contexto puramente dialógico, que encaminham para a reflexão de que o texto é o local de diálogo, de criação, de sentidos e que esses sujeitos são constituídos pela linguagem, pela história, pela sociedade e pela ideologia. Portanto, apoiando-nos nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, ponderamos que não basta o texto ser tomado como unidade de língua e sim deve ser tomado o enunciado como unidade de uma situação de comunicação. Tomamos, portanto, o texto como *enunciado*.

Em vista dessa consciência, entendemos por bem deliberar pelos textos da esfera literária, uma vez que nela os enunciados ou textos são considerados como o *locus* em que ocorre a enunciação, ou seja, onde ocorre a interação dialógica estabelecida entre os sujeitos

que participam de alguma situação de plurivocalidade e de polissemia, em que se manifestam as diferentes vozes sociais e sentidos, respectivamente, estabelecendo acordos, estipulando valores ou defendendo interesses.

Outra razão que nos levou a esta decisão consiste em ser este trabalho sustentado por estudos bakhtinianos e estes nos levam à assimilação de que o ato de ler um texto literário, além das implicações anteriormente citadas, leva à apreciação do belo que se faz presente através da linguagem, levando o leitor à interrupção da leitura para relacioná-la a outras de outros textos. Isso se concebe em Bakhtin (2006 [1952-53]), que pressupõe que o sujeito é um ser ativo e respondente, que age e reage na vida.

Sob esse olhar e no âmbito da educação para a competência linguística e para a competência discursiva, preocupada com a formação para a cidadania, requer que adquiramos o domínio dos gêneros discursivos, especialmente aqueles que Bakhtin (2006 [1952-53]) chama de secundários e públicos, os quais impõem ao ensino da Língua Portuguesa o caráter relevante no cenário educacional dos tempos atuais.

Diante desses aspectos, optamos pelo uso do gênero discursivo “conto literário”, em especial os machadianos, na sala de aula, como instrumento de ensino da língua e parte integrante fundamental de nossa pesquisa, e como contribuição para a formação de leitor literário, especificamente os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Levando em consideração a opção acima referida, elencamos algumas justificativas de acordo com os aspectos a seguir: o primeiro é porque os gêneros do narrar se sobressaem na arte literária; mas quando são aplicadas atividades de leitura, esta é explorada somente na concepção da simples interpretação “passiva”, daquilo que está explícito no texto.

A segunda razão, para esta escolha, é porque estes gêneros apresentam diversas finalidades; e, neste trabalho, ao fazermos recorte para o conto, utilizamos a finalidade de fruição, que traz do mundo irreal a capacidade de incentivar o imaginário dos leitores, a partir do momento em que o aluno leitor passa a perceber situações de verossimilhança entre a vida e a ficção.

A terceira justificativa se resume ao fato de que trabalhar a literatura na sala de aula é também trabalhar o ser humano em sua complexidade, e Candido (2011), em *O direito à literatura*, nos leva a pensar que a literatura tem caráter humanizador.

E, finalmente, porque este gênero, o conto literário, carrega em seu enunciado uma vasta possibilidade de leitura dialógica e de interação nas e das linguagens em sala de aula, promovendo assim um trabalho dinâmico e criativo sem o risco de cair no enfado.

Neste estudo, não se pretende contar a história cronológica das concepções de leitura, mas tramar um diálogo com um dos fatos de leitura ocorrido no século XIX, rico em ebulições histórico-sociais, e que hoje, em pleno século XXI, em que se impera o avanço da democrática abertura das escolas públicas, oxalá ocorra o mesmo fato ou coisa semelhante daquilo que pensávamos na época da apresentação do nosso projeto de pesquisa.

Mas hoje, antecipando os resultados da realização da nossa pesquisa-ação, podemos dizer que é possível atingir um bom nível de leitura literária com alunos de escolas públicas, até mesmo com aqueles que carregam, como sua história prévia, o nível parafrástico e linear sobre o conhecimento de leitura.

Século XIX, época em que viveu o menino mulato e pobre, que desempenhou diversos ofícios – desde o de “vendedor de doces em uma escola em troca de assistir aulas” (GUIMARÃES, 2012 p. 54), até o de cargos públicos importantes – se fez não apenas destacado escritor, mas também se tornou cânone da Literatura brasileira e fundador e aclamado como presidente perpétuo da Academia Brasileira de Letras.

Machado de Assis, sem jamais ter saído do Rio de Janeiro, conheceu o mundo nas “asas” da leitura, em especial, as literárias. Chamando a atenção sobre o que consta em Galvão & Batista (2012) *apud* Maiolino (2013, p. 18), no ensaio *A literatura na escola primária brasileira alguns elementos históricos*, afirma que: “não havia nas escolas livros destinados especificamente à leitura em sala de aula. Que eram disponibilizados para tal atividade os documentos de Cartório e cartas, a Constituição do Império, o Código Criminal e a Bíblia”. – Documentos esses que se constituíam em pura palavra autoritária, aquela que penetra na consciência verbal do indivíduo como sendo uma verdade universal. Ela não admite qualquer relação de contexto no qual ela se encontra inserida. Esse julgamento se pode fazer em função da voz de Bakhtin (2010) que diz:

A palavra autoritária não se representa – ela é apenas transmitida [...] ela não é circundada de diálogos vivos, agitados, e em múltiplas ressonâncias, em volta dela o contexto, as palavras secam. [...] As palavras autoritárias podem encarnar conteúdos diferentes (o autoritarismo como tal, a autoridade, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo e outros). (BAKHTIN 2010, p. 144-145).

Com tudo isso, o grande menino mestiço, cuja condição econômica, social e financeira se equipara com a condição da maioria dos nossos alunos de escolas públicas, não se sucumbiu e nem se deteve diante das privações dos recursos polissêmicos e do plurilinguismo da linguagem. Este menino, autodidata, talvez tenha lido todos esses gêneros discursivos – de palavras autoritárias – acima referidos. Mas as suas maiores viagens de leitura foram muito

além. Ele tomou a espaçonave – Biblioteca Nacional – e decolou para o mundo encantado da literatura, ou seja, para o mundo da linguagem especial e matreira que soube refletir e refratar com excelência a natureza humana daquela época – século XIX – e que se configura, pode-se comparar da mesma forma, ainda, na atualidade.

Com este pequeno resumo sobre Machado de Assis, apresentamos uma das razões para o desafio aqui proposto, de que a partir da leitura, na vertente enunciativa-discursiva, de contos machadianos, torna-se possível despertar nos alunos de escola pública o gosto pela leitura. Com isso, eles adquiririam capacidades de reflexão e de refração sobre a vida, ainda menina do autor, e sobre suas próprias vidas

É esse o marco norteador de nosso trabalho, a concepção de leitura, na visão bakhtiniana, que se constitui em um processo de compreensão ativa em que os sentidos, que se movimentam nos enunciados, aí se encontram dialogicamente entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a pluralidade de linguagens e vozes sociais que se entrelaçam nessas situações de interação enunciativa.

Ao fazermos referências a respeito da linguagem, retornamos a Saussure e seus seguidores que concebem a língua como um fato social, mas abstrato e idealizado, ao conferir a ela um sistema sincrônico, homogêneo e imutável, e ao rejeitar a manifestação (individual) da fala. Na expectativa de solucionar o problema, de isolar e limitar a linguagem como objeto de estudo da linguística, Volochínov (1929) vislumbra duas possibilidades de orientações do pensamento filosófico linguístico.

A primeira orientação - a do subjetivismo individualista - é a orientação que apresenta relações com o Romantismo e este por sua vez manifesta-se contra a palavra estrangeira e a coerção que ela demonstrou na influência sobre as categorias do pensamento. O ponto de origem de revelação dessa orientação, principalmente, foi a valorização da enunciação monológica nas reflexões que faziam sobre os estudos da língua. A enunciação monológica, para os representantes dessa orientação, apresenta-se através da manifestação da individualidade nos seus desejos, interesses, enfim, da expressão dos sentimentos e pensamentos direcionados, monologicamente, com ajuda de um código abstrato, com base em:

A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2006 [1929], p.115).

O idealismo que deu origem às teorias da expressão criou também outras teorias que rejeitam a ideia da expressão como a deformação do pensamento interior, dizendo com isso que:

Basicamente a expressão se constrói no interior; sua exteriorização não é senão a sua tradução. Disso resulta que a compreensão, o comentário e a explicação do fato ideológico devem dirigir-se para o interior, fazer o caminho inverso da expressão (*idem*, p.116).

Isso é o que defende e teoriza o subjetivismo individualista sobre a expressão. Mas Bakhtin/Volochínov (2006 [1929], p. 116) dizem que a teoria da expressão dessa orientação do pensamento é “radicalmente falsa” e ainda argumenta que se deve ignorar esse conceito de “distinção qualitativa” em que o “conteúdo é interior” e a “expressão é exterior”.

Já para a segunda orientação, a do objetivismo abstrato, “[...] é justamente este sistema de formas normativas que se torna a substância da língua.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 84). A visão dessa orientação do pensamento filosófico-linguístico traz a ideia de que a língua consiste no objeto de uma ciência que se fundamenta no sistema de normas abstratas e imutáveis.

Esta concepção admite as estruturas e desconsidera os sujeitos e aquela concebe o psiquismo individual, e nessa tensão, Bakhtin se contrapõe a ambas as tendências.

Na vida acadêmica e científica, refletir sobre a evolução do tempo, da ciência e da tecnologia faz-se necessário, e aí sim, o homem se faz mais eficiente nas suas pesquisas e, portanto, busca constantemente uma completude dos conhecimentos já historicamente postos. Nessa perseguição ao conhecimento, inaugura-se a concepção bakhtiniana, na qual se estabelece que a língua se realiza concretamente no social através da fala, na enunciação, justamente o que é desprezado pelo linguista genebrino e que o Círculo de Bakhtin – “**cadinho**<sup>7</sup> de ideias inovadoras, numa época de muita criatividade nos domínios da arte e das ciências humanas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV 2006 [1929], p. 11) – comprova em seus estudos.

Afirma, pois, que a enunciação é o produto da fala e é de natureza social, logo, se realiza na interação, e esta é considerada como um processo contínuo e dialógico de criação de sentidos entre dois indivíduos, socialmente organizados, através dos gêneros discursivos, em que permeia a palavra, considerada o material privilegiado da comunicação e que carrega consigo um conteúdo ideológico por excelência.

---

<sup>7</sup> Em meu entendimento, cadinho é instrumento que o garimpeiro utiliza para apuração final da extração mineral – do ouro ou pedras preciosas.

Se admitirmos a teoria da linguagem proposta por Bakhtin e o Círculo, em que se fundamentam nossa pesquisa, há que se observarem algumas especificidades e características. Dentre elas, vale destacar a enunciação como sendo o ato do uso da linguagem viva, ou seja, aquela em que se opera a interação dialógica entre locutor e interlocutor com a finalidade de se estabelecer tratativas de interesses individuais ou sociais.

Nessas tratativas, leva-se em consideração a esfera na qual elas estão sendo discutidas e também os valores ou os interesses que se fazem presentes nesse momento de tensão e de uso da língua com intuito de persuasão.

A língua, aqui referida, vale reforçar, é utilizada e se mostra em forma de enunciados constituídos de palavras às quais obedecerão a uma recolha adequada para atender às necessidades comunicativas em função de um horizonte social contextualizado.

Para Bakhtin, a expressão de verdades – *istina*<sup>8</sup> ou *pravda*<sup>9</sup> – ou de mentiras não representa domínio interior de um único indivíduo, porém, elas se estabelecem na interação dialógica entre pessoas que socialmente as procuram ou as escondem. Nessa visão, o *outro*, para o enunciador, não representa apenas um ser passivo ou uma realidade abstrata, mas deve ser admitido como um sujeito que reflete, refrata, ou seja, compreende e responde, ativamente, ao seu enunciador através de enunciados em diferentes gêneros discursivos. Isso posto, há que se aludir que, em uma palavra da qual a pessoa se serve, reside a associação, a si próprio e ao outro, de uma compreensão como fruto de ação mútua de comunicação entre o locutor e o interlocutor socialmente organizados.

Vale retomar algumas considerações para melhor explicitar o que a visão bakhtiniana admite como gênero. E, enfatizar que perpassa por todos esses conceitos propostos pelo Círculo a dimensão do histórico-social e do ideológico; e da linguagem em uso, em contradição à referência de um sistema linguístico encerrado em estruturas abstratas concebidas pela Linguística Geral.

Nessas considerações, fica posto que há uma diversidade de campos de atividades humanas – família, igreja, escola, imprensa, ciência, literatura, etc. e que todos estão ligados

---

<sup>8</sup> Verdade *istina* é assim denominada por Bakhtin, aquela que seria portadora de um atributo por ele denominado de teoreticismo. Ela produz conhecimento calcado em valores generalizantes e absolutos. Tal verdade para este autor constitui-se pela separação do conteúdo do ato ao do momento em que esse ato foi produzido e de quem o produziu. (BAKHTIN, 1919/2010, p. 52)

<sup>9</sup> Verdade *pravda* é considerada aquela ciência interessada e que se apresenta com os valores daqueles que a constituíram e daqueles que utilizam esse conhecimento. Dito com outras palavras, é qualquer concepção teórica que tenha a intenção de mostrar a existência do ser e que para apresentar orientações para sua vida, teria necessariamente como base o mundo da vida, “o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre”. (BAKHTIN, 1919/2010, p. 43)



ao uso da linguagem. Então, pode-se compreender que as formas desse uso são tão diversas quantos forem os campos de atividade humana, no entanto, apesar dessa multiformidade de uso, isso não implica na contradição, nem na perda de integridade da unidade nacional de uma língua. A língua é empregada, pois, em forma de enunciados concretos e únicos, (orais/escritos), ditos por um ou outro campo de atividade humana (BAKHTIN, 2006 [1952-53], p. 261). E enunciado é, então, “...*viskázivanie* [...] ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras” (*idem, ibidem*).

Quanto a isso, e para falar sobre enunciados, não se pode eximir da concepção de que em qualquer que seja um deles, encerram-se três elementos que estão indissolúvelmente ligados e que são caracterizadores e identificadores dos campos de atividades humanas de onde eles procedem. Tais elementos são: estilo de linguagem – seleção de recursos materiais e linguísticos –; conteúdo temático – o que se espera estar dito ou não em um determinado gênero; e a construção composicional – como o texto se organiza, as partes que o compõem, como ele é diagramado.

A respeito, ainda, do enunciado concreto, conforme o olhar bakhtiniano, este é definido como sendo uma unidade real da comunicação verbal, é único, pode ser citado, mas nunca repetido. Portanto, um enunciado não é puro de origem, ou seja, não é o primeiro a romper a barreira do silêncio a respeito de um objeto de discurso. Isso se pode compreender no dizer de Bakhtin que:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto por assim dizer já foi falado, controvertido, esclarecido, julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 2006 [1952-53], p. 299-300).

O enunciado, explicitado em Bakhtin, vale referir, é “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006 [1952-53] p. 299) e deve ser sempre considerado como resposta a enunciados anteriores e que está também prenhe de respostas futuras. Nessa visão, pode-se inferir que se concretiza a ideia do que se pode chamar de relação dialógica entre enunciados. Essa relação implica em dizer que os temas – os objetos do discurso – dos enunciados são recorrentes. Eles são retomados a cada situação comunicativa, ora por uma esfera, ora por outra; ora com uma intenção valorativa, ora com outra; e assim os sentidos são atualizados com um novo querer dizer, então lhes é dada uma nova voz e, portanto nova autoria. Por isso que é dito que o enunciado pode ser citado, mas nunca repetido.

Esse entendimento todo trazemos ao encontro do que nos é dito:

[...], em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semi-latentes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (BAKHTIN, 2006, [1952-53] p. 299).

Após essa generalização sobre alguns aspectos acerca da língua, linguagem, interação, enunciado e esfera de atividade humana e de relação dialógica entre enunciados – dialogismo –, oportuniza-se definir o gênero discursivo como sendo o uso da língua, por uma determinada esfera de atividade humana com objetivo de comunicação, através de um enunciado concreto relativamente estável. Bakhtin (2006, [1952-53], p. 268) caracteriza assim o que se pode chamar de relativamente estável: “Os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.”, tendo em vista que o comportamento de uma define o da outra, o cronotopo – a relação de tempo e espaço - de uma rege o da outra.

Observadas as teorias acima referidas, há que se explicitar que esta pesquisa constitui-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA), estabelecendo uma relação com a teoria de ensino-aprendizagem do psicólogo russo Lev S. Vygotsky. Em vista disso, há de se referenciar, desde já, a alguns conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento elaborados por pesquisadores ao longo dos anos, os quais instituem três concepções, dentre as quais, a primeira entende que o aprendizado é considerado como um processo que se realiza posteriormente ao desenvolvimento, isto é, este ou a maturação são pré-requisitos para aquele.

A segunda concepção postula que o processo da aprendizagem e do desenvolvimento é inseparável um do outro. E a terceira corrente teórica se inscreve em três aspectos: que a combinação de dois pontos aparentemente opostos é possível e que tem algo de essencial em comum; que o processo de aprendizagem empurra para frente o processo de maturação; e que a aprendizagem promove grande influência no desenvolvimento da criança. Essa terceira concepção é a visão de Vygotsky.

Considerando essa premissa, pode-se depreender que todo estágio de aprendizagem da criança na escola traz consigo uma história prévia. Contudo, esse mesmo aprendizado sistematizado propicia um estágio extremamente novo no desenvolvimento da criança. Nesse caso, é a partir dessa ideia que esta pesquisa-ação se inscreve, para substrato teórico, em que as práticas pedagógicas necessárias se subsidiarão na concepção histórico-social da

aprendizagem de Vygotsky, precisamente, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1996[1930]).

É nela que se evidenciam quais são as reais necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, de progressão e de desenvolvimento. É também através da Zona de Desenvolvimento Proximal que se torna possível a percepção de quais são as funções que já amadureceram e quais estão em processo de maturação e ainda aquelas que se encontram em estágio embrionário.

Essas funções são, nesta teoria, chamadas de “brotos” do desenvolvimento. Ou seja, a ZDP nos permite traçar uma perspectiva sobre o futuro próximo da criança bem como a possibilidade de visualizar o estado dinâmico do desenvolvimento da mesma.

Nesse âmbito, o professor ou um outro aluno/colega que apresente melhor qualidade de aprendizagem representa o par avançado e passa a ser o responsável por disponibilizar ferramentas e criar condições para que os alunos avancem no seu potencial de aquisição, de capacidade e de habilidades possíveis para a construção do seu próprio conhecimento e de sua constituição como sujeito.

Além dessas teorias, também foram utilizados os conhecimentos desenvolvidos pelos estudiosos da Escola de Genebra, em relação às atividades de sequências didáticas, na visão de Schneuwly e Dolz, não como cópia do que fizeram na Suíça, mas como parâmetros para criação e/ou recriação de atividades adequadas ao público aqui pretendido e que puderam garantir as ações que orientaram a aprendizagem dos alunos.

Segundo Dolz & Schneuwly (1996, p. 51), “as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação”.

A intenção de uso dessas sequências é oferecer ao aluno a contextualização sobre o gênero discursivo proposto para, em seguida, prosseguir até o desenvolvimento do potencial de aprendizagem desse estudante. Dessa forma, estabeleceu-se o entrecruzamento das teorias bakhtinianas, vygotskyana e genebrina no desvelamento da linguagem que se realiza na interação social, em situação dialógica entre enunciados concretos a partir dos gêneros discursivos.

Finalmente, já na introdução do trabalho, fizemos referência à nossa ansiedade face à forma de exercitar o ensino da língua articulada à literatura, portanto temos que citar também como referência Brait (2010), p.27), que nos tranquiliza e nos faz ver a possibilidade de concretude do nosso intento em:

[...] os componentes do Círculo, e não apenas Bakhtin, tomam textos literários como essenciais à compreensão da humanidade, ou de um dado momento histórico. **Eles articulam língua e literatura** para arquitetar a percepção dialógica da linguagem e os pilares de seu estudo.; (BRAIT 2010, p. 27)<sup>10</sup>

Na mesma direção, Travaglia expressa, no livro de Brait (2010, p. 36-37), outros aspectos que fortalecem mais a nossa intenção, quando revela o seu amor pela linguagem literária e que esta produziu nele o afloramento de sua vocação de professor de Língua Portuguesa:

[...] a literatura é a porta de entrada e percepção que a língua tem uma magia: a de dar forma e existência ao que sentimos e somos, ao que as relações grupais são, ao que e como o Universo é, os universos são.; [...] Ainda na infância, a literatura me encantou, me conquistou: [...] seu uso especial da linguagem [...] Acho que foi isso que me fez amar a língua e esse amor me fez querer e decidir ser professor de Língua Portuguesa.

Considerando o arcabouço teórico anteriormente referido e relacionado ao final deste trabalho, vale retomar e exaltar o eixo de maior substância deste trabalho, que está ancorado na concepção dialógica, enunciativa-discursiva bakhtiniana sobre o estudo da Metodologia das Ciências Humanas; da linguagem como interação; a teoria sócio histórica vygotskyana sobre a aprendizagem e que ainda faz parte deste conjunto de teorias aquela relativa à pesquisa-ação, aqui representada por Thiollent (1986).

Finalmente, sobre tudo que já fora apresentado e justificado nesta introdução, faz-se necessário especificar que o nosso trabalho se encontra estruturado de acordo com a seguinte ordem:

No capítulo I – *Modus operandi*, o da Metodologia, está subdividido em diversos itens que orientam e a antecipam o que contém nele. De acordo com esses itens: apresentamos os objetivos de pesquisa: Preparar uma sequência didática para o gênero discursivo conto machadiano na perspectiva enunciativa discursiva de cunho bakhtiniano, voltada para a formação de leitores literários dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso; Aplicar a sequência didática composta de oito módulos orientados para a aquisição das capacidades de leitura de contos literários e observar a progressão da aprendizagem dessa leitura, pelos mesmos alunos, por meio da análise e aferição dos resultados obtidos; as questões de pesquisa: Como organizar uma Sequência Didática para a leitura de contos machadianos com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Coronel

---

<sup>10</sup> Grifo nosso

Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Mato Grosso? Quais resultados, em termos de leitura literária, serão observados após a aplicação de uma sequência didática para leitura dos contos machadianos? e descrevemos o percurso de como organizamos o processo didático pedagógico de nosso trabalho, desde o planejamento para a pesquisa; apresentamos o aporte teórico que subsidiou a metodologia, as práticas pedagógicas e o plano de ação das atividades para as aulas que foram ministradas durante a pesquisa bem como os objetivos e as questões de pesquisa.

No capítulo II – *Um bom caminho*, está contida a *Análise dos dados das atividades preliminares*, em cuja trajetória relatamos alguns eventos dialógicos, mais relevantes<sup>11</sup>, ocorridos durante as aulas e retomamos alguns conceitos teóricos para a fundamentação das análises.

Esses eventos consistem em atividades, de sondagem da história do conhecimento dos alunos, e de aplicação de conteúdos como pré-requisito para introdução ao estudo do gênero discursivo conto literário.

No capítulo III – *Travessia para a luz*, o da *Análise dos dados da Sequência Didática Tupiniquim – SDT*, descrevemos algumas situações discursivas de construção de conhecimento mais relevante, considerando os objetivos propostos; retomamos alguns conceitos e agregamos outros necessários à justificação das análises dessas situações que demonstraram avanço na aprendizagem ao longo da aplicação da Sequência Didática Tupiniquim para estudo do gênero discursivo – o conto machadiano para a formação de leitores literários.

Em seguida, são apresentadas as considerações finais sobre a realização da pesquisa, os resultados obtidos e a lacuna teórica para outros estudos. Por último, esta produção traz a bibliografia consultada e os anexos considerados mais relevantes para a consolidação dos objetivos propostos.

Vale explicar, neste trabalho, que o mesmo não se encontra estruturado conforme a tradição, o de dispor de um capítulo exclusivo sobre o referencial teórico. Optamos por distribuir a teoria em cada um dos tópicos subsequentes de acordo com os aspectos próprios de cada capítulo.

---

<sup>11</sup> Destacamos como eventos dialógicos mais relevantes, aqueles que demonstraram a constatação do desenvolvimento real da aprendizagem do aluno no decurso do processo de interação e reflexão sobre algum conteúdo nas aulas.

## CAPÍTULO I – *Modus operandi*

### 1. Metodologia

*A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (...). Um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado.*

*Bakhtin*

Neste capítulo da nossa dissertação, apresentamos uns excertos da epistemologia que subsidiou nossa pesquisa e fundamentaram as análises dos capítulos II e III, bem como discorreremos sobre a metodologia adotada para a realização deste trabalho, que se inscreve na concepção da metodologia da pesquisa social, chamando a atenção ao método de pesquisa-ação sob o entendimento de Thiollent (1986). Além disso, sobre o caráter enunciativo-discursivo e dialógico com base nas orientações dos estudos bakhtinianos, damos destaque à Metodologia das Ciências Humanas e à visão de Amorim (2001) como continuadora de discursividade<sup>12</sup>, a partir da posição bakhtiniana sobre essa metodologia, que enfatiza nela o caráter de alteridade.

Segundo Thiollent:

[...] a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. [...] na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. [...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimento, avançar o debate acerca das questões abordadas. [...] Acharmos que a pesquisa-ação deve ficar no âmbito das ciências sociais, podendo inclusive ser enriquecida pelas contribuições de outras linhas

---

<sup>12</sup> Em nosso entendimento, e como elaboração particular, *continuador de discursividade* é o sujeito que refrata sobre as ideias daquele que é considerado um fundador de discursividade, segundo expressão de Foucault (1969).

compatíveis. (em particular, linhas metodológicas concentradas na análise da linguagem em situação social.) (THIOLLENT, 1986, pp. 21-22)

Assim, a pesquisa-ação não consiste em uma forma de experimentação em laboratório, passível de não interferência do observador e capaz de isolar variáveis. Os componentes, os partícipes de tal operação não são coisas nem apresentam comportamento passivo. Diz ainda este autor que o método da pesquisa-ação não se limita tão somente à observação, nem à ação pela ação. O intuito maior deste método é a produção de conhecimento, ou seja, a produção de mudança de comportamento entre os agentes desta situação.

Ainda continuando a ideia de Thiollent (1986), entendemos que, na perspectiva da pesquisa-ação, na qual se pretende desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, faz-se necessário o estabelecimento dos seguintes critérios: de um lado, ter em mente qual é a ação, quem são os agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento que se pretende produzir diante dos problemas detectados nessa situação interativa e dialógica entre os atores que se constituem.

Evocamos a voz de Bakhtin para justificar nossa referência, no início deste capítulo, sobre a Metodologia das Ciências Humanas como sendo uma concepção de pesquisa que estabelece o critério de que o objeto a ser pesquisado não é admitido como coisa muda, mas que existe tanto o sujeito pesquisador como o sujeito pesquisado, e que, portanto, pressupõe-se uma relação dialógica entre eles: “Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro.” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 394)

Ainda vale esclarecer a chamada da palavra de Amorim (2001) para este texto, uma vez que a autora parte do texto instaurador de discursividade em que Bakhtin discute a problemática das Ciências Humanas em uma abordagem dialógica. Esta pesquisadora avança e enfatiza o seu pensamento em direção referente à alteridade no processo da pesquisa, pois, ela entende que construção do saber científico ocorre nas relações entre os elos da cadeia da comunicação discursiva, de enunciados em plena relação dialógica com outros enunciados, e ainda, que é em torno da alteridade, da palavra do outro, que em grande parte se organiza tal conhecimento. Isso se pode entender em: “O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa.” (AMORIM, 2001, p.19).

À luz do entendimento de Amorim, a pesquisa se constitui em um processo de produção de efeitos de conhecimento. E que essa operação se realiza através de relações dialógicas e alteritárias entre o pesquisador e o outro, o pesquisado, e que ambos dispõem da faculdade da linguagem verbal competente para a constituição recíproca dos sujeitos e do conhecimento científico.

Nestas explanações, queremos mostrar que os sujeitos e os fenômenos discursivos desta pesquisa estão considerados em uma relação dialógica e interativa com o contexto sócio histórico e cultural, além da relação epistemológica, âncora da nossa metodologia.

Retomando a Thiollent, vale reforçar que nos pressupostos da pesquisa-ação, aqui pensada como método ou estratégia de pesquisa, pode ser considerada como o fazer científico para uma transposição didática em que se associa diversas formas de ações coletivas que tentam encontrar solução para um problema ou para instigar ou gerar uma transformação em uma dada situação social.

Em vista disso, não se trata, nesta pesquisa, simplesmente, de levantamento de dados observados *in loco* nem somente de discussão sobre dados bibliográficos. Trata-se, na verdade, de um envolvimento coletivo de todo o contingente humano que pertença, privilegiadamente, à comunidade escolar para a qual se pretende essa transformação e/ou se promova mudanças do sujeito e no ambiente pesquisado. Isso se pode entender em:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. [...], a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (THIOLLENT. 1986, p. 15)

Para essas intervenções foram propostos os objetivos práticos e os de conhecimento. Os primeiros consistem na ação investigativa da situação em que haja a interação com vistas às soluções possíveis daquilo que o pesquisador e a comunidade investigam e os segundos são aqueles que se deseja, através das ações, ampliar o nível de consciência da comunidade e com isso produzir conhecimento, articulando, dessa forma, a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento.

Thiollent adverte:

A relação existente entre esses dois tipos de objetivos é variável. De modo geral considera-se que com maior conhecimento a ação é melhor conduzida. No entanto, as exigências cotidianas da prática frequentemente limitam o tempo de dedicação ao conhecimento. Um equilíbrio entre as duas ordens de preocupação deve ser mantido. THIOLLENT (1986, p. 18)



Diante dessa citação, pode-se inferir que, para a obtenção de bons resultados da pesquisa-ação, há que se estabelecer uma relação de equilíbrio entre essas duas ordens de objetivos.

Em razão disso, para o desenvolvimento dessa pesquisa-ação, foram utilizados os seguintes procedimentos que atenderam aos objetivos e à geração de dados:

a) levantamentos bibliográfico e documental que subsidiassem a investidura desta pesquisa;

b) práticas relativas à sondagem de conhecimento prévio dos alunos através do instrumento, questionário;

c) realização de atividades conteudísticas que se constituíram em pré-requisito para as ações específicas de nossa pesquisa;

d) realização das atividades preliminares para introdução e contextualização à leitura literária a partir de alguns gêneros do narrar;

e) preparação e aplicação de uma sequência didática, contendo oito módulos, para estudo do gênero discursivo conto literário machadiano;

f) elaboração de critérios de seleção dos dados para análise e seleção dos mesmos,

g) transcrição, tabulação e síntese dos dados levantados a partir de anotações do caderno de campo e da gravação em áudio e vídeo;

h) e análise de forma enunciativa-discursiva<sup>13</sup> e dialógica de alguns fatos considerados mais significativos – aqueles em que se pode observar o resultado, na produção da faísca<sup>14</sup> no encontro do aluno com o conhecimento sobre a produção de leitura – das aulas ministradas com base nas anotações, gravações em vídeo e transcrições.

Em relação à transcrição dos excertos, nos servimos de modelos de marcadores retirados de Maiolino (2013) e foram utilizados os seguintes:

- Incompreensão de sinais ou palavras enunciadas; trechos não captados pela câmera:  
(???)
- Pausa/interrupção: ...

---

<sup>13</sup> Compreendemos esta expressão “enunciativo-discursiva” dentro do arcabouço teórico bakhtiniano. Enunciativo refere-se, a nosso ver, ao fato de que na linguagem, sujeitos produzem e mobilizam enunciados, como unidades reais da comunicação discursiva. E, o termo “discursivo”, por sua vez, relaciona-se à questão dos sentidos que são produzidos pelos sujeitos nesse processo de interação verbal. Assim, este adjetivo composto aglutina diversos conceitos presentes nas obras do Círculo, os quais também são retomados nesta pesquisa.

<sup>14</sup> Segundo Bakhtin (1929, p.137) A significação [...]. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos.

- Silêncio ( $\theta$ )
- Comentários da pesquisadora sobre a realização dos enunciados: (entre parênteses)
- Diálogo entre professora e os alunos: letras em itálico.

Convém ressaltar que o fio condutor de todo este processo de estudo da linguagem com vistas à formação de leitor literário fora regido pelos pressupostos estabelecidos por Bakhtin e todos os demais pensadores que se fizerem necessários à contribuição e elucidação dos percalços e das necessidades que surgiram na execução deste trabalho.

Para maior elucidação do nosso leitor, antecipamos, a seguir, os itens que são constitutivos deste capítulo metodológico:

- 1.1. O olhar bakhtiniano sobre a Metodologia das Ciências Humanas
- 1.2. Objetivos de pesquisa
- 1.3. Questões da pesquisa
- 1.4. Contexto e sujeitos de pesquisa
- 1.5. Metodologia aplicada às aulas
- 1.6. O projeto: *Leitura do conto machadiano para o ensino fundamental: Uma proposta de Sequência Didática Tupiniquim para formação do leitor literário na perspectiva bakhtiniana*
  - 1.6.1 Criação da Sequência Didática Tupiniquim para formação do leitor literário
- 1.7. Critérios de escolha do objeto de pesquisa para a Sequência Didática Tupiniquim - SDT
- 1.8. Planejamento e as estratégias de ação
  - 1.8.1. Capacidades de linguagem
  - 1.8.2. Capacidades de leitura
- 1.9. Metodologia de análise de dados.
  - 1.9.1. Programa geral de planejamento para a pesquisa-ação: Atividades preliminares
  - 1.9.2. Plano de ação das atividades preliminares
  - 1.9.3. Programa geral do planejamento para a pesquisa-ação – Sequência Didática Tupiniquim - SDT
    - 1.9.4. Plano de ação da Sequência Didática Tupiniquim – SDT

## 1.1 O olhar bakhtiniano sobre a Metodologia das Ciências Humanas

*As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a **coisa muda**. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser conhecido e concebido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser **dialógico**.*

*Bakhtin*

Bakhtin observa, nesta epígrafe, a existência de diferenças entre as ciências exatas e as ciências humanas quando se trata do objeto de pesquisa. Especifica que nas ciências exatas tudo o que se pesquisa, inclusive o homem, sofre um processo de coisificação e que, portanto, a voz presidente nessa situação de atividade expressiva é apenas do único sujeito enunciador – o contemplador, o pesquisador – da coisa. Entretanto, para as Ciências Humanas, Bakhtin chama atenção para dizer que o homem pode ser objeto de pesquisa, porém, é um ser respondente, por isso, é concebido como sujeito e assim sendo, é de natureza dialógica e ideológica.

Marília Amorim (2001), na sua reflexão sobre um aspecto da obra bakhtiniana, o que discute a problemática das Ciências Humanas em uma abordagem dialógica, refrata e ressalta a importância da alteridade na questão da pesquisa. Para Amorim, a construção do conhecimento científico ocorre em torno do dialogismo e ainda, que é através da relação de alteridade com o discurso do outro que em grande parte se organiza a produção desse conhecimento.

A autora afirma que a pesquisa constitui-se em um mecanismo vivo de operação na produção de saber científico, porque nessa alternância de vozes teóricas, ou seja, nessa relação dialógica e alteritária entre o pesquisador e seu outro, o sujeito pesquisado, ambos dispõem da faculdade da linguagem verbal competente para a constituição recíproca e do conhecimento ora referido. Isso vem de encontro, choca com os princípios da corrente clássica em Ciências Humanas, conforme resposta dada em:

[...] nosso trabalho responde a toda uma corrente clássica em Ciências Humanas onde a palavra do outro é desprovida de seu caráter enunciativo, enquadrada e depurada a tal ponto pelos questionários, as escalas de

medidas, etc. que a palavra se torna *comportamento* e deixa de ser *enunciação* dirigida a alguém. (AMORIM, 2001, p. 17)

Nesse entendimento, a Metodologia das Ciências Humanas “contemporâneas”, a que propomos neste momento enunciativo-discursivo, em um processo situado, dentro de um contexto sócio histórico real, pressupõe uma relação de contato entre sujeitos, em que “atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento.” (AMORIM, 2001, p. 26).

Conforme Amorim, todo trabalho de pesquisa deve se pautar em uma transformação do que se pode considerar estranho para algo mais familiar. Ou seja, para que alguma coisa possa se tornar um objeto de pesquisa, há que se procurar em um movimento exotópico, transformá-lo em algo estranho de início e depois resultá-lo em coisa conhecida e vice-versa, continuamente, até que se atinja o objetivo traçado. Esta compreensão se fundamenta nas palavras da autora:

A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. [...] o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la. (AMORIM, 2001, p. 26)

Da mesma forma, a projeção metodológica enunciativa-discursiva de olhar bakhtiniano pressupõe atitudes alteritárias e de movimentos exotópicos constantes, em que se busca no outro, - sujeito social dotado de capacidade de compreensão responsiva -, a interação entre pesquisador e pesquisado, em que cada qual com seu excedente de visão consiga levar a termo o que se estabelece como fenômeno para compreensão. De acordo com Bakhtin:

A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a própria imagem externa, nenhuma foto ou imagem o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras* (BAKHTIN, 2006, p. 366)

Em meio a vários outros aspectos, vale explicar a questão da exotopia referida neste momento desta pesquisa como sendo uma visão privilegiada de um lugar único que cada sujeito ocupa em sua existência e que lhe dá a condição de um olhar que ultrapassa a possibilidade de visão do outro, também situado no seu lugar de igual característica. Bakhtin (2006) explica dessa forma:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retomado ao meu lugar, completar o horizonte dele como excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN 2006, p. 23)

Assim, dessa forma interativa entre os sujeitos nesse sair de si e depois voltar ao seu lugar único, de acordo com a relação de alteridade em que um sujeito constitui o outro diante de uma compreensão mútua, pode ocorrer uma possibilidade de produção e/ou construção de conhecimento, objetivo maior de um pesquisador das ciências humanas.

Diante dessa premissa, buscamos criar possibilidades de aquisição de conhecimento à luz das ciências humanas contemporâneas, porque a pesquisa se desenvolveu na relação de conhecimento do indivíduo e este, objeto dessas ciências, foi um ser expressivo, falante.

Nesse contexto é que se insere nossa pesquisa, pois temos a presença de um eu pesquisador (sujeito pesquisador) e um eu/outro professora e alunos (sujeitos pesquisados). Dessa forma, consideramos como essencial o movimento alteritário e exotópico durante a realização da pesquisa e principalmente nas considerações advindas da leitura dos dados.

## **1.2 Objetivos de pesquisa**

Para contemplação do que pretendíamos nesta pesquisa-ação, traçamos dois objetivos básicos e fundamentais para que fossem alcançados ao final deste trabalho:

- Preparar uma sequência didática para o gênero discursivo conto machadiano na perspectiva enunciativa-discursiva de cunho bakhtiniano, voltada para a formação de leitores literários dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso;
- Aplicar a sequência didática composta de oito módulos orientados para a aquisição das capacidades de leitura de contos literários e observar a progressão da aprendizagem dessa leitura, pelos mesmos alunos, por meio da análise e aferição dos resultados obtidos.

## **1.3 Questões da pesquisa**

Para atender os objetivos acima referidos, buscamos sustentação nas respostas para os seguintes questionamentos:

- Como organizar uma Sequência Didática para a leitura de contos machadianos com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Mato Grosso?
- Quais resultados, em termos de leitura literária, serão observados após a aplicação de uma sequência didática para leitura dos contos machadianos?

#### 1.4 Contexto e sujeitos de pesquisa

Esta pesquisa-ação foi aplicada na Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, localizada à Avenida Augusto Leverger, no centro da cidade de Barão de Melgaço, estado de Mato Grosso. Nessa escola, apesar de localizada no centro da cidade, a condição sócio-econômica da grande maioria das famílias dos alunos pode ser classificada como baixa. Isto porque poucos pais são funcionários públicos do município, outros poucos são professores do Estado e do município e, na sua grande maioria, vivem da informalidade, dependendo da pesca, de algum serviço braçal a título de diarista e da bolsa escola, bolsa família, ou coisa que o valha. Segue abaixo tabela de renda familiar<sup>15</sup>.

1 salário mínimo	78	55%
2 salários mínimos	22	15%
3 salários mínimos	07	5%
Acima de 4 salários mínimos	06	3%
Nenhuma das alternativas	05	3%
NR <sup>16</sup>	26	18%
Total	126	100%

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

E, no projeto político pedagógico, encontramos um trecho significativo que responde a uma questão colocada, pela escola, caracterizada como uma personagem dotada de fala no documento, em que esta estabelece um diálogo entre ela e o leitor para sua identificação e dos alunos:

Respondendo: ele é filho na maioria dos casos de pais desempregados, ou pescadores, ou agricultores ou pecuaristas de pura subsistência, ou ainda de

<sup>15</sup> Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros (PPP (2006), p.10)

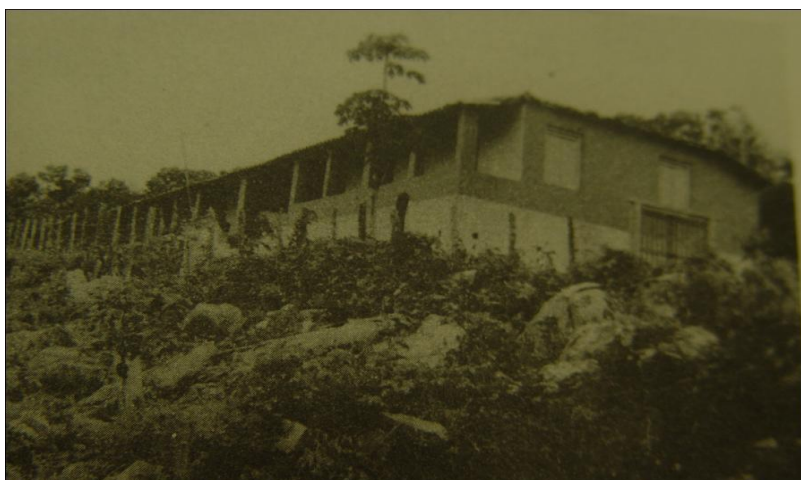
<sup>16</sup> NR corresponde à afirmação de que “não responderam” ao questionário socioeconômico aplicado à época de elaboração do Plano Político Pedagógico da escola.

comerciantes. Estes se utilizam mão de obra puramente familiar, portanto não representam fontes geradoras de emprego. Quedando esta fonte exclusivamente a cargo dos poderes públicos, municipal e estadual. (PPP, p. 38)

E, prossegue:

Este “ele” representa, então, os alunos que a mim procuram, mas o fazem com poucas expectativas de vida. Procuram mais como um lugar de lazer e ponto de encontro com os amigos. Além disso, apresentam sérias defasagens de aprendizagem, como: produzir e apresentar trabalhos orais ou escritos; leitura e interpretação; até mesmo a decodificação de um texto por alunos do ensino médio é precária. (PPP, p. 39)

A escola onde foi aplicada a pesquisa dispõe de um ambiente físico dividido em nove salas de aula; uma sala pequena denominada sala dos professores; dois ambientes bem pequenos que funcionam como diretoria, secretaria e guardadores de materiais de maior valor econômico da escola; uma copa cozinha; quatro banheiros femininos e mais um para atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais; e cinco banheiros masculinos; uma quadra coberta poliesportiva; um pequeno espaço, a céu aberto, para recreação, onde os alunos tomam suas merendas e praticam atividades do Projeto Mais Educação; uma sala destinada ao Laboratório de Informática e tecnologia (mas já se encontra há mais de um ano em plena inatividade para os alunos, pois apenas três dos computadores funcionam e os demais equipamentos de tecnologia também não funcionam, ora por falta de um cabo para transmissão de corrente elétrica, ora por falta de cabo de transmissão de som e até mesmo porque o equipamento, em si, está estragado); e, este ano, – 2014 – de forma precária, fora instalado o sistema de climatização em algumas salas de aula apenas.



**Figura 1: Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros na década de 50 do século XX**



**Figura 2: Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros na década de 70**



**Figura 3: Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros década de 80**



**Figura 4: Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros - atual**



Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, além da professora Dum<sup>17</sup>, foram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, dentro de uma faixa etária entre 14 e 16 anos de idade, totalizando 41 discentes. Devemos, ainda, informar que esse número de alunos era dividido em dois grupos pertencentes a duas turmas que foram atribuídas à professora, no início do ano letivo/2013, por força de atendimento às determinações de instruções normativas da SEDUC/MT, para atribuição de classe para ministrar aulas de Língua Portuguesa. Em razão disso, tornou-se obrigatório, por dever de ofício, a aplicação do mesmo planejamento e, portanto, da pesquisa-ação para as duas turmas.

Em relação ao tempo, faz-se necessário dizer que as atividades deste trabalho foram desenvolvidas em quarenta e oito aulas de sessenta minutos cada uma, e num longo espaço de tempo, em virtude de percalços, próprios, que ocorrem em escolas públicas – Escolas Tupiniquins; ora por causa de greve, ora falta de energia elétrica, ora falta de água potável, ou necessidade de reuniões pedagógicas para sanar alguma dificuldade ou prevenir contra uma iminente situação de risco de prejuízo na aprendizagem dos alunos.

Parte dos nossos dados vai apresentar mais características desses alunos no que se refere a sua relação com a leitura. Tais informações podem ser observadas em nossa análise nos próximos capítulos.

### **1.5 Metodologia aplicada às aulas**

Neste tópico, primeiramente, devemos explicar que a pesquisadora chama atenção para as ações da professora Dum e destaca que o olhar desta esteve voltado para a obra vygotskyana naquilo que referencia ao ensino-aprendizagem e ao progresso. Da mesma forma, traz a ênfase para teoria que tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, que valoriza o papel da linguagem e da aprendizagem nesse avanço. Nessa conjuntura, evidenciamos, basicamente, questões relativas à Zona de Desenvolvimento Proximal e à interação.

Em primeiro contato com os alunos, no instante do início da aplicação da pesquisa, a professora fez uma explicitação do que consistiria o trabalho. Ela esclareceu que desenvolveria o papel de pesquisadora e ao mesmo tempo pesquisada, juntamente com os

---

<sup>17</sup> Nome fictício da professora, criado para distinguir, em nossos dados, a pesquisadora Rosemary da professora.

alunos. A docente explicou, também, que essa forma de trabalho dependia de uma ação coletiva e, portanto, eles, os alunos, se constituíam na peça mais importante desse processo.

Isso feito, distribuiu-se, aos educandos, um questionário com sete perguntas<sup>18</sup> relativas à sondagem do conhecimento de leitura que eles possuíam, com o pretexto de propiciar um primeiro contato dos alunos com o objeto de nossa pesquisa – a formação de leitor literário. Estas perguntas poderiam ser respondidas em casa e trazidas para entrega na aula seguinte.

Com o resultado do questionário<sup>19</sup>, constatou-se que o grande problema encontrado foi o da leitura considerada apenas e tão somente a capacidade de decodificação do texto. Achamos necessário antecipar aqui este resultado, porque ele foi importante para a concepção do planejamento, já que apontou para a necessidade de se inserir atividades preliminares que não haviam sido pensadas.

Outra constatação foi que, além da televisão, as escolas e as igrejas são as fontes mais acessíveis de aquisição de cultura e de conhecimento mais sistematizado destes sujeitos, neste contexto. Estas fontes, porém, sendo componentes da superestrutura – representantes da ideologia oficial de Estado – tendem a infundir, nessa comunidade, ideias de contentar-se com o *status quo* e de padronização e universalização do conhecimento, e de cristalização de verdades únicas e imutáveis.

É a esse contexto social, político, histórico, cultural e educacional de letramento e de práticas de leitura que se restringem as ideias, a cosmovisão dos alunos, sujeitos desta pesquisa-ação, que encontram os sentidos produzidos que ressoam e que revozeam, na construção de suas leituras de mundo, que são revertidas à leitura das palavras circulantes em outras esferas de comunicação.

Portanto, após essa avaliação, passou-se para o desenvolvimento do plano de ação das atividades preliminares, conforme se pode ver no item 1.9.2, contido neste capítulo.

Quando a professora Dum se preparou para dar início às primeiras atividades deste trabalho, em especial no momento da aplicação efetivamente da Sequência Didática, no segundo módulo, – instalação e apresentação de dois banners referentes ao *Século XIX e Machado de Assis*, solicitou apoio aos professores de Artes e de História, como forma de fortalecer o conhecimento sobre a literatura e contexto sócio histórico desse século, época em

---

<sup>18</sup> As perguntas do questionário estão elencadas nas páginas 35, no item 1.7 Critérios de escolha do objeto de pesquisa para a Sequência Didática Tupiniquim.

<sup>19</sup> O questionário encontra-se demonstrado no item 2.1.1 *Atividades preliminares – aplicação do questionário*.

que fora ambientada a produção literária machadiana. Os professores até se mostraram concordes com o convite, mas não apresentaram nenhuma ação efetiva nessa direção.

Quanto à atitude de apoio da Coordenação Pedagógica, não se fez tão presente, até porque o coordenador é único em uma escola que funciona em três turnos com mais quinhentos alunos, fato que o impossibilitava de uma participação mais ativa, mas não apresentou algum óbice para atrapalhar o desenvolvimento da pesquisa.

### **1.6 O projeto “Leitura do conto machadiano para o ensino fundamental: Uma proposta de Sequência Didática Tupiniquim para formação do leitor literário na perspectiva bakhtiniana”**

*Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.*

Vygotsky

O corpo do projeto apresentava um cronograma de desenvolvimento previsto para começar no início de agosto do ano de 2013 e o encerramento para dezembro do mesmo ano. Entretanto, tendo em vista a greve dos educadores do Estado de Mato Grosso, deflagrada em abril e que perdurou até outubro do mesmo exercício letivo, ocorreu um prejuízo ao cumprimento do cronograma inicialmente planejado. Diante disso, houve atraso de quatro meses, podendo tão somente dar início aos trabalhos a partir do mês de novembro do ano em curso.

No planejamento original, constavam quarenta e oito aulas de sessenta minutos cada uma, e que elas se realizariam em duas horas consecutivas às segundas feiras, totalizando em média dezesseis horas aulas por bimestre. Então, para atender plenamente ao cronograma, seriam necessários aproximadamente mais de dois bimestres e meio.

O número de horas aulas fora mantido num período conforme se segue: oito aulas no mês de novembro; oito no mês de dezembro; oito em janeiro; seis em fevereiro; oito em março; seis em abril e quatro horas aulas em maio. Os dois primeiros meses em que se realizaram as aulas foram no ano de 2013 e os demais meses foram em 2014. Essas aulas foram ministradas de acordo com o planejamento, e conforme descritas nos itens 1.9.1 e 1.9.3, Programa geral do planejamento para a pesquisa-ação – atividades preliminares e Programa

geral do planejamento para a pesquisa-ação – Sequência Didática Tupiniquim - SDT, respectivamente.

Estes programas estiveram acompanhados pelos planos de ação nos quais foram detalhadas as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas. As primeiras, atividades preliminares, serviram de pré-requisitos para viabilizar a aplicação da segunda parte, ou seja, da Sequência Didática Tupiniquim propriamente dita para o estudo do gênero discursivo – o conto literário –, com vistas à formação de leitores literários.

Nesse momento, oportuno se torna trazer à pauta o conceito daquilo que, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, pode-se entender por Sequência Didática, doravante chamada de SD, como sendo o conjunto de atividades escolares, organizadas de forma sistemática para o ensino da língua a partir do gênero textual e que traz como finalidade principal estabelecer um encontro dos alunos com a ideia da linguagem como histórica e socialmente organizada. E que estes alunos possam apropriar-se dela continuamente e progressivamente.

Nesse entendimento, as SD apresentam, então, o objetivo de desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em razão disso, Schneuwly & Dolz (2004) trazem a ideia de que qualquer que seja uma ação de comunicação, há nela uma relação de diversas capacidades de linguagem entre os sujeitos:

[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004 [1997], p. 44)

Para o Grupo de Genebra, a SD está voltada, principalmente, para atividades de escrita e de oralidade, e reforçam a ideia de que as sequências não trazem possibilidade de desenvolver um trabalho que leve os alunos para uma totalidade de domínio sobre a língua, e assim afirmam:

As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e **devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos.** (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 96)<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Grifo nosso

Ao ensejo dos dizeres dessa citação, especificamente a parte grifada propositadamente por nós, pudemos entender que, a partir da teoria sobre as SD para gêneros orais e escritos, é possível desenvolver uma transposição didática que traga à luz a leitura do conto literário como objeto de ensino e de aprendizagem escolar para alunos do Ensino Fundamental, concebida na vertente enunciativa-discursiva de perspectiva bakhtiniana, cuja capacidade essencial da leitura é a compreensão ativa, ou seja, a leitura é tomada como um processo dialógico e criativo que promove encontro entre discursos e enunciados.

### **1.6.1 Criação da Sequência Didática Tupiniquim para formação do leitor literário**

Diante desse olhar, vale chamar atenção para a representação da Sequência didática organizada para a leitura, com objetivo de formação do leitor literário, conforme o que segue.

Na apresentação inicial, fora feita a demonstração do que seria trabalhado na pesquisa, em seguida, desenvolvemos a produção inicial que consistiu na aplicação de um questionário a título de sondagem do conhecimento prévio dos alunos em relação à capacidade de leitura dominada por eles e diversas atividades constitutivas como pré-requisito para a aplicação dos módulos pertinentes ao estudo e reflexão sobre o gênero e a prática da leitura.

Na sequência, oportuno se torna demonstrar nossos procedimentos para o atendimento do primeiro objetivo de nossa pesquisa, ou seja, o de preparar uma sequência didática para o gênero discursivo conto machadiano na perspectiva enunciativa-discursiva de cunho bakhtiniano, voltada para a formação de leitores literários dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, estado de Mato Grosso.

Entendemos que as situações contextuais do estudantado genebrino, para os quais Schneuwly e Dolz criaram as sequências didáticas, são adversas às condições dos alunos brasileiros, em especial os mais interioranos do país, por exemplo os do pantanal matogrossense.

Em vista disso, tomamos as teorias de criação das sequências didáticas francófonas como célula *mater* para a criação da Sequência Didática Tupiniquim, doravante representada pela sigla SDT, e fizemos as devidas adequações em função das condições contextuais reais e da finalidade pretendida pelos objetivos deste trabalho.

Em vista disso, buscamos subsídios teóricos que levaram a termo o que julgamos necessário para a execução dos módulos que nortearam as atividades da SDT.

Entre esses fundamentos, privilegiamos aqueles que concebem a leitura como sendo um ato de compreensão e de percepção da existência de uma relação dialógica com o que se lê. Pensando nessa vertente de leitura, procuramos criar laços alteritários que promoveram um relacionamento de interação social, entre todos os sujeitos da aprendizagem, pensados em Vygotsky (1930/1934). Dessa forma, conseguimos que desenvolvessem nos alunos as capacidades de linguagens e de leitura sustentadas pela relação dos pares mais avançados.

Então considerando a somatória dos fatos situados a esse arcabouço teórico genebrino, russo e todos os demais que supriram as necessidades para a realização desta pesquisa e para a transposição didático pedagógica que veio ao encontro, repito, da concretização dos objetivos de pesquisa, criamos a Sequência Didática Tupiniquim - SDT.

Convém enfatizar que, para o módulo 1 da SDT, foram desenvolvidas atividades de retomada dos conhecimentos sobre os gêneros fábula e crônica, para depois iniciar o estudo e reflexão sobre o conto literário.

É necessário que se antecipe a importância dada ao Módulo 8, em que foram realizadas atividades de consolidação do estudo do gênero em destaque, como produção final e culminância desta pesquisa. Para este módulo produziu-se a leitura e releituras do conto *Pai contra mãe*, explorando as capacidades de leitura conforme referência especificada no item *Capacidades de leitura*, no item 1.8.2 e no quadro do Plano de ação da Sequência Didática Tupiniquim.

### **1.7 Critérios de escolha do objeto de pesquisa para a Sequência Didática Tupiniquim - SDT**

*A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la.*

*ROJO*

Essa afirmação está pautada nas ações didático-pedagógicas em que a leitura nas escolas se restringe à capacidade na qual se professa a leitura de repetir em voz alta, no revozear do conteúdo linguístico e textual utilizado pelo autor. Aliás, isso, a leitura linear, se reproduz quase que em todas as disciplinas, quando se usa o método das perguntas e

respostas, que se pode considerar como fenômenos limitadores do nível de alfabetismo<sup>21</sup> nas escolas.

Todavia, ler para a cidadania e para a vida requer que se avance além da literalidade, há que se pensar a leitura na visão da teoria enunciativa que se sustenta nos estudos bakhtinianos. Dessa forma, a leitura passa a ser entendida como um processo dialógico que se estabelece entre o autor e o leitor e entre a variedade de linguagem e vozes sociais que se fazem presentes nessas esferas. Tal compreensão se prende ao que dizem Moita Lopes & Rojo em:

[...]. Ensinar a usar e entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola **na construção da cidadania**, a menos que queiramos deixar grande parte da população no mundo do face a face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnologia e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social (MOITA LOPES & ROJO 2004, p. 46)<sup>22</sup>

Com fundamento nesses pressupostos, retomamos aqui o assunto sobre o questionário aplicado aos alunos citado no início do item 2.1.1 e explicitado no capítulo de análise de dados, para dizer que este foi um dos critérios adotados para a escolha do objeto de pesquisa selecionado para a SD. Em virtude do resultado das respostas, pudemos obter uma visão, em perspectiva, de que os alunos não dispunham de outras capacidades de leitura a não ser aquela de decodificação do texto.

Esse questionário continha sete perguntas, conforme se segue:

- 1º) O que é ler, para você?
- 2º) De modo geral, o que as pessoas leem?
- 3º) Você acha a leitura em sala de aula uma atividade legal ou chata. Por quê?
- 4º) Você entende que as palavras têm sempre os mesmos significados que constam no dicionário?
- 5º) Um mesmo texto é lido da mesma maneira por pessoas diferentes? Por quê?
- 6º) Um texto diz sempre a mesma verdade para todo mundo que lê esse texto?
- 7º) O que significa para você uma pessoa alfabetizada?

---

<sup>21</sup> O INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – considera o *alfabetismo* “a capacidade de acusar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas”.

<sup>22</sup> Grifo dos autores.

A outra justificativa pela opção de pesquisa, com esse mega-instrumento<sup>23</sup> – segundo Schneuwly (2004) – o gênero discursivo conto literário, para formação de leitor literário, ocorreu em consideração a diversos fatores. Entre eles, trazemos à pauta a história da professora Dum e sua experiência docente com a língua/linguagem. Ela contou que já possuía um longo tempo em sala de aula com o ensino da Língua Portuguesa – disciplina para a qual havia sido habilitada para trabalhar. Dum ainda contou que, apesar do esforço empreendido para o ensino dessa disciplina, os alunos não conseguiam atingir um estágio de aprendizagem à altura daquilo que se propunha e que se esperava para a série em que o processo de ensino-aprendizagem acontecia. O mais grave é que os aprendizes não avançavam, principalmente na competência leitora, de tal forma que chegavam ao final do ensino médio sem capacidade para a compreensão de uma questão propositiva de prova.

Por essa razão, pela responsabilidade da aprendizagem dos discentes, e que esta fosse adquirida com prazer, e ainda, levando em consideração a história, pré-docência, da professora com a língua/linguagem, que era de total analfabetismo funcional em plena fase de formação universitária à docência da língua materna, – analfabetismo esse que somente fora sendo desvendado através da leitura e enfaticamente, da leitura literária –, ela tomou como desafio aprender a ler Machado de Assis.

E com esse desafio, nos contou a professora, obteve a oportunidade de conhecer a história do autor, e com ela adquiriu outros conhecimentos, em especial, com o uso da língua/linguagem conheceu um pouco de suas obras e se pôs a refletir sobre a difícil condição sócio-econômica do escritor que se assemelha com uma boa parte dos discentes da sua escola. E a professora Dum percebeu, em suas leituras, que, mesmo assim, essa adversidade não impedira o menino pobre de atingir o apogeu do mundo encantado das letras.

Diante desses fatos, e lembrando de Candido (1988) em *O Direito à literatura*, então, entregamo-nos à seguinte reflexão: os alunos de escolas públicas não teriam a oportunidade de fruição dos contos machadianos e se transformarem ao menos em leitores literários? Quase que convencidos de uma resposta afirmativa a essa problematização, buscamos nos instrumentalizar teoricamente e fomos ao encontro da prática efetiva da pesquisa com a meta de formar leitores na vertente enunciativa, ou seja, propiciar aos alunos a condição de se

---

<sup>23</sup> Mega-instrumento: conceito criado por Schneuwly no texto de 1994, que consiste na metáfora que considera o gênero como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Os PCN utilizam-se desta visão de gênero como mega-instrumento.



sentirem sempre capacitados para compreenderem e replicarem os discursos com os quais possam se defrontar pela vida.

A decisão pela literatura, com o recorte para o gênero do narrar, em especial pelo gênero discursivo “O conto literário machadiano” – passando pelos gêneros discursivos fábula e crônica – inicialmente, não aconteceu por escolha ou decisão dos alunos, tendo em vista o comportamento leitor dos próprios alunos, demonstrado em resposta ao questionário de investigação do conhecimento prévio deles. Isso pode até parecer autoritarismo e/ou herança da escola tradicional, ao optarmos por um autor canônico. Então, faz-se necessário argumentar, para, ao final, comprovar e demover o possível leitor desta dissertação da ideia de autoritarismo e convencê-lo de que **valeu a pena** esta investida e que esta decisão fora pertinente.

Assim, tendo em vista o contexto de letramento dos alunos, houve a necessidade da professora decidir não por autoritarismo, e sim pela autoridade de conhecimento. Para ampliarmos a questão de decisão sobre o conto, trazemos Gotlib (2006)

[...]sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu **pessoas que contam e que ouvem**: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, **para** transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos **tempos, em volta da mesa**, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam casos. Ou perto do fogão de lenha, ou simplesmente perto do fogo. Não foi perto “desse foguinho meu” que a personagem de Guimarães Rosa, em “Meu tio o Iauaretê” (*Estas estórias*), contou a sua estória [...] (GOTLIB 2006, p. 5)<sup>24</sup>

Nessa citação e no percurso pelo caminho do conhecimento científico que apoiou este trabalho, é oportuno dizer que a narrativa é uma das formas comunicativas mais primárias e que fora evoluindo e favorecendo, com isso, o surgimento de maneiras mais organizadas e eruditas de linguagem e de escrita. Nesse sentido de evolução, o homem se serviu da narrativa para a manifestação e explicação desde os fenômenos naturais, expressão de fatos sobre o divino, sobre as dimensões míticas e profanas, a transmissão de sua cultura e contação de seus grandiosos fatos de descobrimentos, e do mesmo modo, fortalece o que fora entendido de acordo com a referência apresentada por Daniela (2010) e Konder (2001):

Os primeiros narradores teriam sido os marinheiros que viajavam e contavam o que tinham visto e os camponeses que traduziam os relatos a sabedoria prática que haviam acumulado. Depois, vieram os artesãos, que aprimoraram a arte de narrar. Com os artesãos, o poder de contar mobilizava

---

<sup>24</sup> Grifo nosso.

o contador de história por inteiro. (KONDER, 2001, in DANIELA, 2010, p. 17)

Desde a época dos gregos, em que a arte literária era classificada em três gêneros, o lírico, o dramático e o épico, os quais detinham as funções ora hedonística, ora catártica ou ora mimética, o gênero literário épico já se impunha como narrativo, e contava os grandes feitos dos homens.

Ao levar em consideração que, tanto no âmbito da educação para a competência linguística, como para a competência discursiva, voltadas à formação do leitor crítico e cidadão, exige-se o conhecimento sobre os gêneros do discurso, especialmente, os secundários e públicos, estes já impõem ao ensino da Língua Portuguesa o caráter relevante da literatura no cenário educacional na nossa contemporaneidade.

Em virtude desses aspectos práticos e de outros teóricos que virão a seguir, optamos pelo uso do gênero discursivo “Conto literário”, em especial o machadiano, tendo em vista algumas justificativas a seguir: a primeira é porque os gêneros do narrar se destacam na literatura, e conforme Gotlib (2006) desde a mais tenra idade o ser humano convive com esse gênero.

No entanto, quando esses gêneros são levados em sala de aula à prática de leitura de um enunciado exemplar, esta é ancorada na concepção da simples tarefa ou aquisição de hábito e interpretação passiva “do texto”, não levando em consideração os sujeitos e o contexto de produção, e outras capacidades de leitura. Dessa forma, tal hábito não seria suficiente para a formação de novos leitores, como nos diz Arena:

[...] ações de superfície restritas às áreas do treinamento, quando se pensa em hábito, e às áreas das sensações quando se pensa em gosto ou prazer. A leitura de um objeto definido estaria distanciada dessas duas áreas e mais aproximada de uma outra, a da satisfação de necessidades criadas pelo próprio leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantém com os outros homens e com os objetos de conhecimento que encontram ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações. (ARENA, 2003, p. 55)

Essa atividade pedagógica de leitura, nesses moldes, também contraria o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais que pressupõem uma leitura crítica e criativa, ou seja, uma leitura em que o leitor ao se sentir ou perceber alguém ou alguma situação conhecida em um determinado enunciado, ele se torna coautor daquele texto e em plena faculdade de compreensão ativa preenche de respostas.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e *propriedades que matizam um tipo*

*particular de uso da linguagem.* É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27)<sup>25</sup>

É esse matiz de linguagens e de sentidos que Machado de Assis apresenta e ao mesmo tempo constrói, magnificamente, o tema de sua obra. E o desafio deste estudo consiste em tentar aprofundar-se nesse matiz discursivo para trazer à tona o descobrimento das metáforas e das ironias de cada cor e das outras cores da vida e da natureza humana – ou seja, os sentidos que podem ser dialogicamente construídos entre o leitor e autor, mediados pelo texto, em cada enunciado dos contos lidos neste trabalho.

A segunda razão para esta escolha é porque os gêneros do narrar apresentam diversos objetivos e finalidades e, neste trabalho, fizemos um recorte e tomamos o conto que traz, além de outras instâncias, a finalidade de fruição, e de projeção do mundo irreal, da ficção para incentivar o imaginário dos leitores.

A terceira justificativa se resume em que trabalhar a literatura na sala de aula é também trabalhar o ser humano em sua complexidade, Candido (1988) nos leva a entender que a literatura tem também esse caráter humanizador porque o autor de uma obra articula as palavras num todo, de tal forma que elas se comunicam, tocam ao “espírito” do leitor e estabelecem uma relação de sincronia desse espírito com a organização do mundo, ou seja, o autor organiza o material verbal, a fim de que haja uma superação do plano de arranjo das palavras para a geração de um todo organizado de sentido, além de revisitar a história de quem somos e do que construímos. E quando este autor se reporta à literatura, ela é tomada de forma ampla e genérica desde aquela, presente em cada um de nós, em nossos sonhos, àquela erudita. Por isso, ele assim o diz:

[...] não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. [...] ela é fator indispensável de humanização<sup>26</sup> [...] confirma o homem na sua humanidade inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO 1988, p. 175)

---

<sup>25</sup> Grifo nosso.

<sup>26</sup> Humanização: o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1988, p.180)

E ainda Candido (1988), nesse mesmo texto, *O direito à literatura*, após fazer citações de diversos autores e apresentar uma sinopse das respectivas obras, confirma que a literatura se constitui em uma necessidade universal e que o direito à fruição dela deve ser estendido a todas as camadas sociais sob o risco de mutilação da personalidade e do caráter de humanização do homem.

No entanto, ao homem brasileiro dessa época, da classe inferior, lhe era tolhido o direito de acesso à leitura de Machado de Assis, Mário de Andrade e outros; para Candido (*idem*), ao sujeito brasileiro, ficava a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, o provérbio, a canção popular e outras modalidades não eruditas. E complementa assim: “As produções literárias de todos os tipos e todos os níveis satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo.” (CANDIDO, 1988, p.179)

É importante atentar para o *cronotopo*, a relação de tempo e espaço situados, em que Candido traz essa ideia de que a leitura dos clássicos da literatura consistia em direito de leitura para poucos, ou seja, para a classe social mais favorecida economicamente. Hoje com a política de democratização do uso da tecnologia como instrumento pedagógico a serem utilizados, por causa da internet, esse entendimento pode não ser mais tão radical.

Entretanto, falta nas escolas um outro instrumento: o domínio de teorias que torne possível uma transposição didática que leve os alunos ao uso dessa ferramenta tecnológica e pedagógica para a sua formação literária, e em consequência, a aprendizagem significativa da língua como elemento para as práticas sociais.

Ainda há que salientar que a literatura, além de abordar o aspecto do ensino da língua portuguesa, busca trazer à luz as relações dialógicas do texto literário com o mundo que o produz, com o mundo onde ele circula, entre os leitores em sala de aula, com o auxílio da língua viva em plena interação entre o autor e o leitor. E assim diz Trindade:

Esse aspecto é, sem dúvida, o elemento que possibilita criar interações entre os campos das letras e da comunicação midiática e é também o que nos permite oferecer contribuições que estão longe de ser um modelo estático de análise ou uma fórmula para ensinar, mas que busca ser uma maneira de potencializar o poder comunicativo da literatura, dentro do ensino da língua portuguesa em sala de aula. (TRINDADE, 2012, p. 140)

Além disso, a dimensão do valor literário, apesar de não parecer ter compromisso com a realidade, muitas vezes trata dela com mais propriedade do que qualquer outra forma discursiva, com a presença de vozes que dialogam no processo dos interesses e embates culturais e sociais. Nesse momento, escutamos a voz de Bakhtin que nos mostra a dialogia

como constitutiva dos discursos e que é através dos enunciados que podem ser revelados esses interesses e embates em que reside a ideologia.

E finalmente, por que este gênero, o conto literário, e mais especialmente os contos machadianos?

Porque os contos de Machado traduzem perspicazes compreensões da natureza humana, desde as mais sádicas às mais benévolas, porém nunca ingênuas. Aparecem movidas por um interesse próprio, mais ou menos sórdido, mais ou menos desculpável. Mas é sempre um comportamento duvidoso, que nunca é totalmente desvendado nos seus recônditos segredos e intenções... (GOTLIB, 2006, p. 77)

Estes dizeres trazem esclarecimento às maliciosas ambiguidades que se fazem presentes nos comportamentos variados dos personagens de cada conto de Machado de Assis, assim como o caráter irônico que cada indivíduo demonstra através do desenvolvimento das ficções.

A razão mais simples pela definição deste gênero consiste na ideia de afinar o caráter da qualidade da leitura, e o conto oportuniza a leitura direta de textos relativamente curtos de literatura, e que se pode realizar em sala de aula com tempo adequado à submissão de práticas a serem aprendidas e apreendidas, de tal maneira que o aluno se habilita a reagir responsiva e criticamente diante deles e a exercer uma atitude reflexiva frente à literatura.

Ainda temos que retomar Antonio Candido que nos traz informações sobre dois fatos a respeito da fruição da arte e da literatura e que justifica a escolha do texto literário para esta pesquisa-ação. O primeiro diz respeito ao escritor e pensador português Agostinho da Silva, que, em 1940, ofereceu aos operários um curso no período noturno em que se comentavam textos filosóficos a exemplo dos de Platão, e que estes promoveram motivações e foram assimilados a contento. Outro fato, foi que, em Milão, aprovou-se uma lei que destinava aos operários uma porcentagem da sua carga horária de trabalho para aperfeiçoamento cultural, à escolha de cada um. O que a maioria dos operários optou foi pelo aprendizado da língua para poder conhecer a literatura italiana e também optaram por aprender a tocar violino. Candido (1988) traz essas histórias e afirma que:

[...] no poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo pode redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número. [...] na Itália, é o caso assombroso da *Divina comédia*, conhecida em todos os níveis sociais e por todos eles consumida como alimento humanizador. (CÂNDIDO, *ibidem* p.188-189)

Se Machado de Assis, sem demérito de outros seus contemporâneos ou mais modernos, pudesse e devesse ser fruído, em sua originalidade e em todos os níveis e classes sociais, constituir-se-ia em fator inigualável de afinamento pessoal se não houvesse o espírito de segregação, em nosso meio social, que impede a disseminação da cultura erudita.

Em razão disso, pode-se concordar com Candido (1988, p.191), quando este afirma que: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.”

Ademais de tudo que já fora justificado, o conto literário carrega em seu enunciado uma vasta possibilidade de leitura dialógica e de interação das linguagens entre os alunos em sala de aula, promovendo assim um trabalho dinâmico e criativo de aprendizagem sem o risco de cair no enfado. Ao contrário, oportunizou-se a possibilidade de observar o despertar dos alunos, para uma prazerosa melhora da competência leitora, pelo gosto de ler, para as capacidades e as habilidades que poderão ser transferidas para outros tipos de leituras de outros gêneros discursivos circulantes nas mais variadas esferas de atividade comunicativa.

## **1.8 O planejamento e as estratégias de ação**

O planejamento desta pesquisa, como qualquer outro, trouxe como característica principal a da flexibilidade, ou seja, a viabilidade de sempre que necessário ser reestruturado em função das situações de aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, efetuamos a reformulação das ações pedagógicas que não foram eficientes até que os discentes adquirissem autonomia na execução das atividades propostas e galgassem com a ajuda do par avançado os degraus que os levassem até ao seu desenvolvimento potencial.

As práticas pedagógicas desenvolvidas neste trabalho foram pautadas nas orientações de Vygotsky (1930; 1934), pensadas na construção do conhecimento com base na capacidade de o aluno tornar-se competente na resolução de problemas sem ajuda externa – condição de desenvolvimento real – até atingir a capacidade de aprender a partir da interação aluno com aluno, aluno com professor, – condição de desenvolvimento potencial – em que um dos componentes dessa interação se constituísse no par avançado do outro, conforme o que se pode entender nos conceitos sobre a concepção vygotskyana da Zona de Desenvolvimento Proximal –ZDP que consiste em:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais avançados. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

Propusemos ainda, um planejamento que contivesse um plano de ação dividido em duas etapas. A primeira fora denominada de *atividades preliminares*, a partir da investigação de conhecimento dos alunos sobre a leitura, para melhor elucidar o conhecimento prévio dos mesmos, até chegar ao momento de estudo do gênero discursivo, a crônica. Em seguida, passou-se ao estudo do gênero discursivo “O conto literário”. Nesse instante iniciou-se a segunda parte do plano de ação, da pesquisa, sustentado pela teoria da *Sequência didática* na visão de Schneuwly & Dolz (2004), sobre as capacidades de linguagem, e de Rojo (2004), sobre as capacidades de leitura.

### **1.8.1 Capacidades de linguagem**

À luz da observação de Cristóvão (2001), aprender a ler demanda a aprendizagem de *capacidades de linguagem*; e o leitor mobiliza seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos, como estratégias de leitura que podem se relacionar com as capacidades de linguagem.

Em Vygotsky, pode-se entender que as capacidades de linguagem são consideradas como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos. (VYGOTSKY, 1934/1993)

Em Dolz e Schneuwly (2004), explicita-se que: “A noção de *capacidades de linguagem* evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 44). Essas capacidades de linguagem estão assim categorizadas: a capacidade de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva.

Na capacidade de ação, destaca-se o conhecimento prévio dos alunos, em outras palavras, significa dizer a mobilização da situação de produção: quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, quem é o receptor, em que local foi produzido, qual suporte foi veiculado, com qual objetivo, em que tipo de linguagem foi escrito, a atividade não verbal a que se relaciona, o valor social que lhe é atribuído.

As capacidades discursivas referem-se às habilidades de observar como os tipos discursivos (interativo, teórico, relato interativo e narrativo) e os tipos de sequências (narrativa, descritiva, dialogais, argumentativas e explicativas) foram mobilizados, ou conforme entende Machado (2009, p. 157) as referidas capacidades se relacionam com o “gerenciamento da infraestrutura geral do texto”.

As capacidades linguístico-discursivas dizem respeito às escolhas lexicais, gramaticais e sintáticas presentes no texto, à distribuição de vozes,<sup>27</sup> à construção dos enunciados, ao emprego dos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e modalizações, entre outros aspectos.

Nestas capacidades de linguagem em que se pressupõe a identificação das vozes constitutivas dos enunciados, torna oportuno chamar a atenção para a cosmovisão de Bakhtin sobre esse tema. No mundo imaginado por esse filósofo, segundo entendimento de Bubnova (2011), tanto a emissão sonora (voz) como a escrita se fundem na dinâmica produção de sentidos. Sentidos esses que representam posições éticas e ideológicas diferenciadas em uma relação de interação contínua com as outras vozes.

Considerando essa interação percebe-se a realização de um enunciado que é bilateral, ou seja, ela é determinada pelo caráter dialógico e de inerente responsabilidade e responsividade. Essa compreensão advém do que afirma Bubnova (2011, p. 275) em: “Todo sentido, repito, é uma resposta a um sentido anterior, todo autor é responsável pelo sentido do enunciado que emite, todo autor compartilha a autoria com o receptor de sua resposta.”

Entendendo dessa forma, o dialogismo da linguagem se constitui a partir da relação das diferentes vozes que se instalam na produção discursiva. As vozes, nesse sentido, são entendidas como sentidos sociais, pontos de vista ou visões de mundo objetificados nos discursos através das palavras. Nessa perspectiva Bakhtin diz que:

[...] não existe palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2010 [1959-61] p. 330)

---

<sup>27</sup> Vozes, para Bakhtin (2010), em *Questões de Literatura e Estética*, podem ser consideradas como as manifestações enunciativas autoritárias ou persuasivas e ideológicas que se debatem ou se mostram em um enunciado para influenciar a consciência do outro. E Cristóvão (2001, p. 71) acrescenta: "as vozes são entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado".



Com esse entendimento, queremos enfatizar a importância desses conceitos para pensar na criação de uma sequência didática para o estudo da língua para a formação de leitores literários.

É importante, ainda, trazer para este trabalho a voz de Cristóvão (2001), quando diz que os autores genebrinos trabalham com esses conceitos de capacidades exclusivamente para a questão da produção oral e escrita, mas que essa mesma abordagem é plenamente possível de ser didatizada e estendida à questão da leitura.

### 1.8.2 Capacidades de leitura

Conceber a leitura na perspectiva da vertente enunciativa-discursiva na visão bakhtiniana é considerá-la a partir das práticas sociais em que a vida se desenvolve e que o autor e leitor fazem parte dessa vida em uma constante relação de enunciação. De acordo com essa perspectiva, a leitura se constitui em um processo de *compreensão ativa* em que os sentidos que se movimentam aí se encontram dialogicamente entre autor e leitor, entre leitor e texto.

Para Bakhtin/Volochínov (2006 [1929], p. 132), a compreensão é “forma de diálogo que está para a enunciação como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é contrapor à palavra do locutor uma contrapalavra”. – a compreensão é “ativa e responsiva” em nosso trabalho, articulamos a compreensão à leitura, assim é possível pensar na concepção de leitura na perspectiva enunciativa-discursiva.

Na segunda metade do século XX, alfabetizar consistia em um procedimento muito simples, envolvia-se a percepção visual que deveria ser associada à memória e a outras percepções auditivas – processo da capacidade de decodificação – para encontrar o significado da linguagem no texto.

As capacidades de decodificação são ensinadas e aprendidas durante o processo de alfabetização, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, não se dão por si sós, sem a contribuição de outras capacidades de compreensão; apreciação e réplica; como encerram os seguintes descritores<sup>28</sup>:

---

<sup>28</sup> Os descritores deste subtítulo foram, em sua maioria, retirados do material intitulado *Alfabetizando – Caderno 2; Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*, elaborado por equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG para a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Ver em <http://www.fae.ufmg.br/ceale/caderno%202.pdf>

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

No prosseguimento das pesquisas sobre a leitura foram também desveladas outras capacidades de leitura que ultrapassaram as de leitura linear, ou seja, a decodificação.

Estabeleceu-se a leitura como um ato de compreensão, que leva em consideração o conhecimento de mundo, das práticas sociais e dos conhecimentos linguísticos que ultrapassam as fronteiras dos grafemas e fonemas.

Inicialmente nesse ato, na abordagem de leitura como a compreensão do texto, o foco incide sobre o texto e o leitor, essa compreensão também é chamada de estratégia cognitiva do leitor. Isso se relaciona com as capacidades de compreensão (estratégias)<sup>29</sup>, segundo Rojo (2009):

- Ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto.
- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, outdoor etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo.
- Checagem de hipóteses: Ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmando-as e, buscando novas hipóteses mais adequadas.

---

<sup>29</sup> Nesse subtítulo, os descritores foram retirados dos critérios de avaliação dos livros didáticos de língua portuguesa (5ª e 8ª séries, PNLD/2005)[...] Rojo (2009, p. 77)

- Localização e/ou cópia de informações: Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada.
- Comparação de informações: Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo.
- Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes): Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese.
- Produção de inferências locais: No caso de uma lacuna de compreensão, provocada, por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecida, exerceremos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos pelo contexto imediato (cotexto)<sup>30</sup> do texto e pelo significado anteriormente já significado.
- Produção de inferências globais: Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

Atualmente, o ato de ler compreende colocar-se diante de um discurso e estabelecer uma relação direcionada para dois sentidos extremos; um para discursos anteriores e outro para discursos posteriores em que todos estão prenes de réplicas, as quais se tornarão novos e variados discursos/textos, conforme as avaliações valorativas dos leitores; das coisas do mundo; do lugar social do autor e da situação de interação entre eles, que podem ser explorada nas capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação) de acordo com Rojo (LAEL/PUC-SP, 2004) em *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*.

---

<sup>30</sup> Cotexto A noção de *cotexto* foi proposta por Bar Hillel para dar conta da intervenção das unidades verbais que fixam a significação das outras formas linguísticas presentes num mesmo texto. O cotexto é portanto um dos principais processos de solução das eventuais ambiguidades ou da heterogeneidade de sentido dos enunciados. Distingue-se da noção de contexto, utilizada para designar as instâncias enunciativas e os elementos extra-linguísticos relevantes para a compreensão de um texto ou de um discurso (cfr. Jehoshua Bar-Hillel, *Aspects of Language*, Jerusalem, The Magnes Press, Hebrew Univ. and Amsterdam, North-Holland, 1970).

Tais capacidades são de diversas ordens e apresentam seus referidos descritores, conforme Rojo (2004) assim apresenta:

- Recuperação do contexto de produção do texto: Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor pretendido ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.
- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura: Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida.
- Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos, abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade.
- Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. Quando esta relação se estabelece, então, num dado texto, como por exemplo, nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade.
- Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.

Nesta concepção teórica, as capacidades linguísticas e discursivas são interdependentes. Por essa razão, é importante observar que nenhuma das orientações teóricas

referidas, a mais atual não invalida a mais antiga, ou seja, uma teoria não é excludente da outra.

Da mesma forma, podem-se perceber as diferentes práticas de leituras, em diferentes situações requerem as combinações de capacidades.

Na trilha da leitura para a formação literária dos alunos, foram tomadas atitudes no sentido de reflexão sobre a língua sem tornar o texto como mecanismo apenas de análise linguística. Esta, chamamos a atenção, fora praticada em função da carência ou necessidade dos alunos demonstradas em suas pequenas produções escritas e ou orais em sala de aula.

Vale reforçar que a dinâmica das práticas pedagógicas se ancorou basicamente em leitura e reflexão, oral e escrita, de textos diversos e de diferentes gêneros e sequências discursivas na primeira parte do plano de ação; e de leitura de diversos contos na segunda parte da pesquisa-ação, ou melhor, nas práticas da SDT.

Em uma primeira etapa da Sequência Didática Tupiniquim, o conto de Moacyr Scliar – *O conto se apresenta* – fora utilizado a título de metalinguagem para refletir sobre o referencial teórico relativo a esse gênero discursivo.

Na segunda etapa da SDT, foram trabalhados os seguintes contos de autoria de Machado de Assis: *O conto de escola* (1839), *O enfermeiro* (1884), *A cartomante* (1884), *Missa do galo*, (1893), *O caso da vara* (1891) e *Pai contra mãe* (1906).

Importante se torna explicar que esses contos foram publicados nas seguintes obras: em *Várias histórias* (1896): *A cartomante*, *O enfermeiro* e *Conto de escola*; em *Páginas recolhidas* (1899): *O caso da vara* e *Missa do galo*; e em *Relíquias de Casa Velha* (1906): *Pai contra mãe*.

As ações para a SDT foram programadas para serem desenvolvidas em 08 – oito módulos de acordo com o que consta a seguir no quadro pertinente ao Plano de ação da Sequência Didática – SDT, pp. 62-68.

## **1.9 Metodologia de análise de dados**

Neste procedimento, de análise de dados, da mesma forma, foram utilizados como âncora deste trabalho, os conceitos bakhtinianos sobre a Metodologia das Ciências Humanas consorciados com as ideias de Amorim (2001), em *O pesquisador e seu outro*.

Até então, para a análise dos dados colhidos das ações desenvolvidas, cujo o olhar esteve encetado para a formação de leitores literários na perspectiva bakhtiniana, observamos, dentro do arcabouço teórico que alicerça esta pesquisa, alguns conceitos que compuseram as

categorias de análise. Apesar de apresentá-los aqui em forma de elenco, nas análises tais conceitos funcionam de forma articulada, compondo um todo significativo, que o olhar da pesquisadora buscou apreender.

Nas atividades preliminares, foram tomados para argumentação os conceitos abaixo sobre:

- a) Estudo da linguagem
  - Interação
  - Subjetivismo individualista
  - Objetivismo abstrato
  
  - Compreensão ativa e passiva
  - Exotopia
  - Palavra autoritária e internamente persuasiva
  
- b) Teoria sócio histórica para a aprendizagem
  - A Zona de Desenvolvimento Proximal
  - Par mais avançado
  - Capacidades de leitura

Nas ações programadas para a Sequência Didática Tupiniquim - SDT, foram utilizados os seguintes conceitos como componentes da categoria de análise desta seção da dissertação:

- a) Teorias didático pedagógicas
  - As sequências didáticas
  - As capacidades de linguagem e de leitura
  
- b) Conceitos pertinentes à literatura
  - Leitura literária na visão de Candido
  - Gênero do narrar
  - O conto literário
  
- c) Teoria sobre os estudos da linguagem
  - Leitura na vertente enunciativa

- Enunciado concreto e seus elementos constitutivos: estilo, forma composicional e composição temática.
- Relação dialógica entre enunciados
- Esfera de atividade humana
- Gênero discursivo
- Vozes
- Compreensão ativa
- Coautoria

Queremos ainda deixar claro que os conceitos acima, que fizeram parte das categorias de análise, estão organizados em blocos de acordo com as teorias as quais pertencem e foram apenas citados porque os mesmos se encontram explicitados ao longo do texto dissertativo.

Em Brait (2006), observamos que “... não há categorias, a *priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto.” (BRAIT, 2006, p. 14).

Na compreensão do que diz Brait (2006) sobre as categorias de análise, cabe-nos explicar que não a contraditamos; os conceitos antecedem às análises apenas para atender a sequência textual. Ou melhor, com as respostas do questionário aplicado e com as transcrições das anotações e das filmagens das aulas já pudemos conceber que esses conceitos foram os mais pertinentes a cada situação de aprendizagem ou não. Então optamos por essa seleção para fundamentação das nossas análises.

Apresentamos, a seguir, a ideia sobre os planejamentos que foram utilizados para gerir e acompanhar o processo da nossa pesquisa e sobre os planos de ação que nortearam as práticas pedagógicas das atividades preliminares e da Sequência didática tupiniquim.

### 1.9.1 PROGRAMA GERAL DO PLANEJAMENTO PARA A PESQUISA-AÇÃO: ATIVIDADES PRELIMINARES

#### 1. Noções de texto e alguns elementos que o constitui – 04 horas aulas: 04/11 e 11/11

- 1.1. Contextualização dialógica sobre o conteúdo
- 1.2. Explicação com base em leitura de material instrucional e de textos.
- 1.3. Verificação da compreensão detalhada para identificação do que é e do que não é texto.
- 1.4. Estabilização com retorno ao material do item 1.3 explicitação sobre por que é e por que não é texto.
- 1.5. Produção /aplicação com base em um material para reflexão e identificação e diferenciação entre as formas textuais.
- 1.6. Dever: Pesquisar textos em revistas, livros e outros suportes de textos e identificar neles os seus elementos constitutivos.

#### 2. Modos de organização discursiva – 05 horas aulas: 18/11; 25/11 e 02/12

- 2.1. Contextualizações dialógica com anotações na lousa sobre conceitos de:
  - 2.1.1 descrições
  - 2.1.2 dissertações
  - 2.1.3 narrações
- 2.2. Explicações com bases em leitura colaborativa dos conceitos dos itens 2.1.1 até 2.1.3 e comparação com as ideias prévias dos alunos anotadas na lousa.
- 2.3. Verificação da compreensão detalhada com leitura de fragmentos de textos para identificação dos tipos de organização discursiva.
- 2.4. Estabilização com mais leitura de textos com produção oral e escrita para identificação dos tipos discursivos.
- 2.5. Produção/aplicação – leitura de um texto não verbal dividido em 08 – oito – quadros para a seguinte atividade:
  - 2.5.1. Do quadro 01 até ao 06 segundo a imaginação de cada um, escrever uma história.
  - 2.5.2. No quadro 07 descreveram o ambiente
  - 2.5.3. No quadro 08 o aluno escreveu um pequeno texto expressando uma ideia sobre o personagem ou sobre o ambiente da história.
- 2.6. Dever: Leitura, reflexão e produção oral e escrita pertinente à tipologia textual.

#### 3. Estudo e reflexão sobre o gênero discursivo “Fábula” – 05 horas aulas: 02/12; 09/12 e 16/12

- 3.1. Contextualização dialógica, anotando as ideias dos alunos na lousa, enfatizando o gênero do narrar, para posterior conferência.
- 3.2. Explicação com fundamentos em leitura das fábulas “A corte do leão” e “A cigarra e a formiga” de La Fontaine e instigou os alunos à identificação do gênero do narrar e da história que cada texto conta.



- 3.3. Verificação da compreensão detalhada sobre a atitude das personagens e questionou se são atitudes de animais ou de pessoa. Chamando a atenção para o sentido figurativo da personificação.
- 3.4. Estabilização com leitura das fábulas “A raposa e as uvas” e “O lobo e o cordeiro” de: a primeira de Esopo e a segunda de La Fontaine e versão de Monteiro Lobato, para posterior análise linguística e translinguística.
- 3.5. Produção/aplicação com pesquisa livre de outras fábulas e socialização na sala de aula entre os colegas com interferência da professora.
- 3.6.** Dever: Releitura da Fábula “A cigarra e a formiga” para a produção escrita de uma refábula considerando os diversos papéis sociais possíveis, nos quais poderia estar inserida a personagem que representa a cigarra.

**4.** Estudo e reflexão sobre o Gênero Discursivo “Crônica” – 04 horas aulas: 11/01 e 13/01

- 4.1. Contextualização sobre o cotidiano de pessoas que vivem em cidades grandes e pequenas, enfatizando o cotidiano, para introdução à leitura do texto “Recado ao Senhor 903” de Rubem Braga.
- 4.2. Explicação com leitura colaborativa do referencial teórico sobre o gênero discursivo “Crônica” dando ênfase ao fato do cotidiano, seguido pela releitura do texto do item anterior em que analisou oral e coletivamente os quesitos pertinentes a este gênero e comparou-os com os quesitos da fábula.
- 4.3. Verificação e compreensão com releitura do mesmo texto para produção escrita de interpretação e compreensão do texto.
- 4.4. Estabilização com contextualização sobre dois aspectos sociais de grande relevância: a constituição e valorização da família e o preconceito de raça que podem ser considerados como fatos do cotidiano.
- 4.5. Produção/aplicação com leitura de “A última crônica” de Fernando Sabino para análise e compreensão do enunciado.
- 4.6.** Dever – cada dupla pesquisou na internet ou outras mídias uma crônica para socialização na sala de aula.

### 1.9.2 Plano de Ação das Atividades Preliminares

Ainda aqui, neste tópico, apresentamos o cronograma de desenvolvimento das aulas durante o período desta pesquisa:

Data / Duração	Conteúdo	Objetivos	Atividades	Avaliação	Materiais
2013 Nov. 04 aulas 04/11 11/11	Questionário sobre leitura;  Noções de texto e alguns elementos que o constitui	Sondagem;  Reconhecer o que é: Texto e não texto; Título; tema; forma;	Orientação para responder as perguntas Contextualização; leitura colaborativa; interação dialógica; dinâmica para leitura e interpretação Contextualização dialógica sobre o conteúdo; Explicação com leitura de material instrucional e de textos; Verificação da compreensão detalhada para identificação do que é e não é texto; Estabilização com retorno ao material do item 1.3 explicitação sobre por que é e não é texto; Produção /aplicação com material para reflexão, identificação e diferenciação entre as formas textuais e Dever: Pesquisar textos em revistas, livros e outros suportes e identificar neles os seus elementos constitutivos.	Tabulação dos resultados e análise Observação e acompanhamento da resolução das atividades; Retomada e explicação de pontos referentes ao Conteúdo estudado e leitura e produção oral e escrita.	Computador, formulários lousa; giz; fotocópias de textos de gêneros diversificados e de referência teórica.
2013 Nov. 04 aulas 18/11 25/11	Modos de organização discursiva: descrição, dissertação e narração.	Identificar predominância de modos de organização discursiva do gênero	Contextualização; leitura colaborativa; interação dialógica; dinâmica para leitura Contextualizações dialógica com anotações na lousa sobre conceitos	Observação sobre a progressão do desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial de cada aluno Intervenção com retomada de	Lousa; giz; fotocópias de textos de gêneros diversificados e de referencial

<p>Dez. 01 aula 02/12</p>			<p>de: descrições, dissertações e narrações; Explicações com leitura colaborativa dos conceitos do item acima e comparar com as ideias dos alunos anotadas na lousa; Verificação da compreensão detalhada com leitura de fragmentos de textos para identificação dos tipos de organização discursiva; Estabilização com mais leitura de textos com produção oral e escrita para identificação dos tipos discursivos; Produção/aplicação – leitura de um texto não verbal dividido em 08 – oito – quadros para a seguinte atividade: Do quadro 01 até ao 06 segundo a imaginação de cada um escrever uma história, do quadro 07 dever-se-á descrever o ambiente e do quadro 08 o aluno deverá escrever um pequeno texto expressando uma ideia sobre o personagem ou sobre o ambiente da história e Dever: Leitura, reflexão e produção oral e escrita pertinente à tipologia textual.</p>	<p>conteúdo para sedimentação e maturação da aprendizagem com atividades em grupo.  Leitura e análise dos textos lidos com atividades de produção oral e escrita</p>	<p>teórico</p>
-----------------------------------	--	--	--	--	----------------

<p>2013 Dez 05 aulas 02/12 09/12 e 16/12</p>	<p>Estudo e reflexão sobre o gênero discursivo “Fábula” – 06 horas aulas</p>	<p>Identificar no enunciado o gênero do narrar; Melhorar a proficiência de leitura de textos literário; Estranhar as atitudes das personagens do texto; Identificar nas personagens o comportamento humano;</p>	<p>Contextualização dialógica, anotando as ideias dos alunos na lousa, enfatizando o gênero do narrar, para posterior conferência; Explicação com fundamentos em leitura colaborativa das fábulas “A corte do leão” e “A cigarra e a formiga” de La Fontaine e instigar os alunos à identificação do gênero do narrar e da história que cada texto conta. Verificação da compreensão detalhada sobre a atitude das personagens e questionar se são atitudes de animais ou de pessoa. Chamando a atenção para o sentido figurativo da personificação. Estabilização com leitura das fábulas “A raposa e as uvas” e “O lobo e o cordeiro” de: a primeira de Esopo e a segunda de La Fontaine e versão de Monteiro Lobato, para posterior análise linguística e translinguística. Produção/aplicação com pesquisa livre de outras fábulas e socialização na sala de aula entre os colegas com interferência da professora. Dever: Releitura da Fábula “A cigarra e a formiga” para a produção escrita de uma refábula considerando os diversos papéis sociais possíveis, ou como cantora profissional ou como uma vida boêmia nos quais</p>	<p>Observação sobre a progressão do desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial de cada aluno Intervenção com retomada de conteúdo para sedimentação e maturação da aprendizagem com atividades em grupo.</p> <p>Leitura e análise dos textos lidos com atividades de produção oral e escrita e finalizando com uma atividade escrita de refabulação do texto lido, sem ajuda de terceiro.</p>	<p>Textos fotocopiados para leitura, Lousa; giz; fotocópias de textos sobre referencial teórico</p>
--	--	---	--	--	---

			poderia estar inserida a personagem que representa a cigarra.		
2014 Jan 04 aulas 11/01 13/01	Estudo e reflexão sobre o Gênero Discursivo Crônica literária	Melhorar o potencial de leitura crítica; Refletir e encontrar em um texto fatos do cotidiano	Contextualização sobre o cotidiano de pessoas que vivem em cidades grandes e pequenas, enfatizando o cotidiano, para introdução à leitura do texto “Recado ao Senhor 903” de Rubem Braga. Explicação com leitura colaborativa do referencial teórico sobre o gênero discursivo “Crônica”, seguido pela releitura do texto do item anterior em que analisa oral e coletivamente os quesitos pertinentes a este gênero e compara com os quesitos da fábula. Verificação e compreensão com releitura do mesmo texto para produção escrita de interpretação e compreensão do texto. Estabilização com contextualização sobre dois aspectos sociais de grande relevância: a constituição e valorização da família e o preconceito de raça. Produção/aplicação com leitura de “A última crônica” de Fernando Sabino para análise e compreensão do enunciado. Dever – cada dupla pesquisará na internet ou outras mídias uma crônica para socialização na sala de aula.	Somativa e formativa ao longo do processo ensino aprendizagem considerando as intervenções necessárias e as produções orais e escritas.	Textos fotocopiados para leitura, Lousa; giz; fotocópias de textos sobre referencial teórico

### 1.9.3 PROGRAMA GERAL DO PLANEJAMENTO PARA A PESQUISA-AÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA TUPINIQUIM – SDT

#### **1. Contextualização**

1.1 O conto se apresenta

1.2 Moacyr Scliar

1.3 História dos contos machadianos (contexto de produção do gênero conto);

1.4 Machado de Assis e o sócio histórico do Brasil e do Rio de Janeiro;

#### **2. Caracterização dos contos**

2.1. Trabalhar com vários contos e as diversas histórias;

2.2. Observação da forma composicional do gênero e as diferenças de estilo em diferentes autores (Moacyr Scliar e Machado de Assis).

2.3. O conto e sua linguagem verbal, não verbal, componentes e características (estilo do gênero);

#### **3. Trabalhando o tema, a forma composicional e o estilo**

3.1 Perceber os sentidos compostos através da relação dos materiais verbais e não verbais – presumidos – presentes nos contos; observar a relação dialógica entre os contos lidos.

3.2. Observação da forma composicional de um conto.

3.3 Componentes linguísticos – estilo:

Organização textual e modos de organização discursiva

Figuras de linguagem – metáforas e ironias

Organização de parágrafos

Sinais de pontuação

Discurso direto e discurso indireto

### **MODULO 1. 04 horas aulas 20/01, e 27/01**

- 1.1. Retomando e acessando conhecimento prévio com reflexão sobre as fábulas e crônicas para sedimentação da semelhança e da diferença entre ambas.
- 1.2. “O Conto se apresenta” de Moacyr Scliar – com leitura colaborativa e reflexiva, do conto, com dinâmica que de forma metalinguística conceitua o referido gênero discursivo.
- 1.3. Leitura e reflexão sobre o conceito formal sobre o gênero discursivo conto e suas características básicas.
- 1.4. A título de dever: Proceder a uma pesquisa extraclasse sobre a história do conto para socialização em sala de aula, e apresentar de forma oral no grande círculo.

### **MÓDULO 2 – O século XIX e Machado de Assis – 02 horas aulas 1º/02**

- 2.1. Instalação de dois banners, no corredor da escola, pelos alunos e na presença do Coordenador Pedagógico e dos professores do turno matutino.
- 2.2. Retorno à sala de aula para assistir ao vídeo e proceder à leitura colaborativa do mesmo para concepção das primeiras impressões sobre

Machado de Assis.

2.3 Contextualização sobre o período contemporâneo da escola, do professor e dos alunos e ainda tentar colher conjecturas sobre a escola, o professor e os alunos do século XIX.

**MÓDULO 3** – O “Conto de escola” (1839) – 05 horas aulas 03/02 - 10/02 – 15/02

3.1. Dividir a turma em grupos de quatro alunos para a leitura do conto. Em seguida aplicar a dinâmica da roda do conto... não conto..., para apresentação oral da história, considerando ainda, somente os aspectos textuais, ou seja apenas a ficção.

3.2. Após a roda do conto... não conto..., leitura do material instrucional e um vídeo com informações do contexto sócio histórico em que se ambientara o “Conto de escola” de Machado de Assis.

3.3. Em seguida, proceder à análise linguística e discursiva do enunciado do conto, seguida de releituras do texto tantas vezes quantas forem necessárias para a análise interpretativa e compreensiva, inicialmente oral e posteriormente escrita.

**MÓDULO 4** – “O enfermeiro” (1860) – 4 aulas 15/02; 17/03 e 24/03

4.1. Dividir a turma em grupos de seis alunos para a leitura do conto tal que cada aluno lesse e comentasse com seus parceiros o conteúdo lido. Em seguida aplicar a dinâmica, para a socialização, sob o nome de GV x GO, para apresentação oral da história, considerando ainda, os aspectos textuais, e já se estendendo para os aspectos discursivos.

4.2. Após a dinâmica de leitura e socialização passamos à releitura do texto para prática de oralidade em que a professora perguntava e os alunos iam respondendo

4.3. Em seguida procedemos à análise linguística e discursiva do enunciado do conto, seguida de releituras do texto tantas vezes quantas foram necessárias para a análise interpretativa e compreensiva, inicialmente oral e posteriormente escrita.



**MÓDULO 5** – “A cartomante” (1884) – 04 aulas 24/03; 29/03 e 31/03

- 5.1. Contextualização sob forma de perguntas e insinuações sobre o comportamento humano quando se descobre em situação de perigo em função de uma atitude politicamente incorreta, a exemplo o triângulo amoroso, a traição...;
- 5.2. Leitura do conto “A cartomante”, em um grupo formado por seis alunos, fora do ambiente de sala de aula;
- 5.3. Momento do grupo socializar o que cada aluno achou de mais relevante na história, sem a interferência da professora;
- 5.4. Releitura do texto para produção de interpretação e compreensão do texto, estabelecendo comparação dos sentidos produzidos em relação ao contexto linguístico e discursivo, levando também em consideração ao que se tem de conhecimento presumido.

**MÓDULO 6** – “Missa do Galo” / (1893) – 05 aulas: 31/03; 07/04 e 14/04

- 6.1. Contextualização de forma instigativa referente à questão da ambiguidade e reforço da ideia sobre o triângulo amoroso;
- 6.2. Leitura do conto, de maneira que cada aluno leu uma página;
- 6.3. Em prosseguimento à leitura do texto desenvolver a dinâmica GR x GO<sup>31</sup> e vice versa;
- 6.4 . Releitura do texto tantas vezes quantas forem precisas para atendimento dos objetivos propostos com atividades orais e escritas.

**MÓDULO 7** – “O caso da Vara” (1891) 01 aula: 28/04

- 7.1. Apresentar um relato resumido do conto aos alunos para análise comparativa com o/s outro/s conto/s lidos para identificação da relação dialógica entre o objeto do discurso existente neles.

**MÓDULO 8** – “Pai contra mãe” (1906) 05 aulas: 28/04; 05/05 e 10/05

- 8.1. Contextualização em forma de questionamento instigativo levando os alunos à predição do tema ou da história a partir da consideração do

---

<sup>31</sup> GR x GO: Grupo de revozeamento versus grupo de ouvinte e vice versa.

título do texto;

8.2. Leitura do conto, em grupo de seis alunos, com tempo determinado, em seguida trocar ideias sobre a história do texto, entre eles, sem apoio da professora;

8.3. Em um grande grupo desenvolvemos uma produção oral de análise linguística e translinguísticas<sup>32</sup> do texto;

8.4. Produção de um texto de opinião sobre a compreensão dos textos machadianos em função do tipo da linguagem.

#### 1.9.4 Plano de ação da Sequência Didática Tupiniquim - SDT

<p>Jan 04 aulas 20/01 27/01</p>	<p><b>MÓDULO 1</b> Retomada de estudo e reflexão sobre os gêneros discursivos Fábula e Crônica literária e  Introdução ao estudo e reflexão do gênero discursivo Conto literário.</p>	<p>Sedimentar a diferença e a semelhança entre esses dois gêneros. Reconhecer em um texto as noções básicas pertinentes ao gênero discursivo Conto. Refletir sobre o referencial teórico deste GD.</p>	<p>Atividades orais e dialógicas entre o professor e alunos sobre as características dos dois gêneros discursivos estudados: Fábula e Crônica literária.  Dinâmica para a leitura do texto “O conto se apresenta de Moacyr Scliar, com procedimentos de oralidade para leitura colaborativa e reflexiva do texto.  Leitura e reflexão do referencial teórico relativo ao GD o conto literário</p>	<p>Observação na participação coletiva e individual dos alunos com produção oral e escrita.</p>	<p>Material impresso para a leitura e dinâmica</p>
---	---	--	---	---	--

<sup>32</sup> Análise translinguística é a análise do modo de funcionamento real da linguagem, o que significa a análise da historicidade do discurso. Ela debruça sobre a singularidade do enunciado e não sobre a repetibilidade.

<p>Fev. 02 aulas 1º/02</p>	<p><b>MÓDULO 2</b> O século XIX Linha do tempo, o século de Machado de Assis</p> <p>Predição e conjecturas de ideias sobre a escola, o professor e a relação deste com as crianças</p>	<p>Conhecer o contexto sócio histórico em que vivei Machado de Assis e a relação de ambientação de suas obras. Comparação da escola do século XIX e a atual e o comportamento dos alunos.</p>	<p>Instigar aos alunos a se lembrarem de nomes de escritores e anotar na lousa. Instalação de dois banners, no corredor da escola, pelos alunos e na presença do Coordenador Pedagógico e dos professores do turno matutino. Retorno à sala de aula para assistir ao vídeo e proceder a leitura colaborativa do mesmo para concepção das primeiras impressões sobre Machado de Assis. Contextualização sobre o contexto contemporâneo da escola, do professor e dos alunos</p>	<p>Atividades, dialógicas, retomando sempre que necessário a reformulação das perguntas e explicitação.</p>	<p>Banners, computador, data show, filmadora, lusa e giz</p>
<p>Fev. 5 aulas 03/02 10/02 15/02</p>	<p><b>MÓDULO 3</b> Leitura, estudo e reflexão sobre O “Conto de escola” – Machado de Assis, (1839)</p>	<p>Identificar no texto a sua sequência discursiva, e comprovar com fragmentos do texto; Reproduzir a história contida no texto; Identificar no texto característica do contexto sócio histórico de 1839; Interpretar e</p>	<p>Dividir a turma em grupos de quatro alunos para a leitura do conto. Em seguida aplicar a dinâmica: A roda do conto... não conto..., para apresentação oral da história, considerando ainda, somente os aspectos textuais, ou seja apenas a ficção. Após a roda do conto... não conto..., leitura do material instrucional e um vídeo com informações do contexto sócio histórico em que se ambientara o “Conto de escola” de Machado de Assis. Em seguida, proceder à análise linguística e discursiva do enunciado do conto, seguida de releituras do</p>	<p>Observação da participação dos alunos nas atividades propostas considerando ainda a produção do trabalho coletivo</p>	<p>Material impresso para leitura, lousa, giz e filmadora</p>

		compreender de forma oral e escrita, ainda com ajuda do par avançado.	texto tantas vezes quantas forem necessárias para a análise interpretativa e compreensiva, inicialmente oral e posteriormente escrita.		
Mar. 04 aulas 15/02 17/03 24/03	<b>MÓDULO 4</b> Estudo e reflexão sobre o conto literário de Machado de Assis “O enfermeiro” – 1860	Identificar no texto a sua sequência discursiva, e comprovar com fragmentos do texto; Reproduzir a história contida no texto; Identificar no texto característica do contexto sócio histórico de 1839; Interpretar e compreender de forma oral e escrita, ainda com ajuda do par avançado.	Dividir a turma em grupos de seis alunos para a leitura do conto. Sendo que cada aluno lesse uma lauda do texto. Em seguida, aplicar a dinâmica de GV x GO para apresentação oral da história, considerando ainda, somente os aspectos textuais, ou seja, apenas a ficção. Em seguida, proceder à análise linguística e discursiva, em forma de debate, do enunciado do conto. Em seguida, releituras do texto tantas vezes quantas forem necessárias para a análise interpretativa e compreensiva, e escrita.	Observação da participação dos alunos nas atividades propostas considerando ainda a produção do trabalho coletivo	Material impresso para leitura, giz, computador material gráfico, lousa, giz e filmadora
Mar. 04 aulas 24/03 29/03 31/03	<b>MÓDULO 5</b> Leitura, estudo e reflexão sobre o conto literário “A cartomante” – 1884	Identificar no texto fragmentos que possam comprovar o conteúdo	Contextualização sob forma de diálogo e insinuações sobre o comportamento humano quando se descobre em situação de perigo em função de uma atitude politicamente	Análise das atividades orais e escritas produzidas pelos alunos	Lousa, giz, material gráfico, data show e computador,

		temático; a forma composicional e o estilo do gênero. Adquirir mais proficiência nas capacidades de decodificação e de compreensão de leitura literária. Identificar a esfera e o gênero discursivo a que pertence e qual é a sequência discursiva predominante no texto. Perceber traços característicos físicos e psicológicos dos personagens.	incorreta, a exemplo o triângulo amoroso, a traição...; Leitura do texto em grupos de seis alunos; Momentos de falar, sobre a história lida, sem a interferência da professora; Releitura do texto para produção de interpretação e de compreensão do texto, estabelecendo comparação dos sentidos produzidos em relação ao contexto linguístico e discursivo inclusive levando em consideração do aspecto presumido.		
Mar. 01 aula 31/03 Abr. 04 aulas 07/04 14/04	<b>MÓDULO 6</b>  A ambiguidade em um texto  Leitura, estudo, reflexão e refração sobre o conto literário “Missa do galo” - 1893	Saber identificar uma situação de ambiguidade em um texto Afinar o aprimoramento da proficiência da leitura dos contos machadianos, de	Contextualização em forma de diálogo sobre o conceito de ambiguidade como estilo de linguagem, e sobre a exploração do triângulo amoroso; Leitura do conto, e cada aluno lê uma página do texto; Em seguida aplicação da dinâmica de socialização, GR x GO e vice versa, sobre a história desenvolvida no	Observação na participação e desempenho no momento de socialização oral sobre a compreensão do conto	Computador, material fotocopiado e instrucional, lousa, giz e filmadora.

		acordo com as capacidades de decodificação e de compreensão criativa dos enunciados; Perceber, identificar e comprovar com fragmentos do texto, qual é o conteúdo temático, como está organizada a forma composicional e o estilo do gênero.	conto; Releitura to texto tantas vezes quantas forem necessárias para produção oral e escrita para atendimento dos objetivos aqui propostos.		
Abr. 01 aulas 28/04	<b>MÓDULO 7:</b> Atividade de escuta, reflexão e refração sobre o conto machadiano “O caso da vara” – 1891	Exercitar atividade de escuta; Estabelecer relação dialógica entre enunciados; Identificar o caráter do indivíduo.	Contextualização sobre o caráter e a natureza humana, induzindo o aluno a dar exemplos; Leitura colaborativa pela professora e depois a mesma em um exercício dialógico com os alunos rememoram a história;	Observação da participação dos alunos lançando perguntas a serem respondidas individualmente e em seguida solicitar ajuda de outros colegas.	Lousa, giz material gráfico
Abr. 01 aula 28/04  Mai. 04 aulas 05/05	<b>MÓDULO 8</b> Leitura, estudo, reflexão e refração oral e escrita sobre o conto literário “Pai contra mãe” –	Identificar e comparar os aspectos do comportamento e da natureza humana presentes	Contextualização em forma de questionamento instigativo levando os alunos à predição da história a partir do título do texto; Diálogo com os discentes sobre a situação sócio econômica dos escravos	Observação nas atividades de produções orais e escritas de forma coletiva;  Individualmente os alunos	Lousa, giz, computador, data show,  filmadora, material gráfico,

10/05	1906. A ironia e a metáfora	<p>neste texto e nos demais lidos nesta SD;</p> <p>Perceber as metáforas e as ironias marcantes neste conto;</p> <p>Reconhecer o comportamento da sociedade face à situação escravocrata da época da história;</p> <p>Perceber que a situação de crise e de miséria não acontecia apenas com os negros escravos;</p> <p>Refletir e identificar que tipo de comportamento humano, em relação as fraquezas que fora abordado, em cada conto lido e observar se houve coincidência desse comportamento nos outros contos</p>	<p>e questionar se eram somente os escravos que tinham situação precária de sobrevivência;</p> <p>Leitura do conto “Pai contra mãe” em grupos de seis alunos estipulando prazo, para em seguida estabelecer a troca de ideias sobre a história – a ficção;</p> <p>Em um grande grupo, sob a orientação e intervenção da professora, desenvolver uma produção oral de análise linguística e translinguística do conto em que os alunos individualmente foram estimulados à participação;</p> <p>Produção oral e escrita sob a orientação de um questionário apresentado pela professora.</p>	<p>produziram um pequeno texto expressando suas opiniões sobre o estudo da língua, através dos contos machadianos;</p> <p>se foi possível compreendê-los na originalidade da linguagem do autor ou se deve ser alterada a linguagem dos textos para serem lidos por alunos de escolas públicas.</p>	pen drive, e telefones celulares.
-------	--------------------------------	---	---	---	-----------------------------------

		lidos; Verificar que tipo de ambiguidade se pode perceber neste conto.			
--	--	--	--	--	--

Após a exposição do planejamento, seguem os dois capítulos de análise de dados relativos aos excertos das relações dialógicas estabelecidas nos momentos de ensino e aprendizagem da leitura literária, bem como a conclusão a que se chegou após a prática de leitura dos contos machadianos, adequando a eles as categorias de análise mais pertinentes a cada caso e de maior relevância.



## **CAPÍTULO II – Um bom caminho**

### **2. Análise dos dados coletados**

*Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; Devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldura-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão de meu saber, de meu desejo, e de meu sentimento.*

*Bakhtin*

#### **2.1 Análise de dados – Atividades preliminares**

Diante do todo exposto na apresentação e no capítulo de metodologia desta pesquisa e após o cumprimento das etapas estabelecidas, considerando o sincretismo metodológico pelo qual optamos, passamos a relatar e analisar os fatos mais relevantes da pesquisa, bem como discorrer, com maior profundidade, sobre a fundamentação teórica aplicada a cada situação de ensino e de aprendizagem na presente análise.

Vale também enfatizar a fidelidade que fora preservada ao movimento exotópico referido na epígrafe e a relação dialógica que existiu nos fatos concretos ocorridos na vigência da pesquisa-ação e no processo de ensino aprendizagem da linguagem – uso vivo da língua – pensado na concepção enunciativa-discursiva e alteritária que ocorre na interação entre sujeitos a partir dos gêneros discursivos e que trazem como base para estudo o enunciado, tomado como unidade da comunicação.

Mesmo em que pese o aprendizado dos alunos já trazerem um pouco de bagagem de conhecimento antes da escola e um aprendizado escolarizado, faz-se obrigatória a detecção dessa sua história prévia com o saber, sobre o qual Vygotsky (2007 [1930], p. 94) assim o diz: “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Já Thiollent, na concepção da pesquisa-ação, reputa de grande importância o atendimento dos objetivos práticos - a ação de investigação da situação em que haja a interação do pesquisador e a comunidade investigada.

Assim, foram aplicadas questões, sobre leitura, - como a primeira atividade - para as quais foram sugeridas possibilidades de respostas, conforme se segue, e delas obtivemos os resultados que foram tabulados e analisados sequenciadamente, de acordo com o que consta no item “Atividades preliminares” a seguir:

### **2.1.1 Atividades preliminares – aplicação do questionário**

Neste fragmento, apresentamos o questionário que foi aplicado, a título de produção inicial da nossa pesquisa, cuja finalidade já foi explicada anteriormente e, neste momento, trazemos o resultado e a análise dos mesmos. O questionário contém as seguintes perguntas:

- 1º) O que é ler, para você?
- 2º) De modo geral, o que as pessoas leem?
- 3º) Você acha a leitura em sala de aula uma atividade legal ou chata. Por quê?
- 4º) Você entende que as palavras têm sempre os mesmos significados que constam no dicionário?
- 5º) Um mesmo texto é lido da mesma maneira por pessoas diferentes? Por quê?
- 6º) Um texto diz sempre a mesma verdade para todo mundo que lê esse texto?
- 7º) O que significa para você uma pessoa alfabetizada?

Na sistematização dos resultados pudemos mensurar as condições dos alunos em relação às perguntas numeradas, conforme descrevem as alternativas e os gráficos que seguem.

- 1º – O que é ler para você?
  - a) reconhecer as palavras sem soletrar
  - b) é reconhecer as palavras e entender o que foi dito
  - c) não sei, não respondeu.



**Gráfico 1 – Resultado obtido à pergunta “O que é ler para você?”**

Na análise do gráfico 1, o qual apresenta as respostas à pergunta “O que é ler para você?”, obtivemos os seguintes resultados: 50% dos alunos disseram que ler é reconhecer as palavras sem soletrar; 30% disseram que era reconhecer as palavras e entender o que foi escrito e 20% das opiniões disseram que não sabiam ou não responderam.

Diante desse resultado, pode-se inferir que os valores do gráfico 1 demonstram que, de acordo com a concepção de Vygotsky (2007[1930], p. 97), sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, o “nível de desenvolvimento real”, ou seja, as funções que já se encontram em fase de amadurecimento destes alunos sobre a leitura apresentam-se como uma mera decodificação das palavras.

Esse resultado contrapõe-se ao que se pode observar tanto nos PCN (1998) como na visão bakhtiniana sobre a leitura, uma vez que a decodificação consiste na capacidade mais elementar sobre este conhecimento e que não coaduna com a expectativa para alunos do nono ano do ensino fundamental.

À luz dos PCN (1998), “a leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto [...]” (BRASIL, 1998, p.69). E sob a ótica bakhtiniana, a leitura é um processo de compreensão da fala viva, e se estabelece na concepção de que todo enunciado se constitui de uma compreensão ativa e responsiva. “[...] toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003 [1952-53/1979], p. 271). Logo, nesse entendimento, todo sujeito tem um caráter responsivo, ou seja, o mesmo é de natureza histórico-social, é um ser que intervém na vida, modificando-a e transformando-a, e assim

atualizando o objeto contemplado num novo contexto. Observemos as respostas à próxima questão:

2º – De modo geral, o que as pessoas leem?

- a) livros da escola
- b) livros da escola e Bíblia
- c) jornais, revistas.



**Gráfico 2 - Resultado obtido à pergunta "O que as pessoas leem?"**

Nesta procura de informação, chegou-se ao resultado de que 50% da leitura dos alunos se baseiam em materiais contidos nos livros didáticos, 30% em livros de escola e de material da igreja e 20% apenas dos alunos leem jornais e revistas.

A conclusão que se chega na análise desta questão é que, conforme diz Martins (1994, p. 7), “Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor é visto como decodificador de letra”. E também, o que explicita Rojo (2004) nos autoriza a dizer que, nas ações didático-pedagógicas, a leitura nas escolas se restringe à capacidade de decodificação, e que ela se limita a repetir, a revozear o conteúdo linguístico e textual utilizado pelo autor. Aliás, as disciplinas, de modo geral, exploram a leitura linear e literal através de respostas a questionários limitadores desse nível rudimentar de alfabetismo, o nível 1<sup>33</sup>. À luz de Rojo,

<sup>33</sup> Nível 1 de alfabetismo corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado.

A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio. (ROJO 2004 p. 1)

Nas respostas dos alunos, percebemos que 50% das respostas dizem que o que as pessoas leem são os livros da escola, os didáticos, ou seja, mesmo estando na escola, os discentes continuam alijados da oportunidade de leitura dos clássicos da literatura em sua integridade. Além disso, a leitura desses discentes não contempla as capacidades de leitura pertinentes com a sua idade de escolarização. Vejamos os dados da próxima pergunta:

3º – Você acha a leitura, em sala de aula, uma atividade legal ou chata?

- a) Chata porque dá sono
- b) Chata porque depois tem que escrever
- c) Legal porque cada dia a gente lê mais rápido



**Gráfico 3 - Resultado obtido à pergunta "Você acha a leitura em sala de aula,**

Com esta pergunta, “Você acha a leitura, em sala de aula, uma atividade legal ou chata?”, o resultado foi que a maioria acha essa atividade chata, pois, 30% alegam que é chata porque dá sono e outros 30% porque depois tem que escrever. Somente 40% dos alunos opinam que é uma atividade legal, porque cada dia eles leem mais rápido.

Essa situação revela que a leitura constitui uma atividade não prazerosa para os alunos, em sua maioria, ainda que as razões do desprazer sejam diferentes e que demonstram, clara e persistentemente, que a leitura é apenas um ato de reconhecimento das palavras, de

decodificação. Esta situação demonstra que as práticas de leitura tomadas como letramento escolar exploram somente algumas capacidades:

[...] aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e para que o currículo se cumpra [...] por meio de práticas de leituras lineares e literais, principalmente de localização de informação em texto e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos” (ROJO 2004, p. 1)

Dessa forma, pudemos constatar que a citação acima revela fatos reais de leitura ainda hoje presenciados nas escolas, apesar de já se ter diversas outras concepções de leitura, em especial a enunciativa-discursiva, em que o leitor se coloca em constante diálogo com o autor, com o enunciado e a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam o texto. Assim, o leitor pode perceber que o estudo da língua carrega consigo uma magia, pois é através dela que encontramos e produzimos sentidos para as relações sociais necessárias à nossa vida.

Observemos as respostas à 4ª questão:

4º – Você entende que as palavras têm, sempre, os mesmos significados que constam no dicionário?

- a) sim
- b) não
- c) às vezes sim, às vezes não



**Gráfico 4: Resultado obtido à pergunta "Você entende que as palavras têm, sempre, os mesmos significados que constam no dicionário?"**

Neste gráfico, pode-se ler que somente 30% dos alunos responderam que não, implica dizer que eles entendem que as palavras não têm, sempre, o mesmo significado do dicionário, 20% responderam que às vezes sim, às vezes não tem o mesmo significado e 50% disseram que sim, ou seja, que sempre têm os mesmos significados do dicionário. Obviamente, isso revela o desconhecimento da propriedade polissêmica das palavras, ou até mesmo dos sentidos contextuais.

As análises dos fatos observados nas perguntas de número 4, 5 e 6, encontram-se após o gráfico dos resultados da questão nº 6 na p. 76. Vejamos a 5ª questão:

5º – Um mesmo texto é lido da mesma maneira por pessoas diferentes? Por quê?

- a) sim, porque é o mesmo texto
- b) não, porque umas pessoas leem demorado e outras leem rápido
- c) não sei, não respondeu.



Gráfico 5: Resultado obtido à pergunta "Um mesmo texto é lido da mesma maneira por pessoas diferentes? Por quê?"

Na pergunta, "Um mesmo texto é lido da mesma maneira por pessoas diferentes? Por quê?", demonstrou-se o seguinte resultado: 60% entenderam que um mesmo texto é lido da mesma maneira por pessoas diferentes, 20% declararam que não, porque umas pessoas leem demorado e outras leem rápido e outros 20% disseram que às vezes sim, às vezes não. Observemos os resultados para a 6ª questão:

6º – Um texto diz sempre a mesma verdade para todo mundo que lê esse texto?

- a) sim
- b) não
- c) às vezes sim, às vezes não



**Gráfico 6: Um texto diz sempre a mesma verdade para todo mundo que lê esse texto?**

Esta pergunta: “Um texto diz sempre a mesma verdade para todo mundo que lê esse texto?” apresentou as seguintes respostas para as alternativas oferecidas: 70% dos alunos disseram que sim, 20% que não e 10% responderam às vezes sim, às vezes não.

Nestes três últimos resultados (gráficos 4, 5 e 6), fica clara a ideia de que a leitura é trabalhada, na escola, no nível linguístico sensorial<sup>34</sup>, linear, valorizando apenas a relação de paráfrase com o que se lê. Não se leva em consideração a gradação das capacidades de leitura nem a relação dos enunciados com a esfera de produção, recepção e circulação, e que são ignoradas as coordenadas espacial, histórica, social, ideológica e a cultural dos sentidos produzidos.

Também não é valorizado o fator do contexto histórico-social e de dialogicidade entre enunciados, de onde advém que o verbal, o extraverbal – o presumido – é um aspecto *sine qua non* na produção de sentidos para a leitura na vertente enunciativa-discursiva, em que ocorre um processo de compreensão ativa e responsiva. Portanto, esse trabalho com a leitura concebida no nível linguístico sensorial vem de encontro ao que explicita Bakhtin (2006), ao afirmar que:

<sup>34</sup> Leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações [...] Martins (1994, p.42)



Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2006 [1952-53], p. 294)

Com o resultado do questionário, percebemos que a leitura destes alunos, na escola, estava limitada a uma questão da significação da enunciação, como se ela fosse algo que estivesse fora da composição do tema e da enunciação, uma vez que os mesmos entendem que as palavras têm sempre o mesmo significado que consta no dicionário; que um texto é lido da mesma maneira por pessoas diferentes e que um texto diz sempre a mesma verdade para todo mundo que o lê. Não obstante, Bakhtin/Volochínov (2006[1929]) assim nos faz ver:

[...] É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*<sup>35</sup>. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 137)

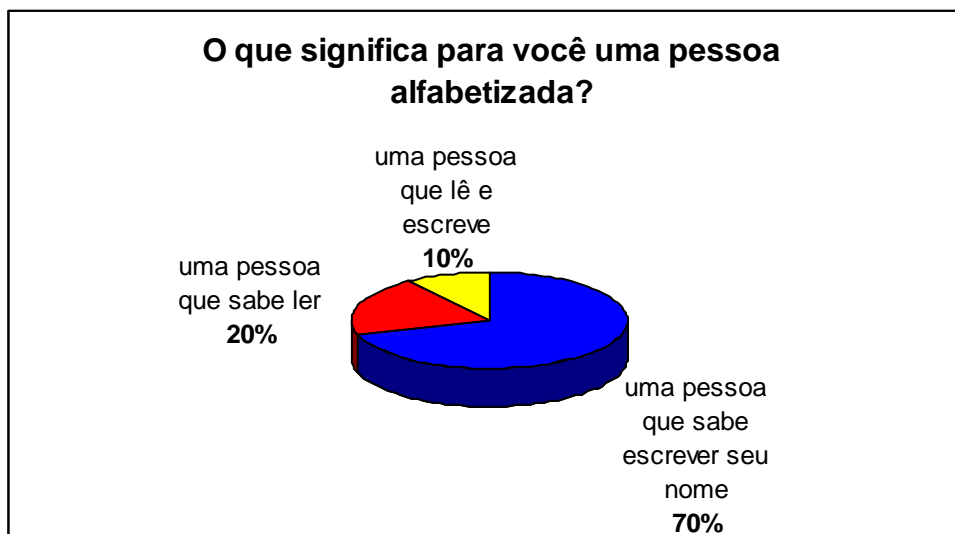
Outrossim, a televisão, as escolas e as igrejas foram apontadas como fontes que se sobressaem para aquisição de cultura e de conhecimento mais sistematizado destes sujeitos, neste contexto. Essas fontes, em diferentes esferas de atividades, pertencentes à superestrutura, ou seja, representantes da ideologia oficial, tendem a infundir nessa comunidade ideias de contentar-se com o *status quo*, e de reprodução de conhecimento, e estabelecimento de verdades autoritárias e absolutas. Vejamos, a seguir, os resultados da última questão:

7º) O que significa para você uma pessoa alfabetizada?

- a) uma pessoa que sabe escrever seu nome
- b) uma pessoa que sabe ler
- c) uma pessoa que lê e escreve

---

<sup>35</sup> Grifo do autor



**Gráfico 7: Resultado obtido à pergunta "O que significa para você uma pessoa alfabetizada?"**

Os dados revelados neste gráfico 7 dão conta de que 70% dos alunos declaram que uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe escrever seu nome; que 20% desses discentes entendem que ser alfabetizado é a pessoa que sabe ler e que 10% afirmam que ser alfabetizada é a pessoa que sabe ler e escrever.

Neste último resultado, associado aos anteriores, pode-se inferir que, embora tenha sido democratizado, aqui no Brasil, o acesso de alunos ao ensino fundamental e médio nos últimos tempos<sup>36</sup> à escola, e apesar de levar um longo tempo para o fechamento desse ciclo de ensino, isso não leva à preparação de leitores proficientes, haja vista os resultados do questionário do IDEB 2013 apontados na introdução deste trabalho, que se mostram compatíveis com o que informa Rojo (2009), citando Jurado (2002):

[...], no Relatório PISA 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura. Jurado (2002: 9) mostra que: Dentre os jovens na faixa de 15 anos que frequentam a escola, aproximadamente 10% não chegaram a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35% conseguiram alcançar o nível 2; 19% o nível 3; 5% o nível 4; e somente 1% dos nossos jovens chegou ao nível 5. (ROJO, 2009, p. 30)

O que se pode assimilar a partir desses dados citados é que mais de dois terços de alunos, ou seja, 65% dos que foram avaliados dispõem da capacidade de extrair informações explícitas de textos que apresentam extensão curta a média. Se compararmos os resultados contidos no relatório do PISA (2000) com o resultado do questionário na pergunta de número

<sup>36</sup> Os dados estatísticos do IBGE, obtidos a partir de 2000, atestam o avanço significativo da população escolarizada na última década do século XX.

7, pode-se inferir que a situação de alfabetismo é a mesma. Mesmo em que pese haver decorrido 13 anos do relatório do PISA, os resultados ainda permanecem inalterados em 2013.

O INAF, conforme já assinalamos, define *alfabetismo* como sendo a condição que o indivíduo dispõe para se servir do instrumento da escrita para a solução de suas necessidades no seu dia-a-dia e apresenta uma classificação em níveis para essa condição, caracterizando-a da seguinte maneira: Analfabeto é aquele que não consegue atingir nem o estágio de decodificação da leitura; Alfabetismo nível 1, considerado rudimentar, é aquele que consegue extrair informações explícitas, porém em textos muito curtos, ou seja, indicar título, indicar data de início de uma campanha em um cartaz; nível 2, dito como nível básico, o que tem a capacidade de localizar, ainda em textos de extensão curtas a média, informações explícitas; o nível 3, visto como nível pleno, o indivíduo já dispõe da condição de ler textos mais longos e localizar e associar mais de uma informação, e já identifica a semelhança de um texto com outro, mas ainda na capacidade literal.

Diante do exposto, e comparando os resultados da sondagem aplicada, já se pode admitir que existe uma premente necessidade de se implementar uma ação didático-pedagógica que priorize a leitura para a cidadania e para a vida, em que se avance para além da literalidade. Ação que busque a interpretação e a compreensão ativa e que ademais de outros aspectos dessa compreensão se explore o da relação dialógica entre textos e dos discursos situados em uma certa realidade social.

Queremos reforçar que a aplicação desse questionário, além de nos trazer à mostra a concepção de leitura dos alunos, consistiu no primeiro marco significativo para o encaminhamento do planejamento da pesquisa. Pelo que pudemos observar, a partir das respostas destas poucas questões, é que a leitura, para estes alunos, é uma atividade puramente escolar, enfadonha, decodificadora e que suscita uma significação única para o leitor. Tal conclusão nos encaminhou para um planejamento bem diferenciado do que havíamos primeiramente imaginado.

## **2.1. 2 Atividades preliminares – outros conteúdos pré-requisitos**

Finalizada a análise dos dados informados pelos gráficos referentes à coleta de informações sobre a história e da capacidade de leitura dos alunos, iniciamos a análise de um excerto da transcrição de dados, em que a professora Dum, para detectar o nível de desenvolvimento real dos discentes, os instiga a uma contextualização interativa e colaborativa, sobre o conteúdo - “O texto e suas especificidades” tais como: o conceito de

texto, título, assunto, tema, autoria, contexto de produção, de recepção e de circulação e a forma – prosa, versos e História em quadrinhos – HQ.

A contextualização fora desenvolvida com lançamento de algumas perguntas em forma de um diálogo vivo entre a professora Dum e os alunos – ambos sujeitos da pesquisa –, na expectativa de anotar os resultados na lousa, conforme excertos da transcrição a seguir.

04/11/2013 e 11/11/2013 – 04 aulas

**Dum:** *o que é um texto? (a professora pergunta a todos os alunos)*

**Alunos:** *permanecem por um tempo em silêncio.*

Após muito estímulo e favorecimento pela professora, as respostas foram surgindo. Mesmo assim foram respostas que se referiam mais a exemplos de gêneros discursivos do que àquilo que se deveria responder, o conceito texto propriamente dito, de acordo com o ponto de vista mais teórico, como sendo unidade de produção verbal que veicula uma mensagem conforme se pode ver a seguir:

**Tata**<sup>37</sup>: *Uma carta.*

**Riri**<sup>38</sup>: *Um jornal.*

**Tata:** *Uma receita de bolo.*

**Igor** *Gibi*

Observamos que vários exemplos de gêneros discursivos e suporte de gêneros foram citados pelos alunos e anotados na lousa. A professora, em seguida, passou para o item seguinte da contextualização.

Com relação ao item b - Título de um texto:

**Dum:** *O que vocês acham que seja o título de um texto?*

**Tata:** *O que está escrito bem em cima do texto. (A maioria dos alunos respondeu praticamente ao mesmo tempo com o que disse Tata).*

<sup>37</sup> Nome fictício de uma aluna

<sup>38</sup> Nome fictício de um aluno

Nos itens c e d - assunto e tema, o silêncio e a confusão se instalaram por um longo período. A professora dava dicas (perguntas do diálogo) e ainda assim obtinha respostas confusas, que foram anotadas na lousa.

---

**Dum:** *O que vocês entendem sobre assunto e tema de um texto?*

**Maioria dos alunos:** *É o que vai escrito em cima do texto.*

**Minoria dos alunos:** ( θ )

**Dum:** *Pessoal pensem nesta frase: (a professora passa na lousa a seguinte frase) O menino jogou na loteria e não foi contemplado. Qual seria o assunto aí?*

**Alguns alunos:** *O menino*

**Wesley:** *Loteria.*

**Dum:** *O que vocês acham que mais chama a atenção nessa frase?*

**Riri:** *Jogo de loteria.*

**Dum diz:** *Isso é o assunto do texto. E faz nova pergunta.*

**Dum:** *O que a frase quer informar? Que pensamento quer transmitir?*

**Riri:** *Que alguém perdeu no jogo da loteria.*

**Dum:** *Isso seria o tema.*

**Riri:** *Então isso é o tema?*

**Dum:** *Exatamente.*

---

Com relação ao item e - autoria, também não se ouviu nada de dissonante. As respostas foram bem pertinentes.

---

**Dum:** *O que vocês compreendem por autoria em um texto?*

**Alunos:** *Autoria é quem escreve o texto?*

---

Mas com relação aos itens f, g, h – respectivamente, contexto de produção, de recepção e de circulação, quando a professora perguntou:

---

**Dum:** *Atenção, o que vocês sabem sobre contexto de produção?*

**Alunos:** *(θ)*

**Dum:** *E sobre contexto de recepção?*

**Alunos:** *(θ)*

**Dum:** *E o que é contexto de circulação?*

**Alunos:** *(θ)*

Na sequência a professora instiga e indaga aos alunos:

---

**Dum:** *Criançada o que significa produção para vocês?*

**Alunos:** *(θ)*

**Dum:** *Prestem atenção, quando eu me dirijo a vocês e digo: Vamos fazer uma produção escrita, o que eu quero dizer?*

**Alguns alunos:** *Que vamos escrever.*

**Dum:** *Então o que é contexto de produção de um texto?*

**Maioria dos alunos:** *(θ)*

O caos se instalou novamente e a professora não teve o que registrar na lousa, e comunicou que retomaria esse conteúdo mais adiante.

A professora passa para o item i – forma do texto, - quando fora perguntado e mediado pela docente o assunto sobre a forma do texto, percebia-se que os alunos sabiam que existia a diferença, conforme se pode ver no diálogo a seguir, mas os alunos não sabiam exatamente dizer o nome de cada forma especificamente. Mas houve algumas respostas positivas, por exemplo, fizeram referência à forma das HQs, falaram de poesia, mas de prosa, não.

---

**Dum:** *O que vocês entendem por forma do texto? Como um texto pode estar formatado?*

**A:** *Ah, professora, tem texto que ocupa a folha inteira do papel.*

**Dum:** *Quem mais ajuda?*

**C:** *Tem a poesia. Poesia é forma?*

**Dum:** *O que mais?*

**C:** *História em quadrinhos?*

Neste excerto, percebe-se que a docente teve a intenção de trabalhar a ênfase da construção composicional ou forma composicional dos gêneros para Bakhtin. Isso nos remete à ideia de como esse texto se organiza, quais são as partes que o compõem e como ele é diagramado.

Assim, à medida que a professora fez perguntas aos alunos, ela foi anotando tudo no quadro e até esse momento da aula ela não havia dito se as respostas estavam certas ou não. Em seguida, ela passou à explicação, do mesmo conteúdo – O texto e seus elementos constitutivos – de acordo com a finalidade e estratégia de exploração da capacidade de compreensão de leitura em seu descritor predição:

**Dum:** *Meninos e meninas organizem-se em duplas.*

**..... Alunos:** *barulho e falas diversas*

**Dum:** *Agora, deste kit de texto vamos ler o primeiro, “Corrida Nociva”, nós vamos lendo e fazendo paradas para compreender o que foi lido. OK?*

**Alunos em coro:** *Ok professora.*

**Dum:** *(dado o tempo para a leitura) respondam, então, qual é o título do texto?*

**Alunos:** *“Corrida nociva”*

**Dum:** *O que quer dizer “nociva”? O que pode significar a palavra nociva?*

**Laís e Riri:** *(respondem juntos) uma coisa que prejudica.*

**Dum:** *Quem mais ajuda Laís e Riri?*

**Igor, Giovanni e Matheus Wender:** *é uma coisa que faz mal?*

**Dum:** *Agora todo mundo responde: O que quer dizer nociva?*

**Coro de alunos:** *O que faz mal.*

**Dum:** *Então, do que será que o texto irá falar?*

**Diogo:** *Corrida ruim*

**Coro de alunos:** *de uma corrida que faz mal.*

**Riri:** *uma corrida que prejudica.*

**Dum:** *Vamos terminar a leitura para saber o que a corrida prejudica ou por que ela faz mal.*

Pode-se perceber, neste fragmento, a criação de uma situação interativa em que a professora instigava os alunos, de maneira que lhes possibilitava as respostas, criando, dessa

forma, o diálogo e o exercício da capacidade de predição de leitura que Rojo (2009) assim conceitua:

*As capacidades de antecipação ou de predição de conteúdos ou de propriedades dos textos: [...] A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que, revista, ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, outdoor etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou do trecho seguinte de texto que estará lendo. (ROJO, 2009, p. 77-78)*

Terminada a leitura do texto *Corrida nociva*, a professora retoma o conteúdo e incita os alunos com um diálogo sobre o texto, ainda com ênfase nas capacidades de antecipação de conteúdos e avança para a capacidade de checagem de hipóteses - aquela em que, à medida que a leitura prossegue, são encontradas as marcas textuais que confirmam ou não confirmam as ideias pré-concebidas:

---

**Dum:** *Qual é o assunto do texto?*

**Alunos:** *(θ)*

**Dum:** *Qual é a ideia mais geral do texto? Ela faz parte do título e da ideia maior do texto.*

**Riri e Laís:** *é corrida.*

**Dum:** *Tá certo moçada? Repitam a resposta inteirinha, Riri e Laís.*

**Riri e Laís:** *O assunto do texto é “corrida”*

**Dum:** *Agora todos, respondam qual é o tema? Isto é, qual é a ideia maior que o texto apresenta? Pensem no título e mais coisa que complementa o título.*

**Alunos:** *Corrida nociva.*

**Dum:** *Não, Corrida nociva é o título do texto, corrida é o assunto. Vocês já disseram que corrida nociva significa “corrida que faz mal”. Vocês não sentem vontade de perguntar ao título: qual corrida que faz mal?*

**Natalia, Kendra, Matheu Penha:** *A corrida em excesso, professora?*

**Dum:** *O que vocês querem dizer com isso?*

**Natalia, Kendra e Matheus Penha:** *Que o tema do texto é: Corrida em excesso faz mal.*

**Dum:** *Agora todo mundo, responda: Qual é o tema do texto?*

**Poucos alunos:** *Corrida em excesso faz mal.*

**Riri e Laís:** *Corrida em excesso, corrida muito longa, é prejudicial para saúde.*

---



**Dum:** *O que vocês disseram agora está de acordo com o que está escrito na lousa?*

**Maioria dos alunos:** *Não professora!*

**Poucos alunos:** *Alguma coisa sim. Por exemplo, o título e a autoria do texto.*

Considerando o diálogo acima, em que a professora retoma o conteúdo e a leitura do texto, é possível inferir que houve progressão da independência nas respostas dos alunos com relação aos itens sobre o assunto e tema do texto. Dessa forma, percebemos a consolidação do desenvolvimento real dos discentes nesses descritores das capacidades de compreensão, o da predição e o da checagem das hipóteses.

Retomemos alguns excertos do diálogo inicial para oferecer possibilidades de reflexão e, na sequência, análise dos mesmos acerca dos momentos de silêncio dos alunos.

Por alguns instantes, no início da aula, nessa situação de ensino e aprendizagem, o discurso da professora ressoou como uma enunciação monológica, ela falava bastante, repetia as perguntas de diferentes formas, mas sempre sobre o mesmo assunto. Ela procurava a adequação das palavras na expectativa de estabelecer a empatia com os discentes.

#### Exemplos de excertos de manifestação de silêncio

**Dum:** *o que é um texto?* (a professora pergunta a todos os alunos)

**Alunos:** *(θ).*

**Tabela 1** Fragmento da primeira situação de silêncio

Após muito estímulo e adequação de estratégias que favorecessem a interação entre a professora e os alunos, as respostas foram surgindo. Mesmo assim, foram respostas que atendiam apenas em parte ao que se esperava. Referiam-se mais a exemplos de gêneros discursivos, mas não disseram que o jornal teria textos diversos, por exemplo. Veja a seguir:

**Tata**<sup>39</sup>: *Uma carta*

**Riri**<sup>40</sup>: *Um jornal*

**Tata:** *Uma receita de bolo*

**Igor:** *Um gibi*

<sup>39</sup> Nome fictício de uma aluna

<sup>40</sup> Nome fictício de um aluno

---

**Tabela 2 Fragmento da segunda situação de silêncio da segunda situação de silêncio**

Retomando os itens f, g, h – respectivamente, contexto de produção, de recepção e de circulação, nos quais o caos se instalou novamente, e a professora não teve o que registrar na lousa, há que se apresentar alguma possibilidade de hipótese que fundamente a análise desse excerto.

Em uma primeira hipótese, para buscar entender o silêncio dos alunos, pode-se atribuir a alguns fenômenos sobre o uso da língua/linguagem. Uma das possibilidades é a que diz respeito sobre a língua considerada na concepção do pensamento ou a da comunicação – conceber a língua como mecanismo da expressão quando o locutor apenas expressa o seu pensamento não se importando se o interlocutor entenda ou responda. Em razão disso, os alunos considerados como interlocutores talvez estivessem acostumados com aulas em que apenas ouviam e escreviam as respostas ditadas pelo professor, adquirindo aí o pré-conceito de que o professor é quem sabe e ele responderia as perguntas na lousa. Neste aspecto, o silêncio dos alunos se torna significativo.

Este estado situacional, para coadunarmos com a visão de Bakhtin, corresponderia às ideias da corrente filosófica do pensamento linguístico, o subjetivismo individualista que se apoia na ideia da enunciação monológica para a compreensão da língua e explica assim:

[...] o subjetivismo individualista apoia-se também sobre a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua. [...] seus representantes não abordaram a enunciação monológica do ponto de vista do filólogo de compreensão passiva, mas sim de dentro, do ponto de vista da pessoa que fala, exprimindo-se. [...] ela se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gestos, etc. (BAKHTIN/VOLOCINOV, 2006, [1929] p.114)

Outra hipótese a ser levantada, talvez fosse porque os alunos estivessem habituados com a verdade do professor, aquele que promove a aula show, não cria situações de diálogo, de interação com os alunos, não oferece a eles a oportunidade de alternância de suas manifestações responsivas. É a representação do império do Discurso Pedagógico que é presidido pela palavra do saber, como uma palavra autoritária conforme se explicita em:

A palavra autoritária não se representa – ela é apenas transmitida. Sua inércia, sua perfeição semântica e rigidez, sua singularização aparente e afetada, a impossibilidade de uma sua livre estilização, [...] (BAKHTIN, 2010 – p. 144).

Ou porque as palavras (discursos, enunciações) componentes do enunciado da professora estivessem cortados da base comum, dos alunos, uma vez que a professora havia se dirigido aos alunos sobre o conteúdo que eles não tinham bem definido e/ou estava fora da base do conhecimento dos mesmos, portanto fora da capacidade de compreensão dos mesmos. Pois assim nos é dito:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 16)

E mais uma hipótese pode ser colocada, talvez, porque houvesse um retardamento da compreensão, ou seja, porque tenha havido um processo mais lento até a atitude de responder em voz alta àquilo que se perguntava. Bakhtin assim explica essa situação:

[...] nem sempre ocorre resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido pode realizar imediatamente na ação [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado. (BAKHTIN, 2003 – p. 271/2)

Segundo Bakhtin (2006 [1929], p. 116) “Se temos a necessidade de pensar ou de expressar-nos, isso somente será possível a partir de uma situação posta dentro de um *meio social concreto que nos engloba*”<sup>41</sup>. Assim, ampliando um pouco mais o horizonte social a que se pretendia, ou seja, aproximando ou detalhando mais as palavras de acordo com o nível do grupo social a que pertencem os alunos, o mutismo fora se dissipando e pudemos observar, já, alguma manifestação de reflexão e de refração dos mesmos sobre o enunciado do professor.

O que se pode concluir é que houve, segundo Padilha (2014), um silêncio significativo: “[...] E mesmo no silêncio, lá estão os dizeres”. O silêncio pode ser entendido como pausa “para fazer aflorar o botãozinho do significado tímido, preso no nosso íntimo, na forma amorfa de um discurso interior ainda em semente, em potência” (Padilha 2014, *mimeo*).

Houve, por conseguinte, a compreensão responsiva ativa um pouco retardada, mesmo em que pese as respostas dadas não terem sido 100% condizentes com o referencial teórico proposto e pertinente àquela aula.

---

<sup>41</sup> Grifo adicionado pelo autor

Dando prosseguimento à análise sobre o mesmo conteúdo, há que se destacar a forma da avaliação aplicada sobre ele. A professora distribuiu um conjunto de material instrucional que continha conceitos de texto e alguns dos elementos que o constitui, bem como cópia de dois textos: “Corrida nociva” e “O Mago de Id”. O material foi lido com os alunos e compararam-se os resultados com as anotações na lousa.

Após a dinâmica de leitura e reflexão, bastante instigadora, poucos chegaram ao resultado esperado, o de dizer se o material lido era texto, apontar o título, dizer qual era o assunto e o tema, o contexto de produção, de recepção e de circulação e a que forma pertencia: se era prosa, verso ou HQ. Poucos foram também aqueles que se manifestaram em voz alta. O item em que houve maior participação dos alunos foi na identificação do título, da autoria e a forma de diagramação do texto. Mas quando lhes fora perguntado sobre o tema, a resposta fora, ainda, a mesma para o título do texto.

Na sequência, a professora distribuiu para os alunos, organizados em duplas, um folheto contendo palavras soltas, texto e frases descontextualizadas para que identificassem o que seria e o que não seria texto e as suas especificidades de acordo com o já visto. Dada a largada para as respostas como atividade oral, alguns alunos responderam, equivocadamente, **que as frases descontextualizadas eram textos**. Diante dessa avaliação, pode-se conjecturar que já se passaram nove anos ou mais de escolarização e os discentes, em grande número, não dispunham da competência linguística compatível com o ano/série que estudavam. Nessa visão, pode-se dizer que os dados divulgados nas mídias<sup>42</sup>, sobre as avaliações oficiais, se confirmavam.

E, após a reorganização dos elementos-chave para outro conjunto de atividades aplicadas, retomadas dialogicamente, pode-se afirmar que houve progressão na aprendizagem dos alunos levando em consideração os conteúdos abordados.

### **11/11/2013 – Segunda feira**

Na expectativa de avançar no ganho do conhecimento potencial dos alunos, a professora Dum retomou o conteúdo que havia sido apresentado inicialmente, mas que não houve sucesso na aprendizagem. Nessa intervenção, percebemos que a docente levou em

---

<sup>42</sup> Rojo (2009, p. 8 ), [...] os resultados obtidos pelos alunos brasileiros nas diferentes avaliações de percurso (SAEB, SARESP, Prova Brasil, ENEM, PISA) não são satisfatórios; Apesar dos números comentados [...] os dados de escolaridade média da população [...] ainda são, como também vimos, muito insatisfatórios[...]. ou seja, se o acesso foi ampliado, a permanência e a escolaridade de longa duração ainda é ínfima Rojo (2009, p. 29-30)

consideração o entendimento sobre Schneuwly & Dolz (2004) com relação à concepção de *encaminhamento para progressão*, em que ela deve ser pensada em forma de espiral, conforme se expõe em:

[...]o enfoque é potencialmente espiral [...] O modelo dominante subjacente à concepção não é, portanto, o de uma construção passo a passo, elemento por elemento, mas o de uma reorganização fundamentalmente das capacidades de linguagem dominantes, em função da intervenção de novos elementos. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 54)

Na concepção dessa citação, a professora fez a retomada do conteúdo da aula anterior – 04/11/2013 – de forma bem pausada e, se dirigindo aos alunos, entabulou uma conversa sobre contexto, de produção, de circulação e de recepção, uma vez que sobre este tópico, observamos que havia se instalado um vácuo em relação ao que se queria dizer. Diante disso, a professora prosseguiu a aula fazendo as seguintes perguntas:

---

**Dum:** *meninos e meninas, quando eu lhes pedi que dissessem algo sobre o contexto de produção, de circulação e de recepção eu não obtive resposta para anotar na lousa. Vocês não responderam aquela pergunta por quê?*

**Maioria dos alunos:** *Porque não sabemos o que é isso.*

**Dum:** *Então prestem atenção! O texto número 1, “Corrida nociva” ele foi escrito para quê? Com que intenção ele foi escrito?*

**Alunos:** *Silêncio – a professora recompõe a pergunta*

**Dum:** *Esse texto foi produzido para contar uma história de amor? Quer ensinar alguma coisa? Quer discutir uma ideia ou quer informar?*

**Alunos maioria:** *Quer informar.*

**Dum:** *Beleza. Mas quem, que mundo do conhecimento, que área do conhecimento quer dar essa informação? É do conhecimento religioso? É do conhecimento das ciências jurídicas – das leis – ou do conhecimento das ciências médicas.*

**Alunos:** *Das ciências médicas.*

**Dum:** *Então esse texto foi produzido na área das ciências médicas?*

**Alunos:** *É professora.*

**Dum:** *Então, pode-se dizer que isso faz parte do contexto<sup>43</sup> de produção de um texto.*

---

...A professora continua a conversa...

---

**Dum:** *Agora respondam, olhando para o texto, onde foi publicado esse texto? E Quem é o autor do texto?*

**Alunos:** *Na revista Superinteressante, e o autor é a própria revista do dia 12 fev. 2003.*

**Dum:** *Perfeito, e vocês conhecem essa revista? Sabem que ela é uma revista especial para publicação de textos de divulgação científica?*

---

<sup>43</sup> A palavra contexto foi assim utilizada, no lugar de esfera, porque no livro didático está assim denominada e os alunos estavam acostumados com essa nomenclatura.

**Alunos:** Não.

**Dum:** *Muito bem, então esse texto foi publicado nessa revista. Mas foi para qualquer leitor?*

**Alunos:** (θ) – **(A professora repete a pergunta).**

**Dum:** *Se o texto está publicado na revista Superinteressante, qualquer outra pessoa pode lê-lo?*

**Alunos:** Não, quem vai lê são as pessoa que lê a revista.

**Dum:** *Perfeito. Quem lê, quem recebe o texto, ou seja, os leitores da Superinteressante recebem o nome de contexto de recepção e o lugar por onde o texto circula, ou seja, pela revista, pode-se dizer que é o contexto de circulação.*

Na sequenciação das aulas referentes ao “Texto e suas especificidades”, conforme está disposto no plano de ação das atividades preliminares, a professora Dum prossegue com os conteúdos e deixa clara a ideia de que o texto pode ser entendido como uma unidade linguístico-composicional, qualquer que seja sua materialidade, quer seja sonora, imagética, verbal ou pictórica etc. Ele é, ao mesmo tempo, constituído por dois aspectos importantes assim descritos por Sobral (2008):

[...] o mais importante porque, sem sua materialidade não pode haver produção de sentidos; o menos importante porque, tomado isoladamente, apresenta potenciais de significação que somente quando são mobilizados pelo discurso, no âmbito do gênero, criam sentidos.” (SOBRAL, 2008, p. 2)

Nessa visão, o texto carrega potenciais de sentidos que eclodem na presença de um discurso, produzido por alguém e se dirige a outro alguém e leva em seu bojo um tom avaliativo que promove a compreensão responsiva ativa, nos termos do gênero discursivo em que se insere.

Para complementar, pode-se dizer que o texto, sob a luz do olhar de Bakhtin, (2006, p. 312) assim se define: “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época [...]”. Portanto, diante dessas premissas, frases e palavras soltas ou descontextualizadas não são consideradas como texto.

Para o encerramento dessas aulas, a professora aplicou uma atividade avaliativa sobre o contexto geral de tudo aquilo que já havia, até então, sido estudado com os alunos, e podemos dizer que tanto as capacidades de linguagem para a maioria dos alunos como também as capacidades de leitura foram ampliadas.

Dando prosseguimento à pesquisa-ação e à aplicação do plano de ação constante do capítulo de Metodologia p.54-55, a professora trabalhou o conteúdo, cujo referente foi “Tipos

de seqüências discursivas, descritiva, dissertativa e narrativa”, obedecendo às estratégias que mantêm a relação sociointeracionista na sala de aula, como:

- Contextualização com o grupo, em forma de diálogo e dinâmicas de leitura sobre os assuntos, – sem contudo anunciar qual era o conteúdo – deixando que este fosse deduzido no final do que se havia programado para a aula, após as atividades de leitura e avaliações orais e escritas.
- Leitura colaborativa de textos e de referenciais teóricos relativos aos conteúdos a serem abordados.
- Práticas de atividades orais e escritas, atendendo com frequência aos ditames teóricos vygotskyano sobre a relação sócio-histórica e de interação entre alunos e professor – um sendo par avançado do outro – no processo de construção da aprendizagem.

Nesse processo, procurou-se observar, da mesma maneira, a concepção de encaminhamento para a progressão do aprendizado que deve ser pensado em uma construção de conhecimento em forma de espiral. Isso se pode entender, em Vygotsky (1934/1993), como sendo o novo se edificando e transformando o que já existe, ou seja, mobilizar os conhecimentos que se tem e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos.

É válido chamar a atenção para o entendimento de Schneuwly e Dolz (2004) quando eles explicitam que a aprendizagem em espiral não significa a abordagem do mais fácil para o mais difícil, mas o reencontro dos objetos de ensino em diferentes momentos de aprendizagem, envolvendo uma maior complexidade da tarefa.

Nesse contexto de envolvimento de maior complexidade e de desenvolvimento potencial dos alunos na etapa sobre as atividades preliminares, passou-se ao estudo, reflexão e refração sobre o gênero discursivo “a fábula”, com o objetivo de contextualização e introdução às primeiras leituras de textos literários e dos gêneros do narrar.

Nesta aula, a professora Dum entra na sala de aula, dá bom dia aos alunos e sai com a desculpa de buscar giz. Em seguida ela volta cantarolando e gesticulando como o cordeirinho, personagem da fábula “O lobo e o cordeiro”:

---

**Dum (cantarola):** *Ti tó tó, ti tó tó, grama verdinha para comer/ ti tó tó, água fresquinha para beber. / ...Quem está bebendo água da minha fonte? / Sou eu um cordeirinho bem pequenininho.../ Peraí que eu vou te comer/ você está sujando a água que estou bebendo! / não pode ser eu... eu estou aqui em baixo para onde a água corre...! /Não importa, então é o seu pai, e por isso vou te comer/ Não pode ser senhor lobo.../ eu não tenho mais pai.../ Não importa, vou te comer porque deve ser seu irmão! /... não, eu não tenho irmão.../ Zapt, ...*

---

**Alunos:** *uns riem outros ficam atentos...*

**e quando Dum pronuncia a onomatopeia:** *Zapt (houve até alguns gritos de possível explosão de tensão).*

**Em seguida, a professora se dirige aos alunos:**

**Dum:** *Criançada, eu cantei essa musiquinha, fiz toda essa gesticulação para quê?*

**Alunos (um pouco deles):** *Ah professora, para alegrar a aula?*

**Alunos (outro pouco):** *para contar uma história.*

**Dum:** *História? Sobre o quê?*

**Alunos (a maioria):** *A história do lobo e o carneirinho.*

**Dum:** *Nessa história quem são os personagens?*

**Alunos:** *O lobo e o carneirinho.*

**Dum:** *Uai, lobo e carneirinho são animais. Animais podem ser personagens?*

**Alunos:** *Sim, professora.*

**Dum:** *Mas, como é isso? As personagens dessa história são animais, mas elas falam! Por quê?*

**Alunos:** *é só de mentirinha!*

**Dum:** *quem ajuda?*

**Riri e Tatá:** *Eles estão no lugar de pessoas.*

**Dum:** *é isso mesmo.*

Na sequência da aula, a professora distribuiu cópia de dois textos aos alunos. Os dois pertenciam ao gênero discursivo fábula para a leitura e reflexão sobre o gênero e suas peculiaridades fundamentais. Dado o tempo para a leitura da primeira fábula – *A corte do leão* de La Fontaine – a professora retoma a palavra e se dirige aos alunos:

**Dum:** *Moçada, esse texto é descritivo, narrativo ou dissertativo? Ele cria uma imagem na mente do leitor, conta uma história ou discute/aborda uma opinião, uma ideia?*

**Alunos: (pensam um pouco, olham para o texto e respondem)** *conta uma história.*

**Dum:** *quando se conta uma história em um texto, qual é o nome do tipo desse texto?*

**Alunos:** *esse tipo de texto é narrativo.*

**Dum:** *A história que está contada nesse texto é verdadeira?*

**Alunos (um pouco):** *Não.*

**Alunos (outro pouco):** *é verdadeira*

**Dum:** *Atenção, os alunos que disseram não. Por que a história não é verdadeira?*

**Alunos (um pouco):** *Ah! Porque bichos não falam.*

**Dum:** *E vocês que disseram que a história é verdadeira. Por que vocês acham assim?*

**Alunos (outro pouco):** *Porque Riri e Tatá disseram que os animais estão no lugar das pessoas.*

**Dum:** *Até aqui está tudo bem. Agora vamos voltar ao texto: Qual é o título do texto?*

**Alunos:** *A corte do leão.*



**Dum:** *Vocês sabem o que significa a palavra corte?*

**Alunos:** *cortar alguma coisa?*

**Alunos:** *silêncio.*

**Dum:** *Lendo o texto, o que significa “A corte do leão”?*

**Alunos:** *o lugar onde o leão ficava.*

**Dum:** *Pois bem, vejam isso, um verbete do dicionário:*

A professora mostra o verbete para os alunos, em material impresso.

**Corte(ô) sf (lat cohorte) 1** *Residência de um soberano. 2* *Gente que habitualmente rodeia o soberano. 3* *Cidade ou lugar em que reside o soberano. 4* *Círculo de aduladores. 5* *Denominação dada aos tribunais. 6* *Assiduidade junto de uma pessoa, para lhe ganhar as boas graças; galanteio. sf pl 1* *Parlamento. 2* *Edifício onde este funciona. C. celeste: os anjos e os santos. C. de apelação: o mesmo que Supremo Tribunal de Justiça. C. de milagres: a) lugar onde se juntam aleijados, vagabundos etc.; b) escória social. C. de mouros, Folc: uma das denominações da congada na Bahia. C. marcial: o mesmo que conselho de guerra.*

**Dum:** *e agora, o que é a corte do leão nesse texto que lemos?*

**Alunos:** *é o primeiro, os bichos que rodeiam o soberano que é o leão.*

**Dum:** *muito bem. De novo, temos nesse texto uma história de animais com atitudes de quem?*

**Alunos:** *de gente, de pessoas.*

**Dum:** *que tipo de pessoas?*

**Alunos:** *tem pessoas más, pessoas simples, ingênuas, sabidas, de todo tipo.*

**Dum:** *Então, vocês entendem que o leão é soberano?*

**Alunos:** *é sim.*

**Dum:** *Por quê?*

**Alunos:** *Porque ele é o mais forte e o maior de todos. E porque ele deu a ordem para reunir todos os bichos e a ordem foi atendida.*

**Dum:** *Muito bem. Agora vamos ler este material e refletir sobre seu conteúdo temático.*

A professora entrega um material digitado aos alunos que contém o referencial teórico básico relativo ao gênero discursivo fábula e suas principais características. Ela passa em seguida à leitura colaborativa com as crianças, interrompendo a cada passo para interagir com os alunos a compreensão de cada fragmento. Por exemplo, ela retoma a questão da história ser verdadeira ou não e afirma explicando a situação da ficcionalidade do texto, deixando claro a todos que o texto ficcional é artístico, é uma história que se cria para abordagem de um

recorte da realidade. E realça que nesse gênero discursivo, as fábulas são contadas e lidas porque elas alertam sobre algo que pode acontecer na vida real, criticam comportamentos humanos com ironia.

Acrescenta que as fábulas retratam o drama existencial do homem, substituindo os personagens humanos por animais que representam com atributos e comportamentos do homem. E ainda a professora chama atenção para alguns exemplos de atitudes humanas assumidas pelos animais quando personagens das fábulas: à formiga, o trabalho; ao cordeiro, a inocência e a fragilidade; ao burro, a estupidez; ao cachorro, a lealdade; ao leão, a força, o poder; à raposa, a astúcia; ao lobo, o poder despótico; ao corvo, a vaidade; ao urso, a franqueza, o desaforo; aos macacos, a esperteza, o servilismo, a bajulação; à cigarra, vida fácil, preguiçosa, etc.

Após essa atividade de leitura e explanação sobre o referencial conteudístico, a professora entregou uma folha digitada que continha umas perguntas para produção escrita e oral de compreensão da fábula lida. Vale ressaltar que a atividade escrita fora desenvolvida em grupo e em seguida fora feita a socialização oral, entre todos, daquilo que haviam escrito.

Diante da explanação acima, a professora dividiu a sala em dois grandes grupos subdividindo-os em grupos menores para leitura das fábulas “A raposa e as uvas”, de Esopo e “O lobo e o cordeiro”, de La Fontaine, para, em seguida à socialização, destacar as maiores características do gênero discursivo Fábula.

Encerrada essa atividade, procedeu-se à leitura da outra fábula, “A cigarra e a formiga”, de Esopo, que depois de se ter questionadas as características, o tripé constitutivo do gênero em pauta, (estilo, forma composicional e conteúdo temático), a professora estabeleceu com os alunos o seguinte diálogo:

**Dum:** *Pessoal, a cigarra nessa fábula representa uma pessoa do qual gênero? Masculino ou feminino?*

**Alunos:** *Feminino.*

**Dum:** *Então ela pode estar representando uma mulher que canta?*

**Alunos:** *É professora.*

**Dum:** *Pela moral da fábula, então é uma pessoa preguiçosa?*

**Alunos:** *É, de acordo com a fábula é sim senhora.*

**Dum:** *E vocês pensam, ou concebem a ideia de que quem canta muito é só pessoa preguiçosa e por isso não merece uma chance de ajuda?*

**Alunos:** *Ah, professora nesse caso não pode negar a ajuda. Porque um cantor ou uma cantora pode não ser uma pessoa preguiçosa e precisar de ajuda.*

**Dum:** *Considerando o ponto de vista, a ideia que cada um de vocês conceberam sobre a*

---

*cigarra e as formigas, releiam a fábula e refabulem o texto. Ou seja, reescrevam o texto com a ideia que cada um admite.*

---

Feito isso, pode-se perceber que os alunos, em sua maioria, produziram a refábula e souberam encontrar uma nova moral para a história. É claro que uns melhores, outros regulares e alguns, uma minoria, copiaram o texto sem novidade.

Caminhando em direção à conclusão das ações planejadas para esta etapa da pesquisa, a professora, nos dias 11 e 13 de janeiro, sob a regência do Plano de ação das atividades preliminares especificadas no capítulo 1 – *Modus operandi* – p. 57, desenvolveu as aulas sobre o gênero discursivo crônica literária e, no final, diante de avaliação oral e escrita, após a leitura colaborativa dos textos, pode-se dizer que os alunos já atingiram uma considerável melhora no nível de desenvolvimento real em suas capacidades de linguagem como também já exercitaram algumas das capacidades de leitura além da decodificação.

Conforme Schneuwly e Dolz explicitam: “A noção de *capacidades de linguagem* evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 44). Vale retomar que as capacidades de linguagem estão assim categorizadas: a capacidade de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva.

Na capacidade de ação, destaca-se o conhecimento prévio dos alunos, em outras palavras, significa dizer que os alunos desta pesquisa, neste ponto da estrada<sup>44</sup>, ou seja, neste momento cronotópico, de encontro do tempo e do espaço, já conseguem identificar na mobilização da situação de produção seus elementos: quem é o autor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, quem é o interlocutor, em que local foi produzido, qual suporte foi veiculado, com qual objetivo, em que tipo de linguagem foi escrito, a atividade não verbal a que se relaciona, o valor social que lhe é atribuído.

As capacidades discursivas referem-se às habilidades de observar os tipos discursivos (interativo, teórico, relato interativo e narrativo) e os tipos de sequências (narrativa, descritiva, dialogais, argumentativas e explicativas). Portanto, pode-se afirmar que para os conteúdos propostos de acordo com as estratégias de ensino, conforme se pode ver tanto no plano de ação como no próprio desempenho das aulas demonstrado pelos excertos das interações dialógicas, estes discentes adquiriram um desenvolvimento real que os habilitou à progressão

---

<sup>44</sup> [...] o cronotopo da estrada, em um certo tipo de romance, indica o lugar onde se desenrolam as ações principais, onde se dão os encontros que mudam a vida dos personagens. No encontro, a definição temporal (naquele momento), é inseparável da definição espacial (naquele lugar). A estrada é, portanto, o lugar onde se escande e se mede o tempo da história.

para o seu desenvolvimento potencial que foi o uso da Sequência Didática para estudo, reflexão e refração sobre o conto literário e que constitui o objeto de análise do próximo capítulo.

## CAPÍTULO III – Travessia para a luz

### 3. Análise dos dados coletados

*Se narro (ou relato por escrito), um acontecimento que acaba de acontecer, já me encontro, enquanto narrador (ou escritor), fora do tempo e do espaço onde o episódio ocorreu. A identidade absoluta do meu “eu” com o “eu” de que falo é tão impossível quanto suspender a si próprio pelos cabelos. Por mais verídico por mais realista que seja o mundo representado, ele não pode nunca ser idêntico, do ponto de vista espaço-temporal, ao mundo real, àquele que representa, àquele onde se encontra o autor que criou essa imagem.*

*Bakhtin*

#### 3.1 Análises de dados – Sequência Didática Tupiniquim

O presente trabalho, em especial este capítulo, pretende, essencialmente, demonstrar a exequibilidade da aplicação de estudos de Língua Portuguesa – LP, a partir dos gêneros discursivos de forma sistematizada para assegurar a base teórica que nos orientou, tanto na pesquisa como no estudo da LP.

Na pesquisa, a base se situa nas Ciências Humanas, tendo em vista o pensamento de Bakhtin que a considera a ciência do texto, uma vez que a maior característica da natureza do homem que o torna humano é a fala, é a produção de texto, é a enunciação.

Nessa linha de pensamento, há que se ter em mente que tanto o pesquisador como o pesquisado são produtores de texto. Diante desse raciocínio, neste trabalho, há presença de vozes diferenciadas com marcas nas pessoas do discurso em constante diálogo.

Na aplicação desses estudos para a progressão de aprendizagem da expressão e da compreensão responsiva, entendemos por bem pensar que aprender a língua é aprender a interagir em uma situação de comunicação; é justamente esse um dos fatores constitutivos da metodologia desenvolvida nessa nossa pesquisa.

Pensando nessa exequibilidade, optamos por uma linha teórica de concepção interacionista e traçamos como prioridade oportunizar o funcionamento comunicativo dos alunos, oferecendo-lhes um mega-instrumento, encetando o olhar para as seguintes prerrogativas:

- Orientá-los ao uso da língua em situações variadas, oferecendo instrumentos eficazes;
- Desenvolver juntamente com os alunos uma relação, com o comportamento discursivo consciente e com a finalidade de obter uma estratégia de autoprodução;
- Orientá-los à absorção dos conteúdos e ao desenvolvimento das atividades que os levem à condição de leitores literários dos contos machadianos.

Essas foram algumas estratégias para o ensino no período da aplicação da Sequência Didática Tupiniquim, tendo sempre em mente que o aluno ultrapassasse, a cada momento e espaço, os seus limites na direção traçada como meta. Nesse entendimento, oportuno se torna revozear a concepção de Besson e Bronckart (1995), sobre a operacionalização da *Zona Proximal de Desenvolvimento*, que assevera:

[...] a ZPD não é determinável *a priori*; o ensino, em sua lógica educativa própria (sobretudo, lógica dos programas), só pode propor situações de interação que julga serem eficazes; e estas somente o serão se os elementos interativos forem assimiláveis ao estado de desenvolvimento efetivo do aluno. Portanto, o sucesso na criação de uma ZPD nunca está assegurado e depende grandemente da experiência profissional do professor. (BENSSON E BRONCKART, 1995, p. 46)

O que se pode inferir, diante dessa citação, é que o professor tem que ter habilitação e domínio da funcionalidade das ZPD para perceber e mensurar que o espaço existente entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial deve estar concebido, no nível cronotópico, ou seja, na relação fundida entre o espaço e o tempo de cada acontecimento de aprendizagem e ainda deve estar contido no plano de ação ou nos módulos de uma Sequência Didática organizada para estudo de qualquer gênero discursivo.

Ante o acima exposto, e o que contém na introdução deste trabalho, no capítulo 1 da metodologia e no capítulo 2 da análise dos dados coletados – das atividades preliminares, enfatizamos, neste texto, a chamada de atenção para o processo específico da leitura literária em que se priorizou o aprofundamento gradativo e espiralado das capacidades de leitura nesse contexto de aprendizagem, explorando da mesma forma as capacidades de linguagem pertinentes a cada situação dialógica de ensino aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – preconizam que, para o ensino da Língua Portuguesa, o texto seja usado em sala de aula como unidade de ensino considerando a diversidade de gêneros, com a finalidade de proporcionar ao aluno a autonomia de sua competência linguística e discursiva, orientando-o para formação da cidadania e sua preparação para o trabalho.

Entretanto, observamos que mesmo em que pese essa parametrização, todo material didático destinado ao ensino para a educação básica e recebido pelas escolas traz, nas atividades, conteúdos compartimentados, que se apresentam como “textos e diversidade de gêneros”. Nelas, contudo, não é explorada a capacidade direcionada para a leitura literária de maior critério avaliativo, que induza o aluno à reflexão do texto artístico.

Tendo em vista esse estado e situação de ensino da Língua Portuguesa, nos envolvemos nesta pesquisa que se inscreve em bases teóricas anteriormente especificadas, a partir das quais desenvolvemos uma reflexão para o ensino de língua materna organizando uma Sequência Didática Tupiniquim, composta de oito módulos, com a finalidade de atender aos objetivos propostos no nosso trabalho, com isso, produzir uma melhoria na prática de linguagem e das capacidades de leitura de nossos alunos.

Segundo Dolz & Schneuwly (2004[1996] p. 43), “as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação”. A intenção de uso dessas sequências é oferecer ao aluno a contextualização sobre o gênero discursivo proposto para, em seguida, prosseguir até o desenvolvimento do potencial de aprendizagem desse estudante, conforme se explicita em:

Uma sequência didática tem precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação. O trabalho escolar será realizado evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; e sobre gêneros públicos e não privados. Schneuwly & Dolz (2004, p. 83)

Dessa forma, estabeleceu-se o entrecruzamento das teorias bakhtinianas, vygotskyana, genebrina, no desvelamento da linguagem que se realiza na interação social, em situação dialógica entre enunciados concretos a partir dos gêneros discursivos.

Considerando o exposto, passamos a apresentar a análise dos excertos colhidos das situações de interações dialógicas, no desempenho de cada módulo do processo de ensino/aprendizagem, consideradas de maior relevância, dito de outra maneira, momento relevante porque foi nesse encontro do tempo e do espaço que se evidenciou o que se pode chamar de demonstração da aprendizagem.

## MÓDULO 1. ACESSANDO O CONHECIMENTO PRÉVIO

20 e 27 de janeiro de 2014 – 04 horas aulas



Figura 5 "A última crônica" Fernando Sabino



Figura 6 "A cigarra e a Formiga"

Neste módulo, a aula foi iniciada a partir de um ponto da espiral em que a professora retomou para reflexão a releitura das crônicas e fábulas para estabelecer a sedimentação das semelhanças e diferenças entre ambas e, em seguida, progrediu para a contextualização oral pelo professor e alunos sobre o estudo do gênero discursivo “O conto”, para reconhecer as noções básicas pertinentes a esse gênero, bem como refletir sobre o seu referencial teórico, chamando a atenção para o conto literário. Vale informar que a abordagem do referencial teórico fora desenvolvida metalinguisticamente, ou seja, estudou-se o gênero conto por meio da leitura do conto literário de Moacyr Scliar – “O conto se apresenta.”

Nessa dinâmica, a professora Dum montou um jogo de quebra cabeças com o texto, retirando algumas partes, para as quais eram feitas perguntas e os alunos, em função do contexto, até então, linguístico, se obrigavam a apresentar inferências sobre o que estava faltando naquele fragmento de texto. Neste momento do estudo das características do gênero, percebemos que a professora exercitou com os alunos a necessidade de praticar a predição e a checagem de hipóteses levantadas.

Logo depois, distribuiu-se entre os alunos um material impresso para leitura colaborativa, antecipada pela leitura silenciosa e em dupla sobre o referencial teórico, a fim de estudo e reflexão oral do gênero discursivo conto e suas especificidades.

Dado um momento para leitura abriu-se um tempo para questões e a aluna Tatá<sup>45</sup> perguntou:

**Tatá:** *Professora, então toda história é uma narração?*

**Dum:** *Sim Tatá, a história é um fato. E contar uma história é a mesma coisa que narrar*

<sup>45</sup> Tatá, nome fictício de uma das alunas.



*um fato. (a professora respondeu).*

**Tatá :** *Então professora, toda narração é um conto?*

**Dum:** *Não Tatá, nós vimos que a Fábula é uma narrativa e não é um conto; a crônica é uma narrativa e não é um conto; a notícia também é uma narrativa e não é um conto. Vamos ver: pegue o caderno e vamos conferir que cada narrativa dessas tem uma finalidade que é diferente da finalidade do conto.*

..... A professora dá mais um tempo à leitura e faz perguntas

**Dum:** *E aí?*

**Tatá:** *É verdade professora!*

**Dum:** *Então, agora leia as diferentes finalidades de cada uma dessas narrativas, e veja que cada narrativa dessa pertence a um Gênero discursivo. A fábula é um gênero discursivo, a crônica é outro gênero discursivo, a notícia também, e o conto é mais um gênero discursivo que pertence a um gênero maior chamado de gênero do narrar, e eles são muitos. (reforça a professora)*

**Natália:** *Então professora o que muda entre uma e outra narrativa é a finalidade?*

**Dum:** *Não é só a finalidade, tem que saber de onde ela, a narrativa, se origina, como a forma de composição do texto se organiza e ainda como o autor escolhe suas palavras e formas da língua para produzir sentido no texto.*

Considerando esses dois fragmentos de diálogos da aula, podemos inferir que nesse momento enunciativo-discursivo, a professora conduziu as falas de acordo com as capacidades de linguagem, deixando bem caracterizada a que se usa para discussão da estrutura geral do texto e elaboração dos conteúdos, ou seja, o uso da capacidade discursiva da linguagem.

Na sequência dessa discussão, fora distribuído mais um material para leitura: um texto<sup>46</sup> sobre a história do conto desde as épocas mais longínquas até a contemporaneidade. Em seguida, procedeu-se à socialização de todo esse conteúdo e houve então a exposição de falas de alguns alunos organizados em um grande círculo coordenado e orientado pela professora Dum, que estimulava a fala de todos os alunos.

<sup>46</sup> Texto sobre a história do conto encontra-se em anexo.

Nesse momento de socialização, não podia ser de forma diferente, os alunos se mantiveram colados à linearidade do texto, uma vez que este, por ser expositivo, era de cunho puramente instrucional e a finalidade da leitura deste texto foi unicamente para encontrar a informação explícita sobre a introdução ao estudo do gênero conto e suas características.

Contudo, podemos nos atrever a dizer que, a partir dos conteúdos estudados e da leitura do texto até a socialização do mesmo, houve uma movimentação de tempo e de espaço. Segundo Amorim (2012): “A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem.” [...] “o tempo, conforme já indicamos, é a dimensão do movimento de transformação [...]” (BAKHTIN *apud* AMORIM, 2012, p. 103)

Ao final, a orientadora deixa claro aos alunos que o conto literário, objeto de estudo deste módulo, é um gênero discursivo, portanto é a forma de uso da língua pela esfera artística, que usa as palavras para a produção de enunciados mais ou menos estáveis. E que nele – no gênero discursivo – podem se apresentar diversos exemplares de enunciados, ou seja, textos que tragam em si efeitos de sentido produzidos dialogicamente entre o leitor e o autor de determinado texto, considerando os diversos aspectos de produção, entre os quais a forma composicional, a construção temática e o estilo. Obviamente, não foi com estas palavras que a professora Dum apresentou tal explicação.

## MÓDULO 2 – Conhecendo Machado de Assis

1º de fevereiro de 2014 – 02 horas aulas

*[...] ninguém me há de ver contar nada sem um pensamento, uma descoberta, uma solução, um mistério, algo que valha a pena ocupar a atenção do leitor.*

*Machado de Assis*

Nesta aula, a professora dá início aos estudos e reflexão sobre escritores, induzindo os alunos a lembrarem de alguns nomes que conhecem, utilizando do seguinte diálogo:

**Dum:** *Pessoal, hoje vamos falar sobre escritores, vamos lembrar de alguns?*

**Alunos em coro:** *vamos (resposta dada com entonação enfática)*

**Dum:** *Contem para mim que escritores vocês conhecem ou de qual ou quais escritores vocês já ouviram falar?*

**Igor:** *Os dos textos que nós já leu professora!*

---

**Dum:** *Muito bem Igor! Os textos que nós já lemos! qual é o nome deles? Veja no seu caderno!*

**Elizeu:** *Monteiro Lobato.*

**Wesley:** *Moacyr Scliar*

**Riri:** *Allan Poe*

**Dum:** *Elizeu, Wesley e Riri vocês já leram alguma coisa escrita por Monteiro Lobato, Moacyr Scliar e Alan Poe?*

**Os três alunos:** *Não professora, de Monteiro Lobato só assistimos na televisão “O sítio do pica pau amarelo” e dos outros só ouvimos falar.*

**Riri:** *Já ouvi falar que as histórias de Allan Poe são boas. A senhora tem alguma coisa pra me emprestar?*

**Dum:** *Tenho, realmente ele escreveu poemas e contos muito interessantes. Vou trazer alguma coisa para lermos aqui na aula. A propósito de autores, escritores, vocês já ouviram falar sobre Machado de Assis?*

**Poucos alunos:** *Sim*

**Riri:** *Eu já ouvi falar.*

**Dum:** *Vocês já leram alguma coisa que ele escreveu?*

**Riri:** *Nunca li nada que ele escreveu.*

**Dum:** *Então agora nós vamos assistir o vídeo que nos contará alguma coisa sobre a vida de Machado de Assis.*

---

O vídeo que assistimos foi um fragmento do ensaio “Sentimento de Nacionalidade”. Um documentário intitulado *Machado de Assis: Um mestre na periferia – Parte 1*.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Vídeo consultado em <http://youtub.be/Dindvq8Ut-c>



Na sequência, a professora procedeu à instalação de dois banners, juntamente com os alunos e na presença do Coordenador pedagógico e professores do turno. Os banners, sob o título de “Linha do tempo – O século de Machado de Assis”, permaneceram instalados no corredor da escola por um período de aproximadamente dois meses, com a finalidade de aguçar a curiosidade dos alunos e manter viva a chama do contexto sócio histórico em que Machado ambientou suas obras. Nessa mesma aula, a professora retomou o assunto e, com auxílio da tecnologia, passou um vídeo de reforço para a contextualização sobre a vida do autor em pauta.

Durante essa aula, os alunos não demonstraram efusividade na participação, foi mais a professora quem falou muito, ela fazia pausas e perguntava, mas o silêncio, apesar de não ser absoluto, predominava quase que como um “sete contra um”. Causava a impressão de que não estava havendo por parte dos alunos “o domínio do jogo discursivo ali colocado”, mas, segundo a compreensão de Padilha (2014), “E mesmo no silêncio, lá estão os dizeres.”

Nesse entendimento, a professora Dum continuou a aula por duas razões. A primeira porque ela tinha em mente que naquele momento e naquele lugar era a pura realização da contextualização que contribuiria, sobremaneira, para que o aluno leitor criasse uma expectativa em relação ao que deveria ler acerca do conteúdo, do gênero e em relação às características textuais. E que isso contribuiria para a construção de sentido, porque o texto existe em relação ao seu objetivo e ao seu contexto. Afinal, Amorim (2012) nos leva a pensar

que a cada momento que passa, há sempre um homem diferente ao anterior. Há então uma metamorfose contínua, ou seja, o tempo promove uma relação de alteração da linguagem e da identidade do homem.

Em segundo lugar, porque analisando mais amiúde a postura, os gestos dos alunos, podemos afirmar que houve diálogo, houve interação entre a professora Dum e seus alunos.

Bakhtin/Voloshinov (2006 [1929]) assim explica:

A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou *enunciações*. O diálogo, no sentido estrito do turno, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, (2006 [1929], p. 117)

### MÓDULO 3 – “Conto de Escola”

03, 10 e 15 de fevereiro de 2014 – 05 horas aulas

*A vida [...] não afeta um enunciado de fora, ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. Finalmente, o enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles.*

(Voloshinov/Bakhtin)



Nas aulas deste módulo foram desenvolvidas atividades sob a supremacia daquilo que se denuncia na voz de Volochínov/Bakhtin da citação, e o primado teórico vygotskyano de

que a aprendizagem é a mola propulsora do desenvolvimento intelectual. Esse aprendizado se torna eficaz com a modelação do conhecimento e que, através da interação social, os estudantes podem aprender coisas que não aprenderiam sozinhos.

Conforme se pode observar no item 1.9.4, p. 63-64, do capítulo 1 da metodologia, as aulas se limitaram aos objetivos de leituras e releituras do conto para explorar as três capacidades de linguagem: a de ação; a discursiva e a linguístico discursiva; bem como as capacidades de leitura, a de decodificação explorando quase que todos os seus descritores, deixando ainda a desejar o descritor que diz respeito a “aplicar a sacada do olhar para *porções maiores de textos* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência e rapidez* de leitura.” (ROJO, 2009, p. 76)

E quanto à capacidade de compreensão, foram exploradas apenas as estratégias de ativação de conhecimento de mundo, em que o leitor se coloca diante do seu conhecimento de mundo em relação ao que está posto ou dito no texto; a da antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos: aquela em que consiste em levantar hipóteses em função de algumas características textuais, tais como: título, disposição na página, fotos, legenda e ilustrações, esfera, suporte e finalidade da leitura; e a estratégia de checagem de hipóteses em que o leitor, ao longo da leitura vai checando as possibilidades, por ele antecipadamente levantadas, e dessa maneira as confirma ou não.

Oportuno se torna reafirmar que essas atividades foram realizadas em grupos, ora pequenos para leitura e produção escrita, ora em grandes grupos ou grande roda para reflexão e refração sobre o que haviam lido.

Outra situação que se deve registrar é que na oportunidade em que foram distribuídos os textos dos contos para leitura e que os alunos perceberam que os mesmos continham seis laudas digitadas, demonstraram uma reação de pavor e promoveram um tumulto sonoro. A professora deu um tempo até que os grupos se organizaram, mas em seguida, a dinâmica da leitura se instalou e cada aluno do grupo lia uma parte do texto. No primeiro dia de aula desse módulo, fora quase que totalmente o tempo de duas horas, com a leitura desse texto.

Nos outros dias foram feitas as releituras; desta vez de maneira colaborativa, de modo que a professora fazia intervenções para especular, instigando a detecção de significados específicos de cada palavra – muitas palavras – que fugiam ao contexto vocabular dos alunos. As releituras foram do mesmo modo feitas quantas vezes se fizeram necessárias para a localização de informações explícitas e para a produção escrita.

Durante o desenvolvimento dessas aulas, pode-se observar o que Rojo (2004) afirma em: “[...] A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e

produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio.” (ROJO, 2004, p. 1).

Essa escolarização pode estar pautada nas ações didático-pedagógicas das leituras produzidas, nas escolas, que se restringem à capacidade mínima de leitura, como a decodificação, na qual é concebida como repetir ou dizer apenas o conteúdo linguístico utilizado pelo autor.

Na visão bakhtiniana, ao lembrarmos dos conceitos de sinal e signo, entendemos o primeiro como sendo um caráter da língua na interação discursiva, cuja função pré-estabelece e apresenta uma forma única de significar. É valorizado nas linguagens técnicas, nos casos em que não se permite interpretações alternativas. A leitura nesse sentido se restringe ao fato da identificação, ou seja, reconhecimento dos elementos que permanecem os mesmos em relação a um código convencionado.

Para o signo, compreendemos que é o aspecto da língua que vai além do sinal. A este caráter é atribuída a relação do contexto concreto, preciso, interacional e que provoca uma tomada de posição, ou seja, suscita um sentido único em relação ao contexto de interação no qual foi enunciado.

Em função desses dois conceitos, acreditamos que em tal contexto escolar, a capacidade leitora não chegava a significar para os alunos, senão como uma identificação de sinal. Tais compreensões se prendem, respectivamente, àquilo que Bakhtin (1929) assim referencia:

Sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele objeto (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, [1929], p. 96).

E ainda que:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2006 [1929], p. 33)

A seguir, apresentamos a análise do que se mostrou de maior relevância, com relação à progressão na aprendizagem da leitura, daquilo que se estabeleceu dialogicamente nas quatro aulas destinadas à leitura do conto *O enfermeiro* (1860).



Mar. 04 aulas 15/02 17/03 24/03	<b>MÓDULO 4</b> Estudo e reflexão sobre o conto literário de Machado de Assis “O enfermeiro” – 1860	Identificar no texto a sua sequência discursiva, e comprovar com fragmentos do texto;  Reproduzir a história contida no texto;  Identificar no texto característica do contexto sócio histórico de 1859/1860;  Interpretar e compreender de forma oral e escrita, ainda com ajuda do par avançado.	Dividir a turma em grupos de seis alunos para a leitura do conto. Sendo que cada aluno lesse uma lauda do texto.  Em seguida aplicar a dinâmica de GV x GO para apresentação oral da história, considerando ainda, somente os aspectos textuais, ou seja apenas a ficção.  Em seguida proceder análise linguística e discursiva, em forma de debate, do enunciado do conto.  Em seguida releituras do texto tantas vezes quantas forem necessárias para a análise interpretativa e compreensiva, em forma de escrita.	Observação da participação dos alunos nas atividades propostas considerando ainda a produção do trabalho coletivo	Material impresso para leitura, giz, computador material gráfico, lousa, giz e filmadora
--	--	--	--	--	--

Neste módulo, seguindo a concepção de que a progressão da aprendizagem deve pautar em um avanço em forma de espiral, passando pelo ponto já visto e evoluindo para o potencial de aprendizagem do aluno, passamos ao desenvolvimento de outras atividades de acordo com o que se expõe a seguir:

A professora fez uma contextualização acerca da situação sócio-histórica do Rio de Janeiro e do Brasil em 1860, sobre a vigência, ainda, do sistema escravocrata, e que a sociedade havia produzido uma situação social de homens livres e pobres. Ela disse que restou, nessa época, a essa classe de desfavorecidos, a alternativa de sobreviver de favores daqueles que detinham uma condição econômica mais poderosa. Compunham, também, a sociedade, profissionais mal pagos (barbeiros, costureira etc.) e mais os pequenos e grandes golpistas de furtos.

A seguir, a professora Dum organizou os grupos, distribuiu o texto do conto *O enfermeiro* (1860), leu o título e o primeiro parágrafo do texto e tentou buscar uma predição de qual ou quais relações de sentidos o enfermeiro promoveria no enunciado. Para definir e responder essa indagação, os grupos passaram à leitura do conto. Neste momento, há que se fazer um comentário, a respeito do tempo gasto para ler este conto em relação ao do *Conto de escola*. Neste, gastou-se duas horas para a conclusão da leitura e naquele utilizou-se apenas

uma hora, sendo que ambos possuem aproximadamente a mesma extensão. Destacamos essa diferença temporal porque já percebemos a evolução na dinâmica da leitura, adotada pelos alunos em relação à leitura do conto anterior e que produziu um efeito positivo.

Ato contínuo, a docente iniciou um diálogo com os alunos orientado pelos objetivos propostos anteriormente, conforme se pode ver no quadro demonstrativo acima, que corresponde à parte do plano de ação da Sequência Didática Tupiniquim.

### Diálogo 1

**Dum:** *Meninos e meninas com a leitura do texto respondam-me qual é o gênero discursivo que nós lemos, é uma crônica literária, uma fábula, um conto ou uma notícia?*

**Alunos:** *É um conto*

**Dum:** *Por que? Expliquem por que é um conto.*

**Diogo:** *Porque conta uma história.*

**Dum:** *Peguem o caderno e leiam por que é um conto.*

**Maioria dos alunos:** *É um conto porque conta uma história e tem a finalidade de abordar assunto sobre a condição humana.*

**Dum:** *Nesse texto há predominância de dissertação, de narração ou de descrição? Por quê?*

**Alguns alunos:** *De narração, porque narra fatos, o tempo passa, tem personagem.*

**Natália:** *e fala o lugar da história.*

**Dum:** *Qual é a forma, o formato, como esse texto está estruturado?*

**Alunos:** *É a prosa e está estruturado em parágrafos.*

Na sequência dessa atividade, a professora desenvolveu a dinâmica de GV x GO<sup>48</sup> para a contação oral da história. Nessa dinâmica, a professora destacou um aluno coordenador, para que marcasse o tempo de cada fala e exigisse que todos os alunos falassem alguma coisa e não ficasse a palavra apenas com o mais articulado.

Logo depois, Dum articulou umas perguntas que, inicialmente, foram debatidas e depois respondidas por escrito.

As perguntas foram as seguintes:

- 1- Quando Procópio foi trabalhar como enfermeiro para o coronel, ele foi enganado?

<sup>48</sup> Significa Grupo de Voz X Grupo de Ouvir.

- 2- Porque Procópio que parecia tão resignado, de repente pula no pescoço do coronel e mata-o?
- 3- Como é que Procópio se livra da culpa e decide desfrutar da herança?
- 4- Quando que Procópio revela sua história?
- 5- Depois de quanto tempo?
- 6- Por quanto tempo Procópio trabalhou como enfermeiro do coronel?
- 7- Quando Procópio diz que o crime foi, na verdade, uma luta e uma fatalidade, o que ele pretende?
- 8- Por que o coronel, mesmo velho e muito doente, insiste em humilhar e ofender o enfermeiro?
- 9- A revelação de apreço do coronel pelo enfermeiro era verdadeira ou interessada? Justifique.

Para encerramento das atividades dessas aulas, a professora estabeleceu mais um diálogo com os alunos na seguinte ordem:

#### Diálogo 2

**Dum:** *Atenção, vocês devem responder estas perguntas, pensando em tudo que entendemos e compreendemos sobre a leitura, sobre a contextualização no início da aula e os outros conhecimentos que adquirimos sobre o que vimos nos banners, OK?*

**Alunos:** *Tudo bem.*

**Dum:** *Em que época o conto O enfermeiro foi ambientado?*

**Maioria dos alunos:** *Em 1860.*

**Dum:** *Nessa época, só existiam duas classes sociais? A escravocrata dos grandes e a dos escravos?*

**Todo mundo:** *Não.*

**Dum:** *Que outras classes existiam?*

**Riri, Laís e Tatá:** *Tinha a classe dos pobres brancos.*

**Kendra, Kaka e Gilberto:** *Tinha também os ladrões.*

**Dum:** *Quem conta a história é o narrador, quem narrou este conto?*

---

**Alunos:** *Foi o Procópio.*

**Dum:** *Havia outros personagens ou representações da sociedade nesse conto?*

**Alunos:** *Sim. O coronel, os padres, o escravo cego, e outras pessoas que consolavam o Procópio quando o coronel morreu.*

**Dum:** *Procópio era copista na igreja, por que ele foi ser enfermeiro do coronel?*

**Evelyn e Tatá:** *Porque na igreja ele vivia de favor.*

**Bruno, Vitor e Edilson:** *Porque ele era pobre.*

**Laís e Riri:** *Porque lá na igreja ele vivia de favor e lá no coronel ele ia ter casa, comida e salário.*

---

Diante da fluidez e progresso demonstrado nestes excertos e no desenvolvimento das atividades, pode-se inferir que a evolução da apreensão dos conceitos formais, relativos ao estudo do gênero discursivo conto literário, foram acontecendo gradativamente na medida em que a professora prosseguia de um módulo para outro.

Pode-se observar, em vista disso, do mesmo modo e ao mesmo tempo, que as sequências didáticas, segundo o grupo de Genebra, assumem a finalidade de apoiar o aluno na aquisição e aprimoramento do conhecimento sobre o gênero. Em razão disso, desse aprimoramento, é que refletimos e compreendemos com maior eficiência e rapidez que a situação irreproduzível da comunicação verbal fora realizada, com intento discursivo que livremente foi concebido, haja vista o que se diz em: “As sequências didáticas servem portanto para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 83)

Nesse estágio de concepção em que se tem em mente o intuito discursivo, presume-se a presença das formas abstratas e prescritivas tanto da língua como também as do enunciado, pois que, tanto uma quanto a outra não se dissociam e são importantes nessa construção de entendimento entre locutores e, por conseguinte, na formação do leitor literário. Ante tal discernimento, pressupõe-se a linguagem em ação. Falar em linguagem é ultrapassar os limites das formas: trata-se de um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais orais e/ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados.

Atendida as exigências do plano de ação para este módulo, necessário se torna evidenciar os aspectos das três capacidades de linguagem que foram exploradas nesse diálogo – a de ação, a discursiva e a linguística discursiva.

A seguir, apresentamos a descrição do plano de ação do módulo 5 desta SDT e, em seguida, analisamos os resultados da aprendizagem.

## MÓDULO 5

<p>Mar. 04 aulas 15/02 17/03 24/03</p>	<p><b>MÓDULO 5</b> Leitura, estudo e reflexão sobre o conto literário “A cartomante” – 1884</p>	<p>Identificar no texto fragmentos que possam comprovar o conteúdo temático; a forma composicional e o estilo do gênero.</p> <p>Adquirir mais proficiência nas capacidades de decodificação e de compreensão de leitura literária.</p> <p>Identificar a esfera e o gênero discursivo a que pertence e qual é a sequência discursiva predominante no texto.</p> <p>Perceber traços característicos físicos e psicológicos dos personagens.</p>	<p>Contextualização sob forma de diálogo e insinuações sobre o comportamento humano quando se descobre em situação de perigo em função de uma atitude politicamente incorreta, a exemplo o triângulo amoroso, a traição...;</p> <p>Leitura do texto em grupos de seis alunos;</p> <p>Momentos de falar, sobre a história lida, sem a interferência da professora;</p> <p>Releitura do texto para produção de interpretação e de compreensão do texto, estabelecendo comparação dos sentidos produzidos em relação ao contexto linguístico e discursivo inclusive levando em consideração do aspecto presumido.</p>	<p>Análise das atividades orais e escritas produzidas pelos alunos</p>	<p>Lousa, giz, material gráfico, data show e computador,</p>
--	---	---	--	--	--

Para a leitura do conto *A Cartomante*, a docente Dum utilizou dois elementos contextualizadores. No primeiro, ela tomou a mão de alguns alunos, um de cada vez, girando a palma para cima, deu bom dia a eles e repetiu palavras que sugeriam adivinhação da sorte da pessoa. No segundo elemento, a professora perguntou aos alunos se eles conheciam algum fato em que, entre duas amigas, uma delas tivesse um namorado ou marido, e que a amiga solteira passasse ter um romance às escondidas com o namorado da outra. Todos falaram ao mesmo tempo, cada um do seu jeito, com seu enunciado, respondendo afirmativamente que sim.

Com essa estratégia, a professora promoveu uma empatia dela com os discentes e entabulou um diálogo com os mesmos, criando então um clima de confiança mútua e de prazer na participação da aula, em outras palavras, criou-se nesse momento uma forma de aprendizagem colaborativa, aquela em que as pessoas quando trabalham em pares ou em grupos beneficiam-se e enriquecem-se pela interação, potencializando, assim, a sua capacidade de aprendizagem. Nesse sentido, Kleiman chama a atenção para o trabalho colaborativo e proveitoso durante a leitura e diz:

[...] o papel do adulto ou do leitor experiente consiste em promover as condições para que (o aluno) consiga realizar a leitura independentemente. Esta atividade é coerente com a observação de que quando o aluno não é proficiente na leitura, é na interação que se dá a compreensão. (KLEIMAN, 1993, p. 60)

Aprendizagem pressupõe, portanto, compreensão ativa, melhor dizendo, a capacidade de apreender o tema do objeto de estudo; a isso Bakhtin/Volochínov (2006 [1929], p. 137) assim assevera: “Qualquer tipo de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta. [...] A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*”.

Na sequência das atividades, foi entregue aos alunos, distribuídos em grupos, uma cópia do texto para a leitura. Antes, porém, a professora leu o título do texto e incitou às crianças a levantarem hipóteses, perguntando-lhes:

Diálogo 1

---

**Dum:** *O que significa a palavra cartomante?*

**Poucos alunos:** *Feiticeira.*

**Outros alunos:** *Adivinhadeira.*

**Outros alunos:** *Olhadeira de sorte... cigana.*

**Outros alunos:** *Pessoa que lê a sorte no baralho.*

**Dum:** *Qual é o título do texto?*

**Alunos todos:** *A Cartomante*

**Dum:** *Vamos tentar adivinhar o que este texto quer nos dizer. O que vocês pensam sobre isso?*

**Alunos:** *Vai contar história de adivinhação.*

**Outros alunos:** *Vai contar história de uma grande cartomante.*

**Dum:** *Mas, só existe cartomante mulher?*

**Alunos:** *(θ)*

**Poucos alunos:** *Não, parece que já teve até novela com cartomante homem.*

Esse diálogo de contextualização, em que foram exploradas as capacidades de linguagem, as de ação e capacidades de leitura relativas à decodificação em todos os quesitos e a de compreensão em alguns níveis, ofereceu-nos a oportunidade de observação que a contextualização é uma estratégia que proporciona a empatia e pode favorecer os alunos à transformação e ao amadurecimento gradual das suas capacidades iniciais de linguagem e de leitura.

Terminada essa etapa de conversa, cada um dos grupos se organizou fora da sala de aula; uns grupos foram para a calçada da avenida beira rio, em frente da escola, embaixo das mangueiras; outros foram para a quadra esportiva e assim procederam à leitura e comentários sobre o texto. Vale lembrar que, para esta ação, a professora havia determinado o tempo de uma hora.

Decorrido esse tempo, os grupos retornaram para a sala e se organizaram em uma grande roda de “conto...? não conto!!”. Nesse ínterim, a professora criava umas situações comunicativas que estimulavam os educandos leitores a participarem dessas ações de oralidade. “Nesse momento”, necessário se torna dizer que a finalidade desse evento era apenas revozear o texto, ou seja, praticar uma interpretação presa aos recursos linguísticos utilizados pelo autor na construção da ficção.

Esse evento, é bom explicitar, se constituiu apenas em um dos pontos da espiral por onde se deveria (re)passar e daí, progredir. Nesse convívio com os detalhes e malícia da

linguagem literária, os alunos foram progredindo e se descobrindo como sujeitos historicamente situados e adquirindo maiores habilidades, gradativamente, para a compreensão ativa e responsiva do enunciado que se constituiu a cada ida e vinda, no e do texto, respectivamente, bem como descobrindo o querer dizer do autor.

Para conclusão das aulas deste módulo, foi tomado um fato, da aula, que serviu de mote para refração deste conto. Desenvolveu-se, por isso, mais uma etapa de diálogo para fortalecer entre as crianças os conceitos sobre o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo do gênero.

## Diálogo 2

**Dum:** *Crianças, vocês perceberam sobre o que mais se falou nesse conto?*

**Alunos:** *Ah! professora, foi sobre a traição que Rita e Camilo praticava contra o marido e amigo deles.*

**Dum:** *Quem era o marido de Rita?*

**Alunos:** *Vilela.*

**Dum:** *...será que o conto quer contar somente a história de traição desse trio?*

**Alunos:** *(θ)*

**Outros alunos:** *Não é professora?*

**Dum:** *Pensem! Vocês me disseram que conhecem casos de traição entre amigos, eu também conheço, o narrador conta uma história que aconteceu no Rio de Janeiro, demonstra ser conhecedor de muitas coisas do mundo. E agora?*

**Alunos:** *Então, professora, o conto está falando de todo mundo que trai e é traído?*

**Dum:** *No conto, sim. Isto é, fala da possibilidade de traição. E nesse conto a traição é amorosa.*

**Alguns alunos:** *Como assim, professora?*

**Dum:** *é um caso que acontece e que é chamado de triângulo amoroso. Quando há uma relação sentimental de traição. Mas... será que só existe traição sentimental?*

**Alguns alunos:** *Não, qualquer atitude de enganar, de não cumprir o que prometeu é uma traição. Exemplo: O pai ou a mãe fala pra gente não tomar banho no rio e a gente concorda, mas quando sai do colégio, dá uma caída no rio.*

**Dum:** *Então, qualquer um de nós tem em nossa natureza a tendência para a traição?*

**Alunos:** *(θ), acho que sim..., outros: sim*



**Dum:** *Posso dizer que esse conto quer mostrar um comportamento nobre ou torpe, ignóbil, indigno dos personagens?*

**Alunos:** *Quer mostrar comportamento indigno e de covardia.*

**Dum:** *Como assim?*

**Alunos (cada um falando de um jeito):** *Indigno e covarde porque um amigo e uma esposa traem e ainda porque o marido traído mata os dois, e pode falar traiçoeiramente.*

**Dum:** *Prestem atenção! Essa situação do conto ela é individual ou universal? Ou seja, Machado quer mostrar somente a história de Camilo, Rita e Vilela ou através da atitude deles três, mostrar uma possibilidade de comportamento de qualquer pessoa da sociedade?*

**Alunos:** *A situação é universal. Pode acontecer em qualquer parte do mundo.*

**Dum:** *Vamos sair um pouco da história e vamos para o texto. Ele pertence a que gênero? Vocês se lembram?*

**Alunos:** *É um conto.*

**Dum:** *Expliquem por que é conto.*

**Alunos (cada um diz uma coisa e de seu modo):** *Porque conta uma história´..., uma história que fala de problemas que parecem com problemas da nossa vida.*

**Dum:** *O que mais?*

**Alunos:** *O conto, hora que a gente tá lendo prende a gente. A gente começa ler, acha bom e não quer mais parar de ler. E a hora que para de ler a gente fica pensando no que leu.*

**Dum:** *O que mais? O conto é um texto comum? é um gênero do cotidiano?*

**Alunos:** *Ah! Professora, o conto é um gênero da literatura, a linguagem é diferente... é mais indireta, é cheia de ironia, metáfora, tem ambiguidade.*

**Dum:** *o que mais?*

**Riri e Tatá:** *É de um jeito que faz a gente pensar que o texto tá fazendo pergunta. Por exemplo, hora que estou lendo parece que eu viro personagem também e penso como eu devia fazer.*

**Dum:** *Beleza!*

Para início da análise desta situação dialógica deste módulo, sobre o conto *A cartomante*, fizemos um recorte interessante da fala dos alunos conforme fragmento a seguir:

Fragmento 1

---

**Alunos:** *O conto, hora que a gente tá lendo prende a gente. A gente começa ler, acha bom e não quer mais parar de ler. E a hora que para de ler a gente fica pensando no que leu.*

---

Este depoimento mostra o prazer que o aluno sentiu durante e depois da leitura. Seria possível afirmar que isso significa o que Cortázar chama de conto *excepcional*? Gotlib diz “Excepcional é a marca de qualidade literária que torna alguns contos inesquecíveis para quem lê”. Essa autora ainda se reporta à ideia do mesmo autor para reforçar o efeito produzido no aluno no momento da leitura e diz: “para que o conto *fisgue* o leitor é preciso que tenha algo mais, aquela ‘alquimia secreta’”, e ela cita Cortázar que diz:

O excepcional reside numa qualidade parecida à do ímã; um bom tema atrai um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória e na sensibilidade; um bom tema é como um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revela sua existência. (CORTÁZAR *apud* GOTLIB, 2006, p. 154)

Na sequência, retomamos propositadamente outro trecho do diálogo conforme fragmento abaixo, para observar e relacionar a manifestação dos alunos Riri e Tatá em plena ação de exotopia e de coautoria, que ocorre durante uma leitura mais eficaz do texto.

#### Fragmento 2

**Dum:** *O que mais? O conto é um texto comum? é um gênero do cotidiano?*

**Alunos:** *Ah! Professora, o conto é um gênero da literatura, a linguagem é diferente... é mais indireta, é cheia de ironia, metáfora, tem ambiguidade.*

**Dum:** *o que mais?*

**Riri e Tatá:** *É de um jeito que faz a gente pensar que o texto tá fazendo pergunta. Por exemplo, hora que estou lendo parece que eu viro personagem também e penso como eu devia fazer.*

---

Diante da expressão desses alunos nesse excerto, a leitura pode ser considerada como um movimento de exotopia, pois que o olhar do leitor evadiu-se de si em direção ao texto, que lhe oferece novos valores; deste ele retorna seu olhar para si e seus valores e conceitos, para assim, nesse encontro de olhares e entrecruzamento dos respectivos excedentes de visão, ocorra a luz, a faísca de produção de sentidos sobre o que se leu. E a coautoria ocorreu

exatamente no momento da instalação da faísca, a reação ativa e responsiva do aluno ao desejar participar da história.

Nesse mesmo fragmento, percebe-se com nitidez que os discentes já detêm a ideia e sabem reconhecer em um enunciado a sua forma composicional e também do estilo.

Na retomada do segmento do diálogo abaixo – fragmento 3 – fica explícita a participação dos alunos, embora movidos pelas perguntas indiretas da professora, no reconhecimento do material componente do conteúdo temático do enunciado. Ou seja, aquilo que se esperava ser dizível nesse enunciado, e que representa um dos elementos constitutivos do tripé, caracterizador da esfera de produção do enunciado.

### Fragmento 3

**Dum:** *Pensem! Vocês me disseram que conhecem casos de traição entre amigos, eu também conheço, o narrador conta uma história que aconteceu no Rio de Janeiro, demonstra ser conhecedor de muitas coisas do mundo. E agora?*

**Alunos:** *Então professora o conto está falando de todo mundo que trai e é traído?*

**Dum:** *No conto, sim. Isto é, fala da possibilidade de traição. E nesse conto a traição é amorosa.*

**Alguns alunos:** *Como assim, professora?*

**Dum:** *é um caso que acontece e que é chamado de triângulo amoroso. Quando há uma relação sentimental de traição. Mas... será que só existe traição sentimental?*

**Alguns alunos:** *Não, qualquer atitude de enganar, de não cumprir o que prometeu é uma traição. Exemplo: O pai ou a mãe fala pra gente não tomar banho no rio e a gente concorda, mas quando sai do colégio, dá uma caída no rio.*

**Dum:** *Então, qualquer um de nós tem em nossa natureza a tendência para a traição?*

**Alunos:** *(θ), acho que sim..., outros: sim*

**Dum:** *Posso dizer que esse conto quer mostrar um comportamento nobre ou torpe, ignóbil, indigno dos personagens?*

**Alunos:** *Quer mostrar comportamento indigno e de covardia.*

**Dum:** *Como assim?*

**Alunos (cada um falando de um jeito):** *Indigno e covarde porque um amigo e uma esposa traem e ainda porque o marido traído mata os dois, e pode falar traiçoeiramente.*

**Dum:** *Prestem atenção! Essa situação do conto ela é individual ou universal? Ou seja, Machado quer mostrar somente a história de Camilo, Rita e Vilela ou através da atitude*

*deles três, mostrar uma possibilidade de comportamento de qualquer pessoa da sociedade?*

**Alunos:** *A situação é universal. Pode acontecer em qualquer parte do mundo.*

No momento em que a professora Dum determinou o tempo para a leitura do referido conto, *A cartomante*, ela estava estabelecendo que, naquela finalidade de leitura, estaria checando que a capacidade de decodificação em todos os seus descritores já se constituía em desenvolvimento real dos alunos, assim como estaria se confirmando que houve avanço na capacidade de compreensão, e aqui chamamos a atenção para dois dos descritores importantes. O da *comparação de informação* em que o leitor estabelece uma relação, do conteúdo do texto e/ou outros textos e do conhecimento de mundo que ele detém, com o conteúdo temático do enunciado. O da *generalização*, aquela capacidade que diz respeito às conclusões gerais sobre algum fato. Isso se pode observar quando os alunos em resposta à pergunta da professora Dum, dizem que Machado de Assis quis mostrar a possibilidade de comportamento de qualquer pessoa da sociedade – “A situação é universal. Pode acontecer em qualquer parte do mundo.” Vimos que, já percebiam a plena relação entre o leitor e o autor em uma relação com o texto.

Ainda no fragmento 3, possibilita-nos dizer que, segundo Rojo (2004), os alunos alcançaram o nível de leitura atribuído à capacidade de “apreciação e réplica” no descritor relativo à “Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos”, pois houve, no ato da análise translinguística do conto, manifestações de réplica crítica de avaliação dos valores e da natureza humana, que perpassam no texto.

Essa condição de leitura dos alunos, que os levaram a perceber as questões da natureza humana como universais, permite-nos afirmar que aconteceu na leitura do conto uma relação com a questão do *grande tempo*. Isto é, o encontro dialógico realizado na leitura das palavras do conto, naquela situação determinada do texto, levou os alunos à reflexão de um contexto dialógico amplo que se engaja a um passado ilimitado e propicia abertura a diálogos no devir de todas as direções e sentidos, constituindo-se assim a teia enunciativa discursiva do “Grande tempo”.

## MÓDULO 6

Mar. 01 aula	<b>MÓDULO 6</b> A	Saber identificar uma	Contextualização em forma de diálogo sobre o conceito de	Observação na	Computador, material
--------------------	----------------------	--------------------------	---	------------------	-------------------------

31/03 Abr. 04 aulas 07/04 14/04	ambiguidade em um texto  Leitura, estudo, reflexão e refração sobre o conto literário “Missa do galo” - 1893	situação de ambiguidade em um texto  Afinar o aprimoramento da proficiência da leitura dos contos machadianos, de acordo com as capacidades de decodificação e de compreensão criativa dos enunciados;  Perceber, identificar e comprovar com fragmentos do texto, qual é o conteúdo temático, como está organizada a forma composicional e o estilo do gênero.	ambiguidade como estilo de linguagem, e sobre a exploração do triângulo amoroso;  Leitura do conto, e cada aluno lê uma página do texto;  Em seguida aplicação da dinâmica de socialização, GR x GO e vice versa, sobre a história desenvolvida no conto;  Releitura do texto tantas vezes quantas forem necessárias para produção oral e escrita para atendimento dos objetivos aqui propostos.	participação e desempenho no momento de socialização oral sobre a compreensão do conto	fotocopiado e instrucional, lousa, giz e filmadora.
--	--	---	--	--	---

## MÓDULO 7

Abr. 01 aulas 28/04	<b>MÓDULO 7:</b> Atividade de escuta, reflexão e refração sobre o conto machadiano “O caso da vara” – 1891	Exercitar atividade de escuta;  Estabelecer relação dialógica entre enunciados;  Identificar o caráter do indivíduo.	Contextualização sobre o caráter e a natureza humana, induzindo o aluno a dar exemplos;  Leitura colaborativa pela professora e depois a mesma em um exercício dialógico com os alunos rememoram a história;	Observação da participação dos alunos lançando perguntas a serem respondidas individualmente e em seguida solicitar ajuda de outros colegas.	Lousa, giz material gráfico
------------------------------	---	--	--	--	-----------------------------

Nas atividades dos módulos 6 e 7 da Sequência Didática Tupiniquim, elaborada para esta pesquisa-ação, como se pode observar no plano de ação nas páginas 65-66 deste capítulo, foram ações utilizadas para exercício de exploração e alargamento das capacidades de linguagem e das capacidades de leitura, assim como o aprimoramento e refinamento na proficiência da leitura literária.

Neste momento, torna-se necessário explicar que o não detalhamento da análise destes dois módulos foi porque o módulo oito, considerado como produção final desta SDT e intitulada de *Gran Final*, foi organizado de uma forma em que se pode perceber a checagem das capacidades de leitura que levaram os nossos alunos leitores ao aprofundamento das mesmas até as raias da leitura crítica, inserida na magia de produção de sentidos na literatura, dito de outra forma, que na retomada da leitura dos contos contidos nos módulos 6 e 7, os alunos atingiram a articulação da capacidade maior de leitura que é a de compreensão ativa e responsiva dos enunciados que fizeram parte do conjunto de textos que foram lidos e explorados com a finalidade da verificação da relação dialógica perceptível entre os enunciados.

Em virtude disso, passamos à análise de alguns fatos didáticos pedagógicos que denotam a relevância na aprendizagem e na qualidade de réplica na leitura realizada no Módulo 8.

## MÓDULO 8 – *Gran Final*

*Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressa em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro cola diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro).*

*Bakhtin*

<p>Abr. 01 aula 28/04</p> <p>Mai. 04 aulas 05/05 10/05</p>	<p><b>MÓDULO 8</b></p> <p>Leitura, estudo, reflexão e refração oral e escrita sobre o conto literário “Pai contra mãe” – 1906.</p> <p>A ironia e a metáfora</p>	<p>Perceber as metáforas e as ironias marcantes neste conto;</p> <p>Reconhecer o comportamento da sociedade face à situação escravocrata da época da história;</p> <p>Perceber que a situação de crise e de miséria social e econômica não acontecia apenas com os negros escravos;</p> <p>Refletir e identificar que tipo de comportamento humano, em relação as fraquezas que fora abordado, em cada conto lido e observar se houve coincidência desse comportamento nos outros contos lidos;</p> <p>Verificar que tipo de ambiguidade se pode perceber neste conto.</p>	<p>Contextualização em forma de questionamento instigativo levando os alunos à predição da história a partir do título do texto;</p> <p>Diálogo com os discentes sobre a situação socioeconômica dos escravos e questionar se eram somente os escravos que tinham situação precária de sobrevivência;</p> <p>Leitura do conto “Pai contra mãe” em grupos de seis alunos estipulando prazo, para em seguida estabelecer a troca de ideias sobre a história – a ficção;</p> <p>Em um grande grupo, sob a orientação e intervenção da professora, desenvolver uma produção oral de análise linguística e translinguística do conto em que os alunos individualmente foram, poucas vezes estimulados à participação;</p> <p>Produção oral e escrita sob a orientação de um questionário apresentado pela professora, em que se estabelece uma relação dialógica entre todos os contos lidos neste trabalho.</p>	<p>Observação nas atividades de produções orais e escritas de forma coletiva;</p> <p>Individualmente os alunos produziram um pequeno texto expressando suas opiniões sobre o estudo da língua, através dos contos machadianos; se foi possível compreendê-los na originalidade da linguagem do autor ou se deve ser alterada a linguagem dos textos para serem lidos por alunos de escolas públicas.</p>	<p>Lousa, giz, computador, data show, filmadora, material gráfico, pen drive, e telefones celulares.</p>
--	---	--	---	--	--

Considerando o pensamento bakhtiniano, não dá para imaginar a perspectiva do trabalho com a linguagem no sentido de pensá-la à margem da vida. Se assim acontece,

abandonamos a possibilidade de concepção do gênero discursivo no sentido de serem entendidos como determinados tipos de enunciados, estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis que são gerados para uma determinada função e em uma determinada condição de comunicação discursiva, específicas de cada campo de atividade humana. Isso se pode assimilar daquilo que Bakhtin (2006 [1952-53]) assim diz: “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.”

Diante do exposto, passamos à descrição e análise dos fatos proeminentes na demonstração da autonomia da aprendizagem dos alunos no que se refere à leitura de palavras dos textos artísticos e complexos como os de Machado de Assis.

Nesse entendimento, está concebido aquilo que Bakhtin oferece como proposta; um diferente enfoque de trabalhar com os gêneros discursivos para que se aprofunde o estudo, a reflexão e a refração a respeito da palavra como sendo o veículo condutor do fenômeno ideológico por excelência e acrescenta:

*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 36)*

Nossa ideia para este módulo é a de discutir e analisar, o conto “Pai contra mãe” de Machado de Assis, no âmbito de uma obra em que podem ser abordados aspectos de aprendizagem da língua portuguesa e de leitura literária, e que busca, além de exercitar as diversas categorias de leitura, apresentar as dimensões de diálogo do texto literário com o mundo que o cria e o mundo onde o texto está sendo lido, em outras palavras, estabelecer a relação da esfera de produção com a esfera de recepção e os respectivos contextos histórico-sociais.

Como se pode observar nos quadros de detalhamento das práticas didático-pedagógicas planejadas para serem desenvolvidas nos módulos 6, 7 e 8, inicialmente queremos apresentar uma lista de quesitos que geraram diálogos entre a professora Dum e os alunos. Esses quesitos foram trabalhados dialogicamente, após ela haver cumprido as atividades iniciais e rotineiras como contextualização, leitura em grupo, sob as sombras das mangueiras e à margem do rio, com tempo de uma hora para ler e comentar o que leram, no grupo.

- Estabelecer a relação dialógica que existe entre os contos *A cartomante*, *Missa do galo* e *O enfermeiro*;



- Se em *Missa do galo*, a personagem D. Conceição se insinuava para o Sr. Nogueira;
- Se houve entre o par D. Conceição e Sr. Nogueira uma explosão amorosa. Explicitar.
- Hipotetizar sobre a situação do casamento de D. Conceição com o funcionário do Menezes, que era marido da mesma.
- A mãe de D. Conceição fazia caretas e as escravas sorriam de socapa quando Sr. Nogueira pediu a Menezes que o levasse ao teatro. Explique.
- As vozes sociais que se pode perceber em *Missa do galo*.

Para as atividades complementares, após a leitura do conto *Pai contra mãe*, também foram apresentados outros quesitos, sobre os quais pautaram a análise translinguística sobre ele; e sobre todos os outros contos lidos na SDT até a data do *Gran Final*.

Em *Pai contra mãe*:

- Data de publicação do conto para estabelecer uma relação com a data da narração da história.
- O narrador faz referência a um período: “Há meio século” quando vai contar a história.
- O sujeito e situação social que Arminda representa.
- Protagonistas: Clara dos Anjos, Cândido e Tia Mônica, representam um lugar social.
- A subsistência da família de Cândido
- Arminda implora a Cândido “Se V.S. tem um filho peço por amor a ele que me solte”. A súplica comove ou acirra em Cândido a vontade de entregar a escrava ao dono?
- Em *Pai contra mãe*, Machado somente critica a escravidão?
- Citar alguns exemplos de ironia neste conto

Para todos os contos:

- Discussão sobre comportamento humano nos contos machadianos
- Citar ambiguidade dos outros contos
- Teoria da Seleção da espécie: “O mais forte vence e o mais fraco se sucumbe”. Encontrar o mais forte nos contos.

- Categorias da natureza humana – o comportamento humano e suas fraquezas identificando-as nos contos:
  - a- Servidão
  - b- Crueldade
  - c- Deslealdade
  - d- Adultério
  - e- Dissimulação
  - f- Mistérios
  - g- Soberba
  - h- Mesquinharia
  - i- Corrupção
  - j- Delação
  - k- Sensualidade
  - l- Inveja
  - m- Hipocrisia
  - n- Egoísmo
  - o- Pobreza mental

Necessário se torna esclarecer que esses quesitos se desdobraram em mais perguntas para as quais, também é bom que se diga, houve uma didatização que se adequasse à compreensão dos alunos. Outro fato que merece esclarecimento é que destes quesitos apenas alguns foram tomados para análise, mesmo em que pese a satisfação que nós, Dum e pesquisadora, teríamos em analisá-los todos.

Diante dessa concepção, apresentamos o diálogo 1, em seguida passamos à análise do mesmo:

## Diálogo 1

**Dum:** *Meninos e meninas, vamos primeiro lembrar dos três contos O enfermeiro, A Cartomante e A missa do galo. Eles têm na história alguma coisa parecida?*

**Alunos:** *Sim*

**Dum:** *Como assim?*

**Alunos:** *Ah, professora, A Cartomante e Missa do galo conta história de triângulo amoroso, traição...*

**Dum:** *E o Enfermeiro?*

**Alunos:** *Também, ele não enganou as pessoas que o coronel morreu de doença?*

**Dum:** *Em Missa do galo, D. Conceição trai o marido? Acontece o triângulo amoroso?*

**Alunos:** *Trai...*

**Dum:** *Como assim?*

**Alunos:** *Porque ela levanta depois que todo mundo deitou e vai conversar com Nogueira.*

**Dum:** *Em que lugar?*

**Alunos:** *Na sala*

**Dum:** *Por que vocês dizem que ela traiu? Quero mais informação.*

**Alunos:** *Ela sentou perto dele... depois sentou mais perto.*

**Dum:** *Mas, teve explosão amorosa? Eles declararam amor um pelo outro?*

**Alunos:** *Ah, não tá escrito isso.*

**Dum:** *O que está escrito depois que diz que ela sentou mais perto dele?*

**Alunos:** *Ela se levanta para arrumar um quadro na parede.*

**Outro aluno:** *O vizinho chama para missa.*

**Dum:** *Então, será que aconteceu a traição?*

**Luan e Lucas:** *Não dá pra ter certeza.*

**Dum:** *Então, quando eu penso duas coisas sobre um mesmo fato e não tenho certeza de nenhuma ideia, como se chama isso na linguagem?*

**Alunos:** *θ*

**Dum:** *Vamos, lembrem do caso da “égua de D. Maria”*

**Alunos:** *É ambiguidade professora.*

**Dum:** *Por que?*

**Alguns Alunos:** *Porque não sabe se D. Maria é uma égua, ou se D. Maria tem uma égua.*

## Fragmento 1

**Dum:** *Meninos e meninas, vamos primeiro lembrar dos três contos O enfermeiro, A Cartomante e a Missa do galo. Eles têm na história alguma coisa parecida?*

**Alunos:** *Sim*

**Dum:** *Como assim?*

**Alunos:** *Ah, professora, A Cartomante e Missa do galo contam história de triângulo amoroso, traição...*

**Dum:** *E o Enfermeiro?*

**Alunos:** *Também, ele não enganou as pessoas que o coronel morreu de doença?*

**Dum:** *Em a Missa do galo, D. Conceição trai o marido? Acontece o triângulo amoroso?*

**Alunos:** *Trai...*

Nesse primeiro excerto, em que há a manifestação de quatro turnos de fala da professora Dum, os discentes se mostram aptos para apresentar uma *contrapalavra*. A palavra, para essas crianças, não representa mais apenas um signo linguístico ou qualquer fenômeno natural, mas um recurso ideológico por excelência escolhido pelo locutor para produzir um efeito de sentido ao seu interlocutor situado em um meio social organizado. Esse entendimento advém daquilo que se lê em:

Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. [...] Um signo é um fenômeno do mundo exterior. (Bakhtin/Volochínov, 2006 [1929], p. 33)

Essa visão só é possível quando o nível de compreensão de um leitor não se rende mais apenas às categorias de leitura linear.

Ainda em virtude desse fragmento, pode-se afirmar que esses alunos já internalizaram a concepção de que um enunciado apresenta sempre alguma coisa em comum em relação a outros enunciados. Que um enunciado nunca é puro de origem. Por exemplo quando o aluno diz:

## Fragmento 1a

**Alunos:** *Ah, professora, A Cartomante e Missa do galo contam história de triângulo amoroso, traição...*

**Dum:** *E o Enfermeiro?*

**Alunos:** *Também, ele não enganou as pessoas que o coronel morreu de doença?*

Dessa forma, pode-se entender o que diz Bakhtin (1952-53)

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele, atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. [...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da enunciação discursiva. (BAKHTIN, 2006 [1952-53] p. 301)

No fragmento seguinte do mesmo diálogo 1, é demonstrada, nessa relação dialógica e enunciativa de produção de sentido, a perspicácia da linguagem machadiana, com o uso da ambiguidade, característica marcante em sua maneira de significar e que foram perfeitamente assimiladas pelos discentes.

Para esse fato dialógico entre professora e alunos, temos que chamar a atenção para conceitos importantes revelados pela leitura dos alunos: o de capacidades de leitura no nível de compreensão ativa e crítica, o de valor da contextualização e o da progressão e o da ambiguidade, que se encontram latentes na enunciação de cada aluno quando são competentes para responder, a interagir com a professora. Esses conceitos, podemos confirmar pela capacidade de reflexão e de refração dos alunos, quando estes identificam, comparam e respondem ao enunciado lido; quando identificamos pela relação que os discentes estabeleceram entre a parte concreta do enunciado, o texto, e a parte presumida, constitutivos do sentido do enunciado, ou seja, a parte da carga cultural e valorativa instituída pelo meio social em que vivem. Nesse momento, pode-se afirmar que se está realizando um movimento exotópico para a constituição do seu ser e da progressão do seu conhecimento; e o conceito o da ambiguidade foi demonstrado não com base formal, mas com a associação de exemplos de enunciados concretos, aqueles da vida cotidiana.

## Fragmento 2

**Dum:** *Então, será que aconteceu a traição?*

**Luan e Lucas:** *Não dá pra ter certeza.*

**Dum:** *Então, quando eu penso duas coisas sobre um mesmo fato e não tenho certeza de nenhuma ideia, como se chama isso na linguagem?*

**Alunos:** *θ*

**Dum:** *Vamos, lembrem do caso da “égua de D. Maria”*

**Alunos:** *É ambiguidade, professora.*

**Dum:** *Por que?*

**Alguns Alunos:** *Porque não se sabe se D. Maria é uma égua, ou se D. Maria tem uma égua.*

Observamos nesse fragmento características que podem ser atribuídas ao conceito de ambiguidade que foi perfeitamente assimilado pelos alunos em função de suas leituras de mundo.

## Diálogo 2

A professora fez um esclarecimento aos alunos de que primeiro falaria um pouco sobre *Pai contra mãe*, depois misturaria perguntas sobre todos os outros contos. E, assim, desenvolveu-se o diálogo.

**Dum:** *Crianças, prestem atenção! Nós lemos que o conto Pai contra mãe foi publicado em 1906. O narrador, aquele que conta a história, diz assim: “Há meio século”, então, quando essa história aconteceu?*

**Alunos:** *θ*

**Dum:** *Sobre o que está se falando nesse conto?*

**Alunos:** *Sobre a escravidão.*

**Dum:** *Uai, 1906 ainda prendia escravos negros?*

**Alunos:** *θ*

**Dum:** *Afinal, quando foi a libertação dos escravos?*

**Alunos:** *...θ... em 1888, tá no banner.*

**Dum:** *OK, então, se ele está contando história da escravidão, quando aconteceu a história?*

**Alunos:** *Ahm! 1906, menos 50 – meio século, foi em 1856.*

**Dum:** *Agora escutem: O meu papel na sociedade, quando estou aqui na escola é de professora, e da Arminda para o Cândido e para a sociedade?*

**Alguns alunos:** *de escrava*

**Dum:** *E o que parte da sociedade representam Cândido, Clara e Tia Mônica?*

**Luan e Wesley:** *A família.*

**Dum:** *Essa família era negra e escrava? Como era a vida dela?*

**Alunos:** *Era branca. A vida dela era dura..., difícil*

**Poucos alunos:** *Era miserável, teve até que por o filho na roda dos enjeitados.*

**Dum:** *Cândido trabalhava do quê?*

**Alguns alunos:** *Ah, cada dia de um jeito.*

**Outros alunos:** *No fim, ele tava trabalhano de pegador de escravo fugido.*

**Dum:** *Atenção, na ciência chamada Teoria de Darwin, explica que “os mais fortes sobrevivem e os mais fracos perecem”. Quem eram os mais fortes dos contos que lemos?*

**Alunos:** *Cândido, a mulher que batia na negrinha com a vara, o professor, o Menezes, e o Vilela.*

**Dum:** *Se fizer uma comparação com os contos Pai contra mãe e O caso da vara, há semelhança entre eles?*

**Alunos em alvoroço:** *Nos dois teve crueldade e servidão.*

**Dum:** *Por que?*

**Alunos:** *Ah, porque se o padreco não desse a vara para a mulher, bater na menina, ela não ia livrar ele de voltar para o convento e se Cândido não entregasse Arminda para o dono dela ele tinha que deixar o filho dele na roda dos enjeitados.*

**Dum:** *Vocês perceberam se houve ironia no conto Pai contra mãe?*

**Alunos:** *Sim.*

**Dum:** *Exemplo.*

**Alunos:** *O nome do Cândido, ele era bruto, mau, o nome da rua “Rua da Ajuda” para Arminda é uma ironia porque a rua não ajudou ela. O nome da Clara, ela não tinha clareza para nada, vivia pelo que sua tia e o marido falava.*

**Dum:** *Atenção, para terminar, Se vocês tivessem de escolher um desses contos para dizer que foi inesquecível a leitura dele, qual vocês escolheriam?*

**Todos os alunos:** *Sem dúvida professora, Pai contra mãe! Porque Machado mostrou a natureza do homem de arrumar desculpas para suas maldades.*

**Dum:** *Como assim?*

**Alunos:** *Naquela última frase do conto “Nem todas as crianças vingam” (todos repetiram a frase de cor).*

**Dum:** *Ah, crianças tem mais uma pergunta e a mais importante! Machado de Assis no conto Pai contra mãe quis talvez criticar a escravidão, porque mostrou tanta coisa ruim dela. Mas será que quis criticar só isso?*

**Alunos:** *Não professora, critica também a miséria social dos brancos pobres e desempregados que vivem de alguns ofícios de favores.*

**Dum:** *Essa crítica sobre a escravidão e as pessoas brancas que vivem em estado de pobreza extrema, seria válida para a atualidade?*

**Alunos:** *Sim*

**Dum:** *Como assim?*

**Alunos:** *A gente ouve pela TV que até hoje ainda tem o trabalho escravo e tem muita gente pobre e até miserável.*

Atingida a finalidade do diálogo 2, a professora passa às análises a partir de segmentos desse diálogo. E para cada parte ou fragmento, é apresentado um fundamento com algum conceito relativo à leitura.

#### Fragmento 1

Neste trecho de diálogo, do fragmento 1 a seguir, pudemos observar o desempenho na aprendizagem de leitura dos alunos pela demonstração da habilidade para identificar os pontos característicos da capacidade de ação da linguagem nos seus três tipos de representações a seguir conforme especifica Dolz & Schneuwly (1998)

a) as representações relativas ao ambiente físico onde se realiza a ação (local e momento onde o texto é produzido); b) as representações relativas à interação comunicativa: o estatuto social dos parceiros (os papéis representados pelo enunciador e pelo destinatário) o lugar social dentro do qual se realiza a interação e o objetivo da interação; c) os conhecimentos de mundo estocados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 77)

---

**Dum:** *Crianças, prestem atenção! Nós lemos que o conto Pai contra mãe foi publicado em 1906. O narrador, aquele que conta a história diz assim: “Há meio século”, então, quando essa história aconteceu?*

---



**Alunos:** *θ*

**Dum:** *Sobre o que está se falando nesse conto?*

**Alunos:** *Sobre a escravidão.*

**Dum:** *Uai, 1906 ainda prendia escravos negros?*

**Alunos:** *θ*

**Dum:** *Afinal, quando foi a libertação dos escravos?*

**Alunos:** *...θ... em 1888, tá no banner.*

**Dum:** *OK, então, se ele está contando história da escravidão, quando aconteceu a história?*

**Alunos:** *Ahm! 1906, menos 50 – meio século, foi em 1856.*

Nos três últimos turnos de fala da professora Dum, está clara a manifestação de progressão dos alunos com relação à capacidade de ação em sua representação de localização do momento de produção da ficção.

#### Fragmento 2

Neste momento dialógico, há que se enfatizar a progressão dos alunos em relação à sua formação leitora, uma vez que se pode perceber que já se utilizam da capacidade de leitura pertinente com o que se explora na atualidade; aquela que diz respeito à questão de relação dos discursos do passado com os do futuro, formando uma corrente discursiva e identificando o lugar social do autor e a situação de produção.

**Dum:** *Agora escutem: O meu papel na sociedade, quando estou aqui na escola é de professora, e da Arminda para o Cândido e para a sociedade?*

**Alguns alunos:** *de escrava*

**Dum:** *E o que parte da sociedade representam Cândido, Clara e Tia Mônica?*

**Luan e Wesley:** *A família.*

**Dum:** *Essa família era negra e escrava? Como era a vida dela?*

**Alunos:** *Era branca. Dura..., difícil*

**Poucos alunos:** *Era miserável, teve até que por o filho na roda dos enfeitados.*

**Dum:** *Cândido trabalhava do quê?*

**Alguns alunos:** *Ah, cada dia de um jeito.*

**Outros alunos:** *No fim ele tava trabalhano de pegador de escravo fugido.*

**Dum:** *Atenção, na ciência chamada Teoria de Darwim, explica que “os mais fortes*

---

*sobrevivem e os mais fracos perecem”. Quem eram os mais fortes dos contos que lemos?*

---

Ainda nesse fragmento, podemos demonstrar com clareza o desempenho dos estudantes com relação à capacidade de ação da linguagem nas representações “relativas à interação comunicativa”, quer dizer, o lugar e os papéis sociais dos sujeitos e dos objetivos da interação.

### Fragmento 3

Neste excerto, ainda as crianças revelam o reconhecimento da dialogicidade entre os discursos, e nós usamos os dizeres de Bakhtin (2006) para fundamentar nossa afirmação nestes trechos de análise.

[...] em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semi-latentes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor. (BAKHTIN, 2006 [1952-53], p. 299)

**Alunos:** *Cândido, a mulher que batia na negrinha com a vara, o professor, o Menezes, e o Vilela.*

**Dum:** *Se fizer uma comparação com os contos Pai contra mãe e O caso da vara, há semelhança entre eles?*

**Alunos em alvoroço:** *Nos dois teve crueldade e servidão.*

**Dum:** *Por que?*

**Alunos:** *Ah, porque se o padrego não desse a vara para a mulher, bater na menina, ela não ia livrar ele de voltar para o convento e se Cândido não entregasse Arminda para o dono dela ele tinha que deixar o filho dele na roda dos enjeitados.*

Pudemos notar, nesse fragmento, que os alunos perceberam que um dos pontos de identificação do dialogismo, entre os enunciados dos contos *Pai contra mãe* e *O caso da vara*, está marcado pela caracterização da natureza humana, quando uma pessoa sempre procura encontrar um alibi para suas escolhas. Isso se pode observar na última fala dos alunos no excerto acima.

## Fragmento 4

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de nossos dizeres, não a fazemos aleatoriamente, sempre do sistema abstrato da língua, das expressões, das formas gramaticais; buscamos sim de outros enunciados já ditos e a isso atribuímos o conceito de estilo. Isso se explica na voz de Sobral (2009), no excerto seguinte:

[...] trata-se do aspecto do gênero que indica fortemente sua mutabilidade: ele é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor criar uma nova obra no âmbito de um gênero. (SOBRAL, 2009, p. 118)

---

**Dum:** *Vocês perceberam se houve ironia no conto Pai contra mãe?*

**Alunos:** *Sim.*

**Dum:** *Exemplo.*

**Alunos:** *O nome do Cândido, ele era bruto, mau, o nome da rua “Rua da Ajuda” para Arminda é uma ironia porque a rua não ajudou ela. O nome da Clara, ela não tinha clareza para nada, vivia pelo que sua tia e o marido falava.*

Nesse fragmento, a professora Dum explora o caráter do estilo do enunciado para conduzir o diálogo, identificar algumas ironias presentes no conto, cujo fim é a caracterização da verossimilhança da ficção com a realidade e também para mostrar a situação social dos três personagens Cândido, Clara e Arminda; todos frutos de uma miséria social.

## Fragmento 5

Para este fragmento seguinte, inferimos que parece pertinente a atribuição do conceito de coautoria, que se pode entender como aquele momento da leitura em que ocorre a compreensão e que provoca no leitor a necessidade de réplica.

---

**Dum:** *Atenção, para terminar, Se vocês tivessem de escolher um desses contos para dizer que foi inesquecível a leitura dele, qual vocês escolheriam?*

**Todos os alunos:** *Sem dúvida professora, Pai contra mãe!*

**Porque:** *Porque Machado mostrou a natureza do homem de arrumar desculpas para suas maldades.*

**Dum:** *Como assim?*

---

**Alunos:** *Naquela última frase do conto “Nem todas as crianças vingam” (todos repetiram a frase de cor).*

---

Percebemos nesse fragmento o momento em que o leitor em pleno diálogo vivo com o enunciado discute as ações das personagens. Nesse instante, em que o leitor toma consciência das vozes que emergem do texto e entram em contato com as vozes das personagens – trazendo as suas próprias avaliações valorativas que, às vezes, coincidem ou não com o posicionamento do autor da obra –, manifesta-se a presença de coautoria. Melhor dizendo, é a partir da compreensão ativa e criadora, da relação dialógica que se estabelece com a obra literária, nasce um novo autor, o coautor.

#### Fragmento 6

Na situação de interação discursiva do trecho seguinte, destacamos a importância da contextualização em qualquer enunciado, principalmente para propor uma atividade de leitura de um texto em sala de aula, cuja finalidade se engaja na formação de leitores literários.

**Dum:** *Ah crianças tem mais uma pergunta e a mais importante! Machado de Assis no conto Pai contra mãe quis talvez criticar a escravidão, porque mostrou tanta coisa ruim dela. Mas será que quis criticar só isso?*

**Alunos:** *Não professora, critica também a miséria social dos brancos pobres e desempregados que vivem de alguns ofícios de favores.*

Fica demonstrada, na fala dos alunos, o alcance da capacidade de leitura, já que eles ultrapassaram a de uma compreensão de um determinado sistema de signos linguísticos e atingiram a capacidade de leitura na vertente enunciativa-discursiva, aquela prevista na perspectiva bakhtiniana em que, o sujeito leitor se mostra um ser ativo e competente à responsabilidade<sup>49</sup>. Supera-se, nesse instante, a consciência de leitura que os alunos trouxeram para a escola quando responderam ao questionário de sondagem da história do conhecimento prévio deles, ou seja, a ideia de que a palavra encerra o seu significado linguístico apenas, como se ela detivesse somente a sua forma abstrata, para qualquer situação de comunicação.

---

<sup>49</sup> Em nosso entendimento responsabilidade, capacidade do indivíduo para responder, com responsabilidade, ao seu parceiro da interação

Houve, então, a descoberta de que, segundo Bakhtin (2006 [1952-53] p. 292), “O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomada de forma abstrata.” Esses alunos com autonomia de conhecimento começaram a reescrever suas histórias.

#### Fragmento 7.

Neste momento do diálogo 2, os alunos depreenderam a ideia de que, através das formas linguísticas utilizadas pelo autor Machado de Assis, no conto *Pai contra mãe*, havia juízos de valores presumidos que determinaram os sentidos do enunciado. Vale ressaltar que se pode perceber a habilidade dos alunos para determinar o conteúdo temático desse conto em função da situação histórico-social que ambientou o referido conto.

**Dum:** *Ah crianças tem mais uma pergunta e a mais importante! Machado de Assis no conto Pai contra mãe quis talvez criticar a escravidão, porque mostrou tanta coisa ruim dela. Mas será que quis criticar só isso?*

**Alunos:** *Não professora critica também a miséria social dos brancos pobres e desempregados que vivem de alguns ofícios de favores.*

Dessa forma, podemos afirmar que as capacidades de leitura e de linguagem dos alunos estão de acordo com os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, (1998) que assim diz:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCN, 1998, p. 69)

Na produção final, através de uma análise linguística e translinguística dos enunciados dos contos, – conforme melhor detalhamento no plano de ação das SDT, item 1.9.4, constante deste capítulo – observamos que os alunos demonstraram que existem formas diferenciadas de leitura que colocaram em prática os conhecimentos adquiridos para a produção de leitura literária. Diante dessa situação, nos sentimos habilitadas a avaliar os progressos alcançados, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

Interessante se torna explicar que houve uma produção escrita final pelos alunos, estão localizadas nos anexos, mas que a mesma não foi objeto de análise desta dissertação, portanto não foi utilizada aqui no capítulo. Entretanto, constituíram em peças importantes, pois que, através dela, pudemos constatar que a linguagem machadiana não significa impedimento para leitura e compreensão dos enunciados e que portanto é possível a formação de leitores literários a partir do Ensino Fundamental.

Em vista do comportamento leitor dos discentes no percurso da pesquisa, podemos afirmar que os discentes atingiram um nível de leitura que se permite assim definir: ler é realizar um movimento exotópico em relação ao autor de uma obra (um enunciado) e experienciar as vozes, representantes de posições e valores dos sujeitos socioculturalmente situados e depois retornar à posição de leitor e manifestar a compreensão ativa e a condição de responsabilidade, em direção a coautoria. Diante dessa observação, inferimos que os alunos tornaram-se hábeis em utilizar o seu intelecto nativo como instrumento de transformação e deste produzir outros instrumentos necessários para outras obras intelectuais, conforme a ideia legada por Spinoza:

*Nam ut ferrum cudatur, malleo opus est, et ut melleus habeatur, eum fieri necessum est; ad quod alio malleo, allisque instrumentis opus est, quae etiam ut habeantur, aliis opus erit instrumentis, et sic in infinitum (...). Sed quemadmodum homines initio innatis instrumentis quaedam facillima, quanvis laboriose, et imperfecte, facere quiverunt, iisque confectis alia difficiliora minori labore, et perfectius confecerunt (...) sic etiam intellectus vi sua nativa facit sibi instrumenta intellectualia, quibus alia vires acquirit ad alia opera intellectualia, et ex iis operibus alia instrumenta. (SPINOZA 1677, p. 22s)<sup>50</sup>*

---

<sup>50</sup> “Para forjar o ferro, precisar-se-ia de um martelo e, para ser martelo, é preciso fazê-lo, para o que se necessita de outro martelo e de outros instrumentos, os quais também supõem outros instrumentos, e assim ao infinito (...). Mas como os homens no começo, com instrumentos inatos, puderam fabricar algumas coisas muito fáceis, ainda que laboriosa e imperfeitamente, feito o que fabricaram outras coisas mais difíceis, com menos trabalho e mais perfeição (...) também o intelecto, por sua força nativa, faz para si instrumentos intelectuais e por meio deles adquire outras forças para outras obras intelectuais, graças às quais fabrica outros instrumentos... (Traduzido, no original em francês a partir de Spinoza, *La réforme de l'entendement*, p. 190 e, nesta tradução, a partir de Espinosa, *Tratado da correção do intelecto*, versão eletrônica digitalizada pelos membros do grupo de discussão Acrópolis, <http://br.egroups.com/group/acropolis/> - [N.T.]”

## ABERTURA PARA NOSSO INACABAMENTO

*Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.*

*(Bakhtin. Metodologia das ciências humanas)*

Ao fazer uma reflexão retroativa a todos os conceitos formais e não formais, pelos quais mergulhamos durante a produção deste trabalho, temos a necessidade de revelar alguns fatos e tecer algumas considerações para, ao final, apresentar nosso ponto de vista sobre os resultados obtidos.

Diante disso, primeiro aos fatos.

Iniciamos por aquele que nos impulsionaram à procura de um caminho que nem mesmo nós sabíamos qual era. A ansiedade, a insatisfação e a sensação de incompletude invadiam nosso ser, nossa alma quando saíamos da escola e, na estrada, de lá até a nossa casa, nesses três quilômetros e meio, eu, professora Dum, com meu eu, Rosemary, entrávamos quase em pânico porque não conseguíamos, na maioria das vezes, atingir os objetivos propostos para as aulas de Língua Portuguesa. Nós duas tínhamos quase que certeza que a falha estava em nós.

Pânico, porque ambas procurávamos um caminho e não o encontrávamos. Até que um dia, Rosemary se lembrou de um célebre e informal enunciado, de uma de suas comadres. Enunciado esse que ela traz consigo e que cada dia ele se renova: “Comadre, a senhora é tão intelidgente, por que a senhora num vorta a istudá?”.

Aí, nesse instante, aconteceu o encontro, a faísca produzida por dois sujeitos com cargas elétricas diferentes, que em pleno processo alteritário encontraram um sentido,

realizou-se então o enunciado. Aconteceu a atualização, a renovação da vida e para a vida. Dum e Rosemary se deram as mãos e voaram, voaram bem alto, como abelhas em busca de uma florada. Lá do alto bem distante perceberam o local onde deviam estabelecer suas colmeias - a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, especificamente, fazendo um trocadilho, aqui, no MeEl. Neste local estava, já, a “rainha” – nossa orientadora Doutora Simone de Jesus Padilha – ávida à produção. Ela mostrou-nos quais flores teóricas produziriam a melhor qualidade de “mel”, – forma de condução à aprendizagem sobre a linguagem –, para aquelas pessoinhas tão carentes dele.

Hoje entre as “folhas” e as “flores”, ouvimos as vozes de Amorim (2012) que aparece em nosso socorro com suas palavras e explica:

“[...] o cronotopo da estrada, em um certo tipo de romance, indica o lugar onde se desenrolam as ações principais, onde se dão os encontros que mudam a vida dos personagens. [...] A estrada é, portanto, o lugar onde se escande e se mede o tempo da história”. (AMORIM 2012, p. 102)

E daí? Entregamo-nos ao diálogo com o estilo machadiano que provoca o seu leitor a dizer o que ele, talvez, tivesse a intenção de dizê-lo.

Ah, eis o caminho! Dum e Rosemary se colocaram à disposição do intento, encontrar a melhor forma de edificação da colmeia, – conceber o projeto de pesquisa-ação intitulado *Leitura do conto machadiano, para o Ensino Fundamental: Proposta de uma Sequência Didática Tupiniquim para a formação do leitor literário sob a perspectiva bakhtiniana* –, para a produção desse mel mais doce e mais saudável para a vida das pessoinhas, para a sociedade e para o mundo.

Para conceber e realizar tal trabalho, saímos, ainda, entre as folhas e as flores em uma viagem no tempo passado. Encontramos a excelência do néctar; a teoria bakhtiniana sobre o estudo da linguagem; a concepção sócio-histórica vygotskyana sobre a aprendizagem; os estudos e aplicação das Sequências Didáticas genebrinas, com Schneuwly & Dolz, que adaptamos às necessidades da leitura.

Essas foram as teorias âncoras para subsidiar a atividade fim: estudo da linguagem para “formação de leitor literário”, a partir de leituras de contos machadianos. Mas torna-se oportuno chamar à lembrança as bases teóricas que presidiram as atividades meios, a exemplo de Thiollent e outros que foram citados ao longo deste trabalho e elencados na página da referência bibliográfica.

Prosseguindo para mais um fato, na sondagem da história do conhecimento prévio sobre as capacidades de leitura dos alunos, o resultado não fora alvissareiro, e veio ao encontro daquilo que já conhecíamos acerca de outros conhecimentos deles – os linguísticos.



Pois que éramos professor desses alunos no primeiro semestre de 2013, antes da realização desta pesquisa. Em virtude disso, tivemos a oportunidade de comparar e concordar com o pensamento de Rojo (2004) que as escolas do nosso país não conseguem preparar os alunos para a leitura e nem para a escrita.

Diante desses fatos, e na concepção do nosso projeto de pesquisa, optamos pela proposição de dois objetivos fundamentais: preparar uma sequência didática, para o estudo do gênero discursivo o conto machadiano na perspectiva enunciativa discursiva de cunho bakhtiniano, voltada para a formação de leitores literários dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso e, aplicar a sequência didática composta de oito módulos orientados para a aquisição das capacidades de leitura de contos literários e observar a progressão da aprendizagem dessa leitura, pelos mesmos alunos, por meio da análise de dados e pela aferição dos resultados obtidos. Para que esses objetivos fossem obtidos nos propusemos ao desafio de propor as questões de pesquisa seguintes e, posteriormente, respondê-las: *Como organizar uma sequência didática para leitura de contos machadianos com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso? E, quais resultados em termos de leitura literária serão observados após a aplicação de uma Sequência Didática para leitura dos Contos Machadianos?*

Para responder a nossas questões de pesquisa, elencamos as considerações abaixo que nos orientaram como organizar a sequência didática e como avaliar os resultados observados. Quanto à questão da organização da SDT, idealizamos:

– Que o nosso trabalho fora arquitetado de certa forma que trouxesse como mote recursos e subsídios que propiciassem trazer a lume um redimensionamento para o ensino da Língua Portuguesa, do eixo **forma-uso-forma** para o eixo **uso-forma-uso**, a partir dos gêneros do discurso, na perspectiva de Bakhtin (1952-1953).

– Que, segundo a ótica bakhtiniana, a definição do gênero discursivo pressupõe o uso da língua, por uma determinada esfera de atividade humana, com o objetivo de estabelecer uma interação discursiva, que se realiza em um enunciado concreto relativamente estável.

– Que, dessa forma Bakhtin assevera:

[...] Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de forma normativas, mas apenas com a linguagem no conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 98)

– Que, nessa visão sobre o gênero, na sua constituição foram considerados os aspectos da materialidade linguística e do caráter discursivo no que se refere às esferas de produção, de recepção e de circulação dos enunciados.

– Que a linguagem, pensada pelo círculo russo, é considerada como a ação do homem sobre o mundo, o fazer linguístico dos sujeitos em contraposição ao estudo da língua como um sistema de normas abstratas. Para eles, membros do Círculo, no fazer dos sujeitos, está explícita a ideia de que a linguagem é resultado de um processo de interação. E para Bakhtin/Voloshinov (1929), ao se referir à interação verbal, admite outros aspectos, como o ambiente, que participam infalivelmente dessa ação verbal.

Em vista disso, o sentido no ato de interação é produzido ou detectado no conjunto da parte percebida – o texto – mais a parte presumida – a situação extraverbal.

– Que toda transposição de um fenômeno interpessoal para um intrapessoal é resultado de uma sequência de eventualidades sócio-históricas efetivas na vida do indivíduo. Vygotsky assim o diz: “Todas as funções mentais superiores originam-se das relações reais entre indivíduos” (VYGOTSKY, 2007 [1930], p. 58). Dessa forma, o sujeito se constitui na relação com o outro e, na sua organização psicológica, o sujeito se desenvolve continuamente.

– Que, em Vygotsky (2007 [1934] p. 95), afirma-se que o aprendizado escolar “produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança”. Nisso, fica evidente a produção da relação interativa e dialógica da criança com os signos e os conceitos mais elaborados e mais organizados.

– Que, ainda com Vygotsky, entender que o indivíduo não é apenas um sujeito ativo, mas principalmente interativo, uma vez que ele é capaz de constituir o conhecimento através de relações interpessoais e intra. E é nessa troca com outros sujeitos e consigo mesmo que ocorre a internalização, a apreensão de conhecimentos, de papéis e funções sociais, e, em consequência, a constituição da consciência.

– Que na relação sociointeracionista, defendida por Dolz e Schneuwly (1996b), o avanço do ensino deve ser realizado em forma de espiral. Isso explica que deve sempre haver uma retomada de um ponto anteriormente ensinado para progredir para um outro ponto de abordagem do conhecimento que seja mais complexo.

– Que a contextualização, para todo material novo de leitura, fosse um mecanismo que contribuísse para que o leitor criasse expectativa ou levantasse hipóteses acerca daquilo que se tinha para ler. Essa contextualização foi produtiva porque propiciou ao leitor o estabelecimento de encontro das coisas do seu mundo real com as do referente. Isso foi uma maneira adotada para acionar o conhecimento prévio e aproximar o aluno à produção dos sentidos possíveis.

– Que, finalmente, para a aprendizagem da Língua Portuguesa, sob a regência filosófica bakhtiniana e o Círculo, as práticas didático-pedagógicas se pautassem nos estudos do Grupo de Genebra, relativos às Sequências Didáticas francófonas e então criamos uma Sequência Didática – SD Tupiniquim, inspirada em Padilha (2013, mimeo) com seu ensaio *Gênero Discursivo Tupiniquim*, uma vez que nesta SD adequamos o planejamento às situações reais de educação, de ensino e de aprendizagem vigentes na nossa sociedade brasileira, com vistas à formação de leitores literários.

A nossa criação é denominada Sequência Didática Tupiniquim porque nela, além das adequações referenciadas, apontamos o dardo contra o alfabetismo funcional; – situação de grande parte dos jovens brasileiros que conseguem concluir o Ensino Médio; contra as limitações do que contêm os livros didáticos e contra a carência de conhecimentos teóricos na formação dos docentes.

Além disso, porque tivemos a ideia de que ela contivesse desde a contextualização sobre o objeto de leitura – o conto machadiano – até o desenvolvimento potencial de leitura literária, proposta deste trabalho, consolidada por uma teia de teorias que se atualizam e se complementam no desvelamento do uso interacional da linguagem que se manifesta através dos diálogos entre enunciados que se alojam nos gêneros discursivos.

Apresentamos, neste rol de “Quês”, apenas algumas considerações de tudo que tivemos que estudar, professora Dum e pesquisadora Rosemary, para o bom andamento e obtenção dos objetivos e respostas para as questões de pesquisa.

Sabores e dissabores...

No auge do nosso trabalho e no afã de colheita de resultados promissores, eis que, em pleno uso da linguagem em ação, nos voos pela vida real e concreta, de relação ativa entre a infraestrutura-superestrutura e pelo mundo virtual, encontramos dois grandes óbices.

O primeiro está pautado nos resultados de trabalhos, mal sucedidos, relacionados ao mesmo objeto de pesquisa nosso. O outro óbice foi a polêmica acerca da adaptação da linguagem da obra machadiana com intuito de propiciar a crianças e adultos *simples* a oportunidade de ler Machado de Assis.

O golpe foi quase fatal. Temos que confessar: nos sentimos amedrontadas e quase que acovardadas. A ansiedade se agravou, cresceu, mas marchamos, “com Machado às mãos”, a procura do porquê, para saber qual foi o motivo que propiciou a origem e qual foi o

argumento que se utilizou para sustentação desta tese de alteração da linguagem nas obras machadianas.

Esse projeto tem sustentação na Lei de Incentivo à Cultura nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991, e que consiste em um projeto aprovado pelo Ministério da Cultura, para **receber financiamento por meio de leis de incentivo fiscal**<sup>51</sup>, sob o título de “*Os Clássicos e a leitura*”, para simplificar a linguagem de clássicos da literatura brasileira fazendo transposição para uma forma contemporânea. O referido projeto é de autoria de Patrícia Engel Secco, administradora de empresas, que trabalhou 12 anos no mercado financeiro.

A autora do referido projeto, Secco, argumenta que:

“A ideia é **distribuir** os livros para leitores, para **pessoas simples**, que sequer sabem quem é Machado de Assis, como o meu eletricista ou o porteiro do meu prédio. Quero **aproximar os clássicos dessas pessoas**<sup>52</sup>, não distribuir livros em escolas, para crianças. Aliás, nem quero que os jovens leiam **isso**. É para um outro Brasil, para aqueles que nunca leram e que de repente querem ter a oportunidade de conhecer um livro”.<sup>53</sup>

Diante do conhecimento desse fato, procuramos informações a respeito da Lei acima referida e pelo que apresenta o excerto dela a seguir: tudo que podemos entender, dentro de uma habilitação de simples leitoras e não de advogadas para interpretar uma lei é que, além da indignação pelo fato da alteração de uma das obras de Machado de Assis, um dos orgulhos da literatura brasileira, essa Lei ao que deixa parecer não sustenta esse projeto.

Isso posto, na expectativa de encontrar um reequilíbrio emocional para prosseguimento das nossas atividades, encontramos pelos passeios na virtualidade ademais da Lei, algumas opiniões que entendemos tempestivo apresentar. Por exemplo:

Fragmento da Lei de Incentivo à Cultura nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991

*Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), com a finalidade de captar e canalizar recursos para o setor de modo a:*

*I - contribuir para facilitar, a todos, os meios para o livre acesso às fontes da cultura e o pleno exercício dos direitos culturais;*

*II - promover e estimular a regionalização da produção cultural e artística brasileira, com valorização de recursos humanos e conteúdos locais;*

*III - apoiar, valorizar e difundir o conjunto das manifestações culturais e seus respectivos criadores;*

*IV - proteger as expressões culturais dos grupos formadores da sociedade brasileira e responsáveis pelo pluralismo da cultura nacional;*

*V - salvaguardar a sobrevivência e o florescimento dos modos de criar, fazer e viver da sociedade brasileira;*

*VI - preservar os bens materiais e imateriais do patrimônio cultural e histórico brasileiro;*

*VII - desenvolver a consciência internacional e o respeito aos valores culturais de outros povos ou nações;*

<sup>51</sup> Grifo nosso

<sup>52</sup> Grifo nosso

<sup>53</sup> A fonte desta informação é: <http://entretenimento.uol.com.br/...projeto-para-descomplicar-Machado-gera-racha...>

VIII - estimular a produção e difusão de bens culturais de valor universal, formadores e informadores de conhecimento, cultura e memória;  
IX - priorizar o produto cultural originário do País.<sup>54</sup>

Noemi Jaffe, doutora em Literatura pela USP, com a qual compactuamos e aplaudimos, diz:

A simplificação é um desvirtuamento da obra original, quase que um crime contra uma propriedade, contra o que o Machado quis escrever. É como tirar as pinceladas de Van Gogh e deixar seus quadros chapados. Quando muda a linguagem, passa para o cinema ou quadrinhos, por exemplo, tudo bem. Agora dizer que a história é a mesma, que a obra é a mesma, mas só mudou a linguagem, é um crime. A literatura não é só a história, é principalmente a linguagem, então isso não pode ser mudado.<sup>55</sup>

O escritor José Luiz Passos, vencedor do Prêmio Portugal Telecom, com *O sonâmbulo amador*, estudioso de Machado de Assis apresenta com toda autoridade sua crítica e diz:

A princípio, quanto mais Machado, melhor. Porém, é difícil dar uma opinião sem ter lido o texto modificado... É só substituição de palavras? Então por que não incluir um glossário ao final? Não sou contra resumos, versões, adaptações etc. Mas a proposta ainda não está bem explicada, a meus olhos, do ponto de vista dos objetivos da mudança. Apenas acho que seria uma pena desperdiçar a oportunidade de colocar nas mãos dos jovens um texto plenamente inteligente, que ajude o leitor crescer como leitor, sem temer os desafios e os obstáculos da leitura.<sup>56</sup>

Para o poeta e professor Alcides Villaça, que é veementemente contra o princípio de reescrever um clássico, por trazer trechos que ficaram incompreensíveis, afirma que:

Você tem impressão de estar até reconhecendo Machado, porque são muitos trechos dele, mas de repente vem aquilo que ele jamais faria. Um bom escritor você reconhece quando o texto flui ou quando ele te faz enfrentar uma prosa quebradiça, mas o ritmo é dele. Quando você mexe na pontuação, na sintaxe, suprime palavras e corta parágrafos, você perdeu o ritmo, um elemento da maior importância da literatura. É vender gato por lebre, uma coisa grosseira”, ressalta.<sup>57</sup>

E o ainda Alcides Villaça acrescenta: “Apresentar como sendo Machado de Assis uma mutilação bisonha de seu texto não devia dar cadeia?”.

<sup>54</sup> Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18313cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18313cons.htm)

<sup>55</sup> A fonte desta informação é: <http://entretenimento.uol.com.br/...projeto-para-descomplicar-Machado-gera-racha...>

<sup>56</sup> A fonte desta informação é: <http://entretenimento.uol.com.br/...projeto-para-descomplicar-Machado-gera-racha...>

<sup>57</sup> A fonte desta informação é: [g1.globo.com/globo-news/noticia/2014/05/versao-simplificada-de-livro-de-machado-de-assis-gera-polemica.html](http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2014/05/versao-simplificada-de-livro-de-machado-de-assis-gera-polemica.html)

Apesar dos estudos e esforços envidados, obrigado se torna registrar que encontramos dificuldades, “pedrasss” pelo caminho, mas que felizmente “pedrasss” não interdita os voos das abelhas. Em razão dessas barreiras, destacamos em especial aquela que diz respeito ao projeto de Patrícia E. Secco, “*Os Clássicos e a leitura*” para simplificar a linguagem de clássicos da literatura brasileira fazendo transposição para a forma contemporânea, e para o qual nos sentimos autorizados a opinar sobre esse fato apresentamos os seguintes contra-argumentos:

Em primeiro lugar, a autora de tal projeto alega que a linguagem da obra machadiana é muito difícil, que as frases, os períodos são extensos, e que é preciso também alterar a pontuação. Vejam que essa atitude se prende a mais rasa capacidade de leitura e de decodificação. Mas esse não é o problema mais sério. No mundo da linguagem, nenhum ato enunciativo-discursivo é puro de origem, e todos somos livres para produzir nossos enunciados, que jamais serão somente nossos. Bakhtin assim o explica:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto por assim dizer já foi falado, controvertido, esclarecido, julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é o adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear. (BAKHTIN, 2006, [1952-53], p. 299)

O mais grave é que ela pensa que alterando a linguagem da obra, qualquer que ela seja, a obra continua sendo a mesma, e com a mesma autoria. Ai, Bakhtin! Repita a autora desse projeto o que disseste para nós, que: “‘Todo sublime e belo’ é não uma unidade fraseológica no sentido comum mas uma combinação de palavras de tipo especial dotada de entonação e expressividade” (*idem*, p. 312).

Diante dessa luz, entendemos que se pode dizer que a obra já não será de Machado de Assis nem meio Machado, nem mesmo uma obra literária; não existe meio autor. Existe coautor, é exatamente aquele sujeito considerado por Bakhtin que reflete e refrata diante do enunciado do outro, produzindo novos sentidos, ou seja, é o momento da maturação da compreensão ativa.

O segundo contra-argumento é aquele em que o domínio e proficiência da teoria específica e adjacentes oferecem condições para uma transposição didática crítica, criativa e propicia condições para estabelecimento de uma empatia para a interação e, conseqüentemente, para a aprendizagem sem ser necessária a mutilação da linguagem dos clássicos da literatura. Portanto, tem que haver o propósito para o querer fazer; nesse querer

fazer está contido o aspecto ético com a vida e isso tudo deverá estar envolvido e embalado pelo amor ao ofício de educador.

Ainda, devemos salientar, pessoas existem que tecem críticas a dissertações de coleg(a)s, quando este(a)s que a defendem trazem em seu trabalho, seja como objeto de pesquisa ou simplesmente conjunto de textos de autoria de Machado de Assis. Sob a alegação de terem trazido um autor tão antigo para a sala de aula, sendo que há muitos outros autores para se trabalhar, tais pessoas argumentam, sobre o tempo, sobre a antiguidade do autor; alegando a existência de autores mais modernos da contemporaneidade para serem estudados.

*Forte* argumento é esse. Contudo, diante da nossa compreensão ativa e responsiva, cabe-nos o direito de contra argumentar porque Machado de Assis é um cânone da literatura brasileira, e isso somente acontece quando a obra de um autor é produzida e atende a um “Grande Tempo”; e que é possível realizar um trabalho de formação de leitores literários com os alunos de escola pública no Ensino Fundamental em sua fase final, a partir do estudo de seus contos.

Diante das experiências vividas e expostas, dos fatos e considerações, dos sabores e dissabores elencados, nos sentimos autorizados a responder as questões da nossa pesquisa. Para isso, necessitamos esclarecer que nos servimos sim da ideia *mater* das Sequências Didáticas Francófonas, que foram pensadas e criadas para atender a um contexto sócio-histórico e cultural puramente genebrino. Servimo-nos dessa teoria, e a ajustamos à situação dos sujeitos e do contexto de pesquisa já referidos.

E assim, para a aplicação didática – dos oito módulos – desenvolvemos atividades dirigidas à leitura, sempre pensando na compreensão da relação dialógica e de interação social, estimulando e valorizando os feitos dos alunos.

Dessa maneira, criamos laços alteritários de empatia, de segurança e de confiança mútua entre os pares ou em si mesmos como sujeitos da aprendizagem.

Em razão disso, do entrecruzamento dos fatos contextuais situados, que somados à tessitura dos fios teóricos genebrinos e russos, que se converteram em uma didatização específica, a de formação de leitores literários para alunos de escola pública – escola tupiniquim – constituiu-se a Sequência Didática Tupiniquim.

Por motivo dessa adequação voltada para a referida formação a partir dos contos machadianos, permite-nos afirmar que os resultados foram promissores, ou seja, os objetivos propostos para a pesquisa foram atingidos; haja vista o que pudemos perceber nos excertos dos diálogos com os alunos, assim como na manifestação escrita dos mesmos que se

encontram nos anexos deste trabalho e que comprovam a gradação da aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades de leitura “apesar” da linguagem machadiana.

Ainda há que se esclarecer que as análises trazem à luz a produção oral dos alunos que puseram em prática os conhecimentos adquiridos. Podemos ainda dizer que foi possível mensurar o progresso alcançado em todo o processo, tanto na direção da formação de leitor literário como de formação para a cidadania, em virtude das aparentes marcas de humanização demonstradas pelos alunos na convivência social no decorrer do período da pesquisa.

E agora? ...

Tornamos nossas palavras as palavras ditas anteriormente, as de Amorim que diz:

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era o que passou a ser. (AMORIM, 2001, p. 11)

Em vista dos fatos e dos preceitos acima considerados, apresentamos nosso ponto de vista e o nosso acabamento provisório para afirmar primeiramente que nós como professora e pesquisadora tivemos necessidade de estudar muito para a preparação do planejamento, para didatizar a teoria, adequando-a à prática. Desenvolvemos, nesse sentido, um constante movimento exotópico da pesquisadora x professora x pesquisadora e da linguagem da academia x prática docente x academia, com a finalidade de dar atendimento dos objetivos e questões de pesquisa formulados e detalhados na metodologia deste trabalho.

Na certeza de que devemos mais um esclarecimento, ponderamos sobre a seguinte finalização provisória ou ponto de vista a respeito daquilo que a pesquisa representou em nossa vida de pesquisadora e de professora. Nessa convicção para apresentar nossa compreensão resposta a esse capital acumulado entre teorias e práticas, emprestamos as serenas palavras de Bakhtin (*apud* AMORIM, 2001), para expressar algo que grita dentro do nosso ser:

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida; devo ser para mim mesmo um valor ainda por vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade. (BAKHTIN s.d. *apud* AMORIM, 2001 p. 290)



Nessa escuta de vozes, ora inteligíveis, ora não; deixamos nosso acabamento a nossa atualização de sentidos e o nosso *dixi* para o novo começo. E ainda vos repito o que nunca ninguém ousou e/ou imaginou uma adaptação da linguagem:

Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu.

*Fernando Pessoa*

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro; Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Cronotopo e exotopia**. In BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In MORTATI, M. R. L. (Org.) **Atuação de professores – proposta para ação reflexiva no Ensino Fundamental**. Araraquara: JM, 2003.
- BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. Os Gêneros do discurso. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. O Problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. Apontamentos de 1970 – 1971. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia das Ciências Humanas**. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. O discurso no romance. In **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Discurso na vida discurso na arte**. (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita, Mimeo.
- BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: PUC, 2001. (Doutorado em Linguística Aplicada ao Estudo de Línguas), do Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada ao Estudo de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- BRAIT, B. & MELO, R de. Enunciado/ Enunciado concreto/ Enunciação. In BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin conceitos chave** São Paulo: Contexto, 2012.

- BRAIT, B. Análise e teoria do Discurso. *In* BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BERTI-SANTOS, S. S. Esferas de Produção, Circulação e atualização: Do discurso literário ao discurso jornalístico. *In* UYENO, E. Y. *et alii*. **Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: Interseções Profícuas**. São Paulo: Pontes, 2012.1988.
- BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, DF:SEF/MEC, 1997. Retirado do site <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro02.pdf>.
- BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEF/MEC,
- BOLDARINE, R. de F. ANNIBAL, S. F. Leitura como prática sociocultural. *In* GUIMARÃES, A. H. T. BATISTA, R. de O. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. (trad. BARONAS, R.L., TONELLI, F.). **Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): 268-280, Ago./Dez. 2011.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. *In* A. Cândido. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CARRIJO, V. L. S. **Atividades reflexivas para reescrita: contribuições da teoria bakhtiniana**. /Orientadora Doutora Simone de Jesus Padilha. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-graduação em estudo de linguagem, 2012.
- CEREJA, W. Significação e tema. *In* BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CEREJA, W. R. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. São Paulo: PUC, 2004 (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- CLARK, K. & HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- COELHO, M. M. **Escola Pública de 1º Grau: tendências didáticas do ensino de ciências e matemática**. Campinas: FE – UNICAMPI, 1992. Tese de Doutorado

- CORTÁZAR, J. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; \_\_\_\_\_. (Org.) **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- OLIVEIRA, D. da S. de. **Os gêneros do narrar em livros didáticos de ensino fundamental: investigando a formação do leitor literário/** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagem. Orientadora: Simone de Jesus Padilha, 2010.
- DALVI, M. A. Ensino de Literatura: Algumas contribuições. In UYENO, E. Y. *et alii*. **Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: Intersecções Profícuas**. São Paulo: Pontes, 2012.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. e JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltenir Dutra. São Paulo: Martin Fontes, 1983.
- EMERSON C. Palavra exterior e fala interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da linguagem. In BAKHTIN, M. **Mikhail Bakhtin: Linguagem, Cultura e Mídia**. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim, RS: Edelbra, 2009.
- GALVÃO, A. M. de O. BATISTA, A. A. G. **A leitura na escola primária brasileira**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 1998.
- GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1999.

GUIMARÃES, A. H. T. BATISTA, R. de O. A leitura é uma atividade dinâmica. *In* GUIMARÃES, A. H. T. BATISTA, R. de O. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. A miséria humana contra o sistema. *In* GUIMARÃES, A. H. T. BATISTA, R. de O. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

GUIMARÃES, A. H. T. CORRÊA, L. C. MARTINS, V. B. Intertextualidade, interdisciplinaridade, práticas docentes. *In* GUIMARÃES, A. H. T. BATISTA, R. de O. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

HANNA, V. H. Machado de Assis em seu tempo, em nosso tempo. *In* GUIMARÃES, A. H. T. BATISTA, R. de O. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

JURADO, S.G.O.G. **Leitura e Letramento escolar no Ensino Médio**. Um estudo exploratório. Dissertação de mestrado. Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). SP: PUC-SP, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Ponte, 2004.

KONDER, L. **A narrativa em Luckács e Benjamim**. Revista Semear. Nº 7, disponível em: [http://www.letras.puc.rio.br/catedra/revista/7sem\\_22.html](http://www.letras.puc.rio.br/catedra/revista/7sem_22.html)>

LAFFALCE, L. C. Linguagem irônica nas aulas de língua e literatura. *In* GUIMARÃES, A. H. T. BATISTA, R. de O. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

LEAHY-DIOS, C.; LAGE, C. (Colab.) **Língua e Literatura: Uma questão de educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In* BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

MAIOLINO, I. L. **Uma proposta enunciativa-discursiva-discursiva de leitura de contos para o ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-graduação em estudos de Linguagem, orientadora Cláudia G. P. de Barros, Cuiabá – 2013. MARCHEZAN, R. C. **Diálogo**. *In* BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCHEZAN, R. C. **Diálogo**. In BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

MEDVEDEV, P. N. [1928]. Os elementos da construção artística: o problema do gênero. In:\_\_\_\_\_. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: Brasil/Mec. SEB/DPEM. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004

PADILHA, S. J. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativa discursiva**. São Paulo: PUC, 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relendo Bakhtin: Reflexões iniciais**. Polifonia, Cuiabá: EdUFMT (19), p. 103-113, 2009.

\_\_\_\_\_. **Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade**. In. Polifonia. Periódico do Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagem, Ano 18, nº 23, Cuiabá: Editora Universitária, 2011.

RIBEIRO, J. A. **Gêneros Discursivos e Autoria: A Produção escrita na escola**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Linguagens. Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagem. Orientadora: Maria Rosa Petroni. Cuiabá, 2013.

ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Contos de Machado de Assis**. Volume 5 - Política e escravidão. Rio de Janeiro: Record, 2008.

\_\_\_\_\_. **Contos de Machado de Assis**. Volume 4. Dissimulação e vaidade. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ROJO, R. **Letramento – capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE:CENP, 2004. (Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004).

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

SANTANA, B. P. Era uma vez, Joaquim Maria Machado de Assis... Cronologia: vida e obra. *In* GUIMARÃES, A. H. T. BATISTA, R. de O. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCLYAR, M. **Contos e crônicas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In* SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SEVERO, T. A. **Dos catálogos de literatura juvenil ao leitor em contexto escolar: Um estudo de recepção de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis por alunos de oitava série de uma escola pública paulista**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá. PR, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **As relações entre texto, Discurso e Gênero: Uma análise ilustrativa**. Revista Intercâmbio, volume XVII: 1-14, 2008, São Paulo LAEL/PUC-SP. ISSN 1806 – 275.

SOBRAL, A. U. **Algumas considerações sobre a apropriação de gêneros por um gênero em formação**. Comunicação apresentada ao II SIGET, 5-6 agosto de 2004, *mimeo*.

\_\_\_\_\_. Ética e estética – na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005a

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais ou tipos de textualização?** Comunicação apresentada ao II SIGET, 17-19 agosto de 2005b, *mimeo*.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochínov/Medvedev**. FFLCH/USP, 2002.

SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Orgs.). **Leitura Literária na Escola. Reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

STELLA, P. R. Palavra. *In* BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986

TRINDADE, E. Leituras do mundo social e produção de sentido na sala de aula. *In* GUIMARÃES, A. H. T. BATISTA, R. de O. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In* Pedagogia Pedagógica. Trad. De Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. *In* **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. Teoria Vygotskyana e educação. *In* **Vygotsky e a pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2003.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Paulo: Pedro & João, 2013.
- ZILBERMAN, R. A. Escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009
- \_\_\_\_\_. Leitura e Sociedade Brasileira. In R. Zilberman. **A leitura e o ensino da Literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.
- \_\_\_\_\_. A Teoria da Literatura e a Leitura na Escola. In R. Zilberman. **A leitura e o ensino da Literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

## SITES CONSULTADOS

- <http://www.fae.ufmg.br/ceale/caderno%202.pdf>
- [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18313cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18313cons.htm)
- [http://entretenimento.uol.com.br/...projeto-para-descomplicar-Machado-gera\\_racha...](http://entretenimento.uol.com.br/...projeto-para-descomplicar-Machado-gera_racha...)
- [g1.globo.com/globo-news/noticia/2014/05/versao-simplificada-de-livro-de-machado-de-assis-gera-polemica.html](http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2014/05/versao-simplificada-de-livro-de-machado-de-assis-gera-polemica.html)
- <http://youtu.be/Dindvq8Ut-c>
- <http://www.gedu.org.br/escola/253198-ee-coronel>
- <http://escola.seduc.mt.gov.br/antoniopaes/>
- <http://ideb.gov.br/resultado>
- <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html>



## ANEXOS

Nesta parte do nosso trabalho queremos apresentar os anexos, alguns documentos que foram produzidos durante a pesquisa e que propiciaram condições de reflexão. Esses documentos estão assim organizados: além do texto *A história da estória – O fio da estória* -, (GOTLIB 2006, p. 5-8), mais um resumo sobre *A história do conto*, organizado pela professora Dum; os textos de opinião produzidos pelos alunos sobre a mudança da linguagem das obras de Machado de Assis; e cópia de textos produzidos em momentos de interação extra classe da professora Dum com os alunos no *Face book*.

Explicamos que algumas digitalizações não ficaram legíveis, em razão disso fizemos a transcrição das mesmas logo abaixo do texto digitalizado.

### A história do conto

O conto é uma obra de ficção que cria um universo de seres e acontecimentos, de fantasia ou imaginação. Como todos os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens, ponto de vista e enredo.

Classicamente, diz-se que o conto se define pela sua pequena extensão. Mais curto que a novela ou o romance, o conto tem uma estrutura fechada, desenvolve uma história e tem apenas um clímax. Num romance, a trama desdobra-se em conflitos secundários, o que não acontece com o conto. O conto é conciso.

Há várias *fases* do conto.

Logicamente a primeira fase é a "oral", a qual não é possível precisar o seu início: o conto se origina num tempo em que nem sequer existia a escrita; as histórias eram narradas oralmente ao redor das fogueiras das habitações dos povos primitivos – geralmente à noite. Por isso o suspense, o fantástico, que o caracterizou.

A primeira fase escrita é provavelmente aquela em que os egípcios registaram *O livro do mágico* (cerca de 4000 a.C.). Daí vamos passando pela Bíblia – veja-se como a história de Caim e Abel (2000 a.C.) tem a precisa estrutura de um conto. O antigo e novo testamento trazem muitas outras histórias com a estrutura do conto, como os episódios de José e seus

irmãos, de Sansão, de Ruth, de Susana, de Judith, Salomé; as parábolas: o Bom Samaritano, o Filho Pródigo, a Figueira Estéril, a do Semeador, entre outras.

No século XVIII o mestre foi Voltaire (1694-1778). Ele escreveu obras importantes como Zadig e Cândido.

Chegando ao século XIX o conto "descola" através da imprensa escrita, toma força e se moderniza. Washington Irving (1783-1859) é o primeiro contista norte-americano de importância. Os irmãos Grimm (Jacob, 1785-1863 e Wilhelm, 1786-1859) publicam "Branca de Neve", "Rapunzel", "O Gato de Botas", "A Bela Adormecida", "O Pequeno Polegar", "Chapeuzinho Vermelho" etc. Os Grimm recontam contos que já haviam sido contados por Perrault, por exemplo. Eles foram tão importantes para o gênero que André Jolles diz que "o conto só adotou verdadeiramente o sentido de forma literária determinada, no momento em que os irmãos Grimm deram a uma coletânea de narrativas o título de Contos para crianças e famílias", ("O conto" em formas simples).

O século XIX foi pródigo em mestres: Nathaniel Hawthorne (1804-1864), Edgar Allan Poe (1809-1849), Maupassant (1850-1893), Flaubert (1821-1880), Leo Tolstoy (1828-1910), Mary Shelley (1797-1851), Anton Tchekhov (1860-1904), Machado de Assis (1839-1908), Conan Doyle (1859-1930), Balzac, Stendhal, Eça de Queirós, Aluísio Azevedo.

Não podemos esquecer de nomes como: Hoffman (um dos pais do conto fantástico, que viria influenciar Edgar Allan Poe, Machado de Assis, Álvares de Azevedo e outros), Sade, Adalbert von Chamisso, Nerval, Gogol, Dickens, Turguenev, Stevenson, Kipling, Ambrose Bierce entre outros.

Este formato ficcional, tomado como narrativa escrita, começou a ser utilizado na primeira metade do século XIX, por volta de 1836, coincidindo com o início histórico do Romantismo no Brasil.

Nessa fase, o conto é ainda uma forma literária indefinida, que se mesclava com características de relato oral e de ou de reportagem de acontecimentos da época.

Com o Realismo, despontam os primeiros contistas com talento narrativo, e neste momento vale destacar o nome de **Machado de Assis**, talento vocacionado para o conto, e considerado a mais alta expressão desse gênero da literatura brasileira.

Com o "Bruxo do Cosme Velho" – apelido dado a Machado de Assis –, o conto adquiriu estrutura, desenvolvimento e linguagem exemplares.

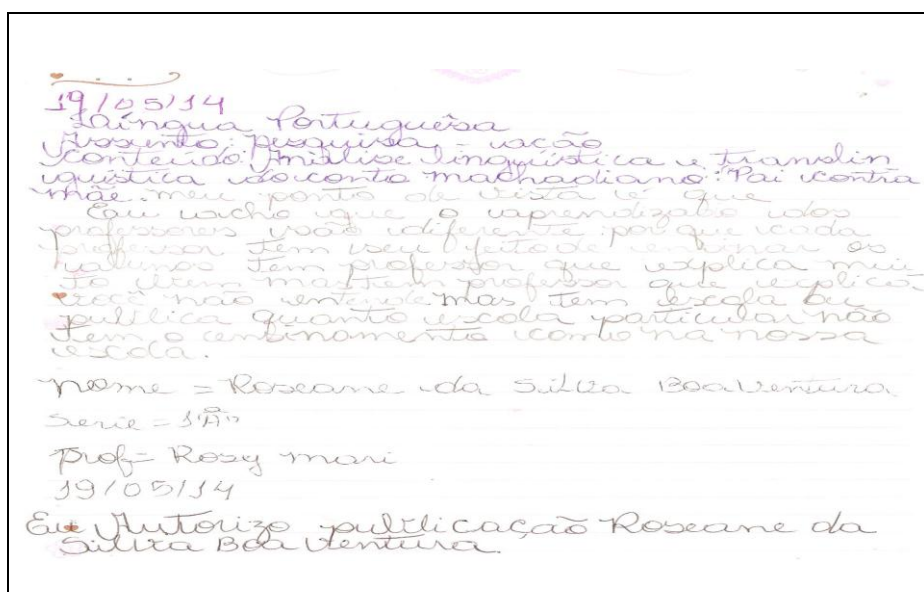
## O escritor Machado de Assis

Considerado príncipe da narrativa brasileira deixou exemplares de extrema grandiosidade. Neste trabalho, tomamos para estudo e reflexão, “Missa do Galo”, “O enfermeiro” e em especial para análise, “Pai contra mãe”. Essas narrativas revelam os temas de maior interesse para Machado: a alma feminina, a dissimulação e vaidade, a sedução, o adultério, a política e escravidão.

Nas suas narrativas curtas identificam-se o enfoque psicológico que faz das personagens e chama a atenção sobre a alma humana. A ação física é substituída pela sequência dramática entre as personagens, permitindo com isso o emprego da ironia e do humor, encaminhando a história para desenlaces enigmáticos até os últimos instantes.

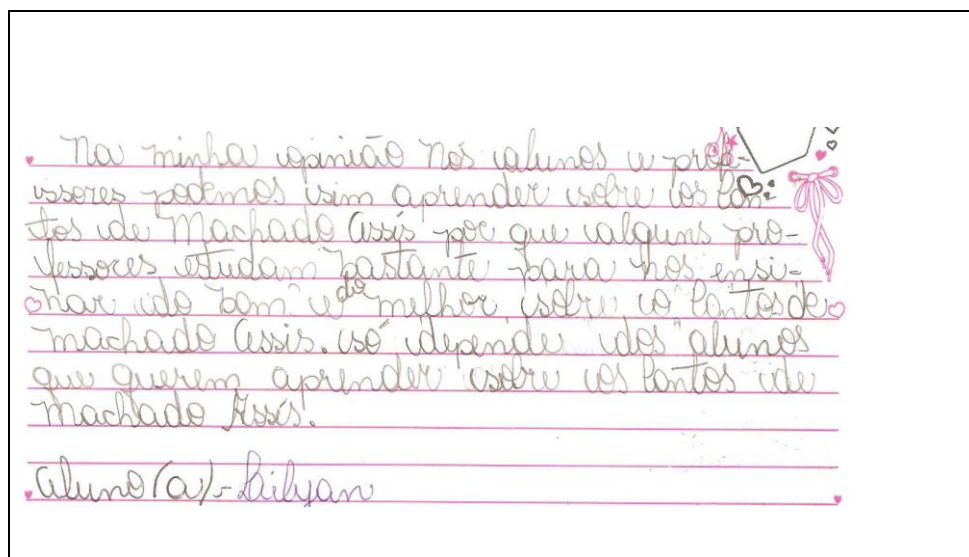
Nos contos, Machado revela uma sociedade habitada por seres solitários capazes de alcançar tão somente uma felicidade mesquinha. A vida desenrola-se como alguma coisa que escapa ao controle dos personagens. A sociedade de convenções, a todos esmaga e a eles impõe vidas inautênticas, vazias.

Na sequência apresentamos algumas produções de alunos opinando sobre possibilidade de se trabalhar o conto machadiano para a formação do leitor literário de alunos do Ensino Fundamental de escola pública.

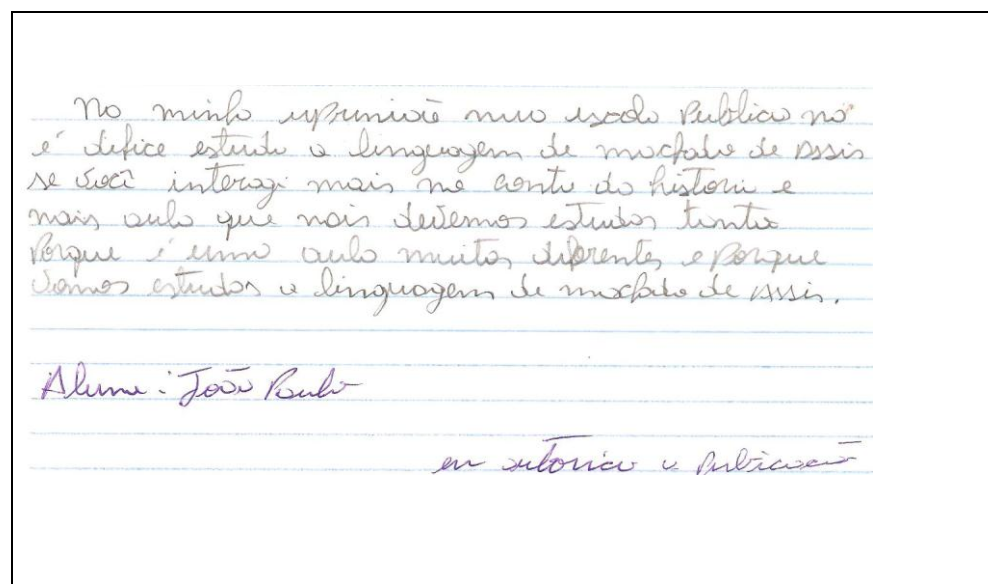


Anexo 1

Meu ponto de vista é que eu acho que o aprendizado dos professores são diferente por que cada professor tem seu jeito de ensinar os alunos tem professor que explica muito bem mas tem professor que explica você não entende. Mas tem escola ou pública quanto escola particular não tem ensinamento como na nossa escola.



Anexo 2



Anexo 3

Bem na minha opinião eu acho que para estudar Machado de Assis não é impossível de ler porque qualquer um que tiver interesse pode ler e entender, que não é preciso mudar a linguagem para entendermos o livro machado digno porque eu tive um desempenho melhor porque os textos delas fazem parte do mesmo cotidiano.

Samuel Carvalho

Anexo 4

Na minha opinião, não é só porque nos estudamos em uma escola pública que não conseguimos ler e entender as histórias de Machado de Assis, porque até mesmo muitas da histórias do Machado de Assis mostra a realidade do cotidiano da humanidade e nos ensina muitas coisas que pode nos ensinar ser uma pessoa melhor, e não é possível não estudar a linguagem do Machado de Assis, e essa é minha opinião.

autógrafo e publicação

Lucas moises santana melo

Anexo 5

Na minha opinião não é só porque nos estudamos em uma escola pública que não conseguimos ler e entender as histórias de Machado de Assis porque até mesmo muitas da histórias do Machado de Assis mostra a realidade do cotidiano da humanidade e nos ensina muitas coisas que pode nos ensinar ser uma pessoa melhor, e não é possível não estudar a linguagem do Machado de Assis, e essa é minha opinião.

Na minha opinião a gente pode sim estudar sobre os contos de Machado de Assis porque não depende de escola tanto particular ou pública e sim depende de nosso interesse se a gente quer mesmo aprender a gente se aprofunda no conto e imaginamos o acontecimento e assim tudo se encaixa como um quebra-cabeça na mente e se mudar a linguagem de Machado de Assis perde a emoção e a verdadeira aventura dos contos.

Autorizo a publicação  
Adriano Bernardino Santana Neto

Anexo 6

Na minha opinião a gente pode sim estudar sobre os contos de Machado de Assis porque não depende de escola tanto particular ou pública e sim depende de nosso interesse se a gente quer mesmo aprender a gente se aprofunda no conto e imaginamos o acontecimento e assim tudo se encaixa como um quebra cabeça na mente e se mudar a linguagem de Machado de Assis perde a emoção e a verdadeira aventura dos contos.

Quando tinha curiosidade sobre muitos contos de Machado de Assis fui conhecendo melhor graças ao trabalho sobre ele. Quando fui muito de ler mas quando li o primeiro conto a "mistura de galé" me despertou a ler outros mas qual gesto eu queria foi o certamente o melhor ainda não li pra dizer a verdade mas ouvi meus colegas contando e gostei muito cada conto é uma história clara mas uma si por ser em outros em algumas parte e ~~o~~ Na minha opinião não precisa mudar nada na parte do jeito de contar e qui facim e qui despertam a leitura e todos podem ler e entender e si passa a história por isso Machado de Assis ficou tão famoso

Autorizo publicação  
Matthew Soares Mendes

Anexo 7

Nome = Luiza Venâncio

No meu ponto de vista nos podemos compreender os contos machadiano sim por que na nossa escola temos professores excelente não basta ter apenas professor excelente mais também nos alunos querer aprender por que desses contos podemos levar o aprendizado para toda vida. Nos alunos de escola publica somos jugado por não saber nada mas isso está totalmente errado por que nos somos capazes tanto que hoje por mundo a fora tem alunos de escola publica Juiz, medico, professor etc.

autorizo a publicação

Luiza Venâncio de maura

Anexo 8

No meu ponto de vista nos podemos compreender os contos machadiano sim por que na nossa escola temos professores excelente não basta ter apenas professor excelente mais também nos alunos querer aprender por que desses contos podemos levar o aprendizado para toda vida. Nos alunos de escola publica somos jugado por não saber nada mas isso está totalmente errado por que nos somos capazes tanto que hoje por mundo a fora tem alunos de escola publica Juiz, medico, professor etc.

Língua Portuguesa

Assunto: Pesquisa - após

Conteúdo: Análise linguística e translinguística do conto machadiano.

Eu Entendi que o conto Machado de Assis é um tipo de aula que mais devemos estudar tanto, porque é uma aula diferente e porque vamos conhecer mais Machado de Assis e não tem que mudar nada da linguagem de sua obra.

Eu Sidney e son Autorizo a publicação  
Sidney e son Arruda da Cruz

Anexo 9

Eu entendi que o conto Machado de Assis é um tipo de aula que nós devemos estudar tanto, porque é uma aula diferente e porque vamos conhecer mais Machado de Assis. E não tem que mudar nada da linguagem de sua obra.

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom  
 - Leonardo  
 Eu acho que os contos de Machado de Assis devem fazer parte das nossas escolas para nos ensinar a linguagem do texto e nos fazer saber mais sobre Machado de Assis um dos mestres da literatura que as escolas falem mais sobre as obras de Machado para que elas não sejam esquecidas.

Anexo 10

Eu acho que os contos de Machado de Assis devem fazer parte das nossas escolas para nos ensinar a linguagem do texto e nos fazer saber mais sobre Machado de Assis um dos mestres da literatura que as escolas falem mais sobre as obras de Machado para que elas não sejam esquecidas.

O que eu aprendi do conto de Machado de Assis na minha opinião eu conheci mais o conto dele eu nem conhecia direito Machado de Assis.  
 E com isso eu pude ver quem nem como as pessoas querem da certo.  
 Mais o que mais chamou minha atenção foi o modo como a professora explicou teve bastante paciência com os alunos, e com isso eu pude ver que não é só porque nós alunos não sabemos mais Machado de Assis.  
 E também eu consegui ter um diálogo melhor sobre o texto, e os relatos fazem parte sobre o mundo de hoje.  
 Data 19.05.14  
 Aluna: Dória Ângela de Moraes  
 Eu autorizo esta publicação

Anexo 11

O que eu aprendi do conto de Machado de Assis na minha opinião eu conheci mais o conto dele eu nem conhecia direito Machado de Assis.

E com isso eu pude ver quem nem como as pessoas querem da certo.

Mais o que mais chamou minha atenção foi o modo como a professora explicou teve bastante paciência com os alunos e com isso eu pude ver que não é só porque nós alunos



estuda na Escola pública a gente não pode conhecer mais Machado de Assis. E os relatos fazem parte sobre o mundo de hoje.

No minha opinião nos alunos temos a capacidade de aprender sobre machado de assis, basta querer cada um de nós tem sua própria capacidade de entender, e o que ele escreve as histórias que ele escreve e stima! muitas pessoas podem achar que o que ele escreve é chato ou ele deveria mudar o jeito da linguagem de machado de assis eu mesma antes de ler sobre o que ele escreve achava impossível gostar ou entender sobre machado de assis, mas com a ajuda de professores que gostam de machado de assis, eu parei a gostar mais da leitura. muitas professoras nos ensinam a ler, e o que ele escreve é tão bom que fica até difícil parar de ler as suas histórias, então não é impossível entender o que ele escreve, parei ler o que ele escreve.

Data: 19/05/2014

Nome: Anne Karlyne Rosa de Araújo

eu autorizo esta publicação

Anexo 12



Língua Portuguesa  
 Assunto - Pesquisa - vídeo  
 conteúdo = Análise linguística e translíngua  
 do conto maquiagem:  
 "Oai contra mãe"

Na minha opinião as pessoas  
 que falavam que as escolas públicas  
 não tinha capacidade de ler um conto  
 ou livro de Machado de Assis não tinha  
 a compreensão de que não é a escola  
 e nem o método de ensino do  
 professor.

Demanda das Ates Das da Silva

Autoriza a Publicação

Anexo 13

19.05.2014

Com eu penso que esses contos podem ser  
 estudados em qualquer escola mas é muita  
 difícil o professor que ensina as Sustâncias de  
 machado de Assis sabe poucas professoras  
 ensinam a passar nos contos nas escolas  
 particulares ou públicas as pessoas aprendem  
 verdadeiramente ter interesse em aprender  
 ou não é impossível de aprender!!!!

Professora = Rosimary

Mãe = Tatiani Rodrigues do Nascimento

Eu autoriza a publicação!!!

Anexo 14

Língua Portuguesa  
 Assunto: Pesquisa - ações  
 Conteúdo: Análise linguística e  
 translinguística do conto machadiano  
 "Foi contra mão"

na minha opinião todos os  
 estudantes tanto de escola pública  
 quanto particular, todos somos  
 capazes de estudar e entender  
 os contos de Machado de Assis  
 por que cada professora tem  
 a sua maneira de dar  
 e explicar os conteúdos, a maior  
 responsabilidade não dos alunos  
 de prestar atenção nas explicações  
 de suas aulas contra que  
 todos as escolas públicas não  
 são capazes de compreender  
 os contos de Machado de  
 Assis

aluno: Renan Araújo  
 aluna: a publicação

Anexo 15

20/05/2011  
 Língua Portuguesa  
 Assunto =  
 Conteúdo =

na minha opinião eu acho que quem fala e quem estuda em  
 uma escola pública não tem capacidade de aprender, entender sobre  
 os contos machadianos está totalmente errado por que depen-  
 de do ensinamento da professora e da força de vontade do  
 aluno.

matheus w.

em anexo a publicação.  
 Ass: matheus wender da silva Oliveira.

Anexo 16

Não concordo com isso! Na minha opinião, estudantes de escolas públicas têm, e muito, conhecimento, e pode sim ler, textos, livros e contos de Machado de Assis, qualquer pessoa que se entusasse a estudar literatura consegue ler e interpretar, não só contos de Machado de Assis, como de outros. Não importa o estado da escola, e sim o interesse do aluno.

Autorizo a publicação.

Aluna: Francely Gonçalves de Souza.

Anexo 17

No meu ponto de vista, as pessoas que dizem que nós das escolas públicas não somos capazes de ler os contos de Machado de Assis estão totalmente equivocadas, pois nós somos muito capazes de ler e interpretar os contos machadianos, os contos são muito bons, simples, estupendos eu gostei muito.

Autorizo a publicação

Olivia da Silva Gonçalves.

Anexo 18

Eu acho que os contos de Machado de Assis não precisam ser mudado o modo de linguagem, pois isso se "dependerá" do modo de ensino do professor, em sala de aula, porque se o professor ter um bom diálogo com o seus alunos a leitura dos contos torna-se interessante, tranquilo, legível desperta o interesse do aluno pela leitura. Se o professor estudar, pesquisarem os contos e a vida de Machado de Assis ele terá um projeto em sala de aula muito mais melhor através de diálogos, questionamentos sobre os contos lidos.

Os contos de Machado de Assis não precisam ser mudado pois são muito bons, precisam ser mudado o modo de ensino dos professores.

Professor (a): Rosemary

Aluno (a):  
Thaliv Tavoras de Souza Mariane

1º ano B

Autorizo a publicação

Anexo 19

Língua Portuguesa	2-B	119
Assunto: Pesquisa ação		105
Conteúdo: Análise linguística e translinguística do conto machadiano "Pai contra Mãe"		114

Na minha opinião, as pessoas que disseram que alunos de escolas públicas não podem e não tem capacidade de aprender, ler e entender contos, livros do de Machado de Assis são e estão certamente errados, pois isso depende do método de ensino do professor, depende do meio de ensino, da relação entre professor e aluno.

Wesli B. Rossi

Eu autorizo a publicação: Wesli B. Rossi

Anexo 20

Sou acho que não é porque um  
 aluno estuda na escola pública  
 que ele não tem a capacidade  
 de estudar sobre Machado de Assis  
 porque se que fez o aluno não é  
 a escola é com o interesse do  
 aluno e o método de ensinar da  
 professora, eu estudo na escola  
 pública e estou cada dia mais  
 aprendendo muitas coisas sobre  
 Machado e muito interessada por  
 é muito interessante e divertido.

Sou autorizo a publicação.

Karine Romar.

Anexo 21

No meu modo de pensar a  
 obra de Machado de Assis deve  
 ser aplicada sim em escolas  
 públicas pois Machado foi um  
 menino pobre e incentivou muitos  
 alunos.

A linguagem não deve mudar  
 nos livros compreendendo os  
 contos e obra dele sem dificult-  
 adade alguma.

Flávia Serranda

1º Ano B

Sou autorizo a publicação

Anexo 22

É meu modo de pensar eu acho que não é porque estudamos em uma escola pública que não conseguimos ter a capacidade de estudar mas sobre Machado de Assis, pelo contrário conseguimos compreender muitas vezes, melhor do que quem estuda em uma escola particular, pois quem faz o aluno não é a escola e sim o aprendizado, e para adquirirmos esse aprendizado devemos ter um interesse a mais, e interagir com os colegas dentro da classe entre outros métodos.

nome: Nathália Maria  
data: 19/05/14

Autorizo publicação

Nathália Maria de Amorim da Silva  
20/05/14

041113  
0510933

## Novas Aventuras

Um certo dia estava eu do no cacai-  
zal e fomos pegar manga e então eu  
estava de balança de um galho e  
então o galho quebrou e eu caí com  
a mão numa besta de lá.

9º Ano A

Aluna: Patrícia dos Santos

Professora: Rosmary Pinto de Araujo Gonçalves

Na minha opinião não é porque  
estudamos em escola de  
pública que não podemos ter  
o direito que temos os textos  
machadianos em umas situações  
com a professora me interessou  
pelas textos machadianos gostei  
muito de aprendermos um  
expendido melhor sobre  
textos de Machado de Assis  
tem muito a ver com nossa  
situação que que continue  
trabalhando com os textos  
de grande machado de Assis  
não é impossível estudarmos  
machado de Assis pela língua  
que dele pelo ao contrário as  
línguas dele me despendeu  
não é preciso mudar a linguagem  
não é preciso diminuir a  
língua para despendermos  
um despendido melhor.

Aluna: Patrícia da Silva Monteiro

Data: 19/05/14

Atenção a publicação  
Patrícia da Silva Monteiro





Uma coca cola

Bravo pro metais uma coca cola  
faz mais de um ano e nunca vi  
essa coca cola. KKKKK

9<sup>a</sup> Anjo A

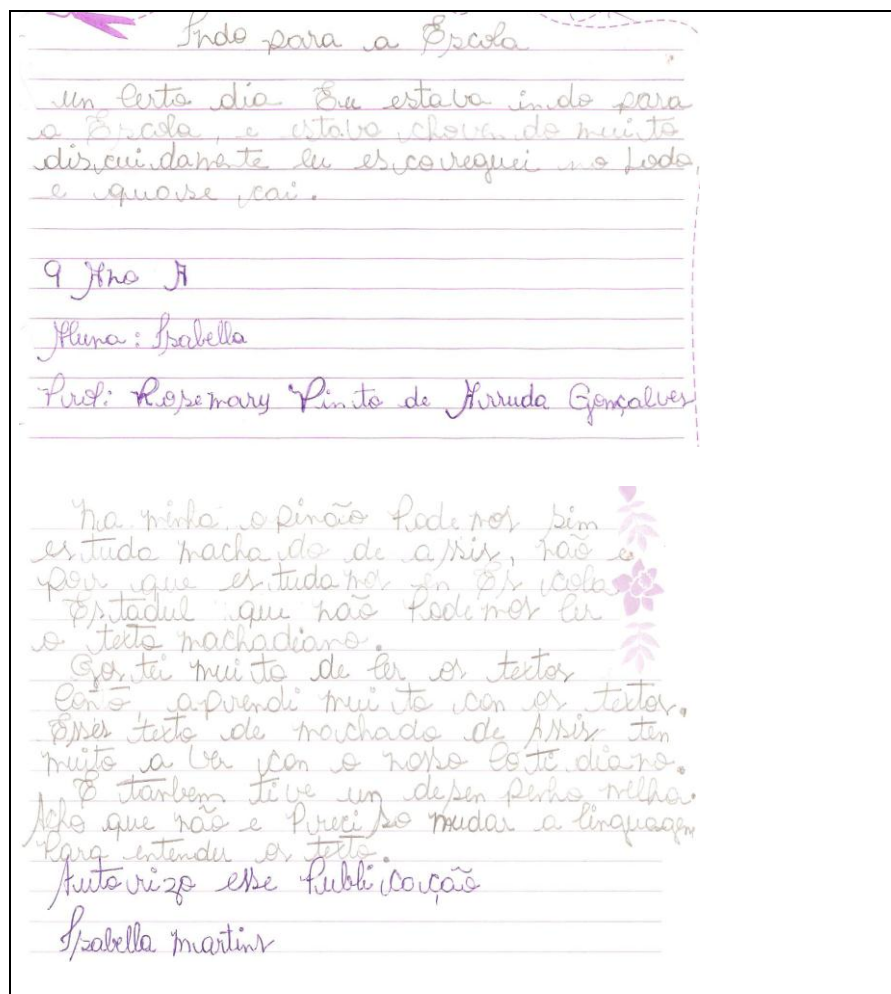
Aluno: Igor de Souza

Ve meu ponto de vista meu concen-  
tamento na escola a ideia a aceitar  
o ensinamento dos professores, mas  
cada professor tem seu modo de ex-  
plicar, mas tem professor que  
explica bem mas tem outro que  
não, tem um professor que expli-  
ca e você entende mas tem de-  
tro, que explica mas não enten-  
de. 20/05/14

nome = Igor de Souza C.

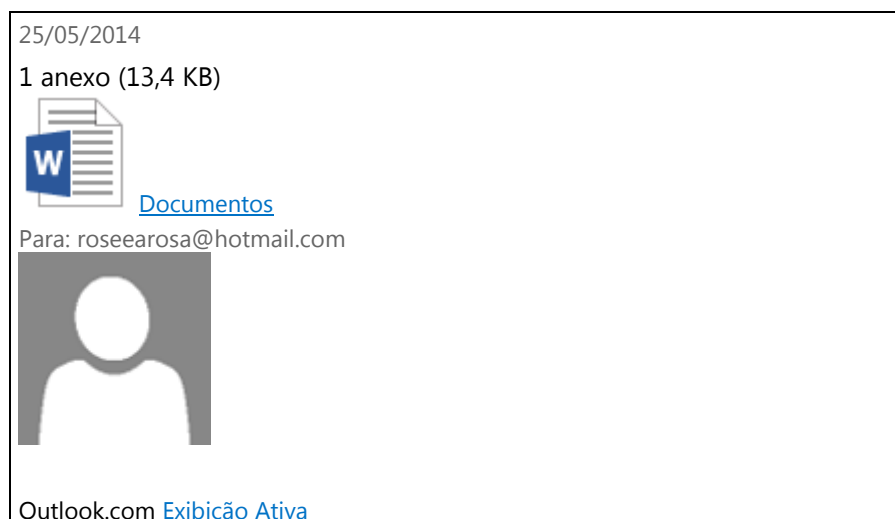
prof<sup>a</sup> = Rose mari

Eu autorizo publicar Igor de  
Souza C.



Anexo 26

A seguir apresentamos fragmentos de textos das interações, extra classe da professora Dum com seus alunos.



texto do aluno Ricardo, 9º ano A

Ricardo Alexandre Correa (rickxandi@hotmail.com)

[Adicionar aos contatos](#)

Quem disse que os alunos de escola pública não tem a capacidade de ler textos de Machado de Assis, por eles serem muito complexos, está redondamente enganado. Os alunos de escola pública tem muito potencial e força de vontade para ler e entender os textos machadianos. Essa ideia de enxugar os textos (retirar algumas partes para a “melhor compreensão”) não é nem um pouco boa, por que além de comprometer uma obra tão linda, que são os textos machadianos, podem acabar com o desenvolvimento acadêmico de muitos alunos no futuro. Os textos de Machado de Assis incitam os alunos a ler, e pensar sobre aquilo que se foi lido, pois os textos do autor retratam assuntos muito comuns na realidade do gênero humano, o que realmente ajuda o aluno na pensar.

oi, saudades



Olá, saudades também professora!!

24 de fevereiro de 2014 01:29



<http://frappuccinomochabranco.blogspot.com.br/2013/12/normalidade-um-quase-conto-por-tatiana.html>



**TINY little ThInGs: normalidade. (Um quase conto - por Tatiana Feltrin)**

frappuccinomochabranco.blogspot.com.br



Profª, Gostaria de pedir para a senhora ler esse conto. Eu, particularmente, gostei muito dele e queria que a senhora o lesse, pois achei a sua cara...

28 de fevereiro de 2014 23:06



Oi



oi, que alegria de falar com vc



Professora, estou com saudade de você e de suas aulas

Eu tbm sinto esse vazio, mas como tenho muita tarefa do mestrado me aprofundo nelas e daí o tempo passa e eu não vejo.



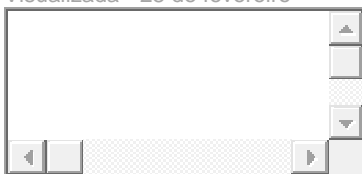
Já eu, cubro esse vazio mergulhando em algumas leituras e releituras.

isso faz muito bem

além de ser o booom

**Fim da conversa no bate-papo**

Visualizada - 28 de fevereiro



oi, meu gde aluno



Olá, Minha grande Professora!!

ai que saudades!  
tudo bem?



Também estou com muitas saudades, de você e dos contos. E, sim, estou bem, e você?  
qq dia desses irei aí na escola levar o conto do Edgar A. Poe pra vcs



Por falar em Poe, eu li "O gato preto". Conto fantástico.  
E aí, era noite ou dia qdo vc leu?



Era noite, me deu um medo, pois aqui em casa tem uns gatos pretos no quintal...  
Imagino, eu tbm fiquei com medo. Mas é bom porque nos leva a profundas reflexões, né?  
Por acaso vc encontrou Machado de Assis nele?  
ou melhor algum personagem de Machado no conto de Poe?



Sim, Poe quis nos mostrar o caráter agressivo do ser humano...  
Teria alguma semelhança com o caráter do enfermeiro de Cândido Neves?



Sim





oi, menino



Oi profe



Td bem

Tudo, não sei se vc já viu uma mensagem que postei para vcs no meu face. É sobre minha defesa, entre no meu face e veja



S



Farei o possível para estar lá



Pois graças a Sr me despertou o prazer pela leitura

Olá menina, estou com sorte. Estou conseguindo falar com vcs



Oi professora

Nathalia, vá ao meu face e veja um recadinho que tem lá para vcs



Ta!

depois fale comigo, estou com muitas saudades de vcs



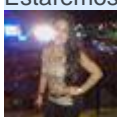
Eu também professora, saudades das nossas aulas, principalmente dos contos e fábulas , sobre Machado de Assis .



De tudo



Se puder eu vou sim professora, tá?  
Estaremos juntas logo, logo. Com coisas também muito boas



Fico feliz por saber disso professora.



Xau



Beijos

bjs e Deus te abençoe



Amém, bjos

Fim da conversa no bate-papo

Enviada pelo Messenger





**Taty Monteiro** Devemos isso a senhora faremos de tudo para estar junto com a senhora a linguagem das obras de Machado de Assis mi fes enteresar pela literatura a senhora me estimulou a leitura, e foi graças aos seus contos com um modo de se expressar uma cultura foi graças a senhora que trabalhou tão bem os contos Machadianos foi muito bem executado te admiro muito minha mestra ♡♡  
13 de novembro às 22:01 · [Descurtir](#) · 1

### Weslei Luz Rossi

17 min ·

#### Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer eu encontro lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar –sozinho, à noite–  
Mais prazer eu encontro lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que disfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

#### De Primeiros cantos (1847)

Gonçalves Dias

Intertextualidade:

Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o beija-flor,  
Eu anelo em minha vida  
Um pouquinho mais de amor

O revo de uma garça  
Faz meu coração pulsar  
Minha alma se alegra,  
Como só me alegro lá .



Nossos campos são mais verdes  
Nosso céu mais estrelado  
Eu me afogo de alegria  
Neste belo povoado.

O meu sol é mais brilhante  
Meu sorriso mais constante  
Com o calor do astro-rei  
Se ilumina o meu semblante.

(Ricardo Alexandre Corrêa)

Dedicado a nossa estimada professora [Rosemary Pinto De Arruda Gonçalves](#)  
[Descurtir](#)[Descurtir](#) · [Compartilhar](#)

• Você curtiu isso.



• [Rosemary Pinto De Arruda Gonçalves](#) Eu curti!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! mui!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!ooooooooooooo!!!! Vocês me matam de tanta emoção

9 min · Editado · Curtir · 1



• [Weslei Luz Rossi](#) Lembramos da senhora no ato da leitura desse poema...

9 min · Descurtir · 1