

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANDRESA TIMOTHEO PEREIRA

**ALTERIDADE E ACOLHIMENTO: PROPOSTA DIALÓGICA DE LEITURA PARA
6.º ANO**

Maringá

2023

ANDRESA TIMOTHEO PEREIRA

**ALTERIDADE E ACOLHIMENTO: PROPOSTA DIALÓGICA DE LEITURA PARA
6.º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Maringá

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P436a

Pereira, Andresa Timotheo

Alteridade e acolhimento : proposta dialógica de leitura para 6º. ano / Andresa Timotheo Pereira. -- Maringá, PR, 2023.
88 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Língua Portuguesa, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional, 2023.

1. Leitura dialógica. 2. Empatia e colaboração - Ensino fundamental. 3. Textos multimodais. 4. Formação do leitor. 5. Ensino fundamental. I. Hila, Cláudia Valéria Doná, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Língua Portuguesa. Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 410.7

Jane Lessa Monção - CRB 9/1173

ANDRESA TIMOTHEO PEREIRA

**ALTERIDADE E ACOLHIMENTO: PROPOSTA DIALÓGICA DE LEITURA PARA
6.º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.



Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Valéria Doná
Hila
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profa. Dra. Lilian Cristina Buzato Ritter
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingues Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

DEDICATÓRIA

A todos os profissionais da Educação que, apesar das adversidades, insistem em acreditar e lutar pela Educação.

AGRADECIMENTOS

Gratidão

Antes de tudo, a Deus, que foi meu alento e refúgio nos momentos difíceis nos caminhos do mestrado e da vida.

À minha mãe, Sidineia, que, apesar de pouco compreender sobre esta jornada acadêmica, acreditou em mim, mais do que eu mesma, desde a graduação e sempre esteve disposta a me ouvir e me auxiliar no que podia.

Ao meu pai, Antonio (*in memoriam*), ainda que não esteja aqui fisicamente, foi, é e sempre será força e inspiração em minha caminhada.

À minha irmã, Adriana, pelo incentivo e companheirismo no mestrado e na vida.

Ao meu sobrinho, Felipe, que, com sua inocência de criança, lembra-se todos os dias que viver e buscar sonhos valem a pena.

À minha família: tios, avôs, primos; nossos encontros recarregam minhas energias e tornam as batalhas da vida mais leves.

À minha orientadora, Dra. Claudia Dona Hila, pela confiança depositada em mim e pela dedicação repleta de profissionalismo e humanidade na condução deste trabalho.

Às professoras, Lilian Cristina Buzato Ritter e Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, pelas contribuições tão importantes para a pesquisa, por ocasião da banca de qualificação.

Aos professores do PROFLETRAS da UEM, pelo empenho em contribuir para a Educação Básica por meio de suas aulas no programa.

Aos colegas da turma 7 do PROFLETRAS da UEM, pelo companheirismo e apoio durante esta desafiadora jornada. Dentre esses colegas, especialmente, à Aline, que, mesmo à distância, foi parceria fundamental durante o curso.

À equipe do colégio onde leciono, que sempre foi solícita às minhas demandas durante o mestrado.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma para que este trabalho se concretizasse.

Obrigada!

EPÍGRAFE

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem...

(Rubem Alves)

PEREIRA, Andresa Timotheo. **Alteridade e acolhimento**: proposta dialógica de leitura para 6.º ano. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Maringá, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza propositiva, tem como tema a prática da leitura dialógica, a partir do produto Projeto Didático Dialógico (PDD), adaptado de Bezerra (2018), para um 6.º ano. O problema educacional do qual partimos foi como utilizar a prática da leitura de caráter dialógico, de modo a desenvolver não só habilidades linguísticas, mas também a contribuir para competências socioemocionais de empatia, de acolhimento e de respeito aos demais, em um sexto ano. Assim, abordamos no PDD, como eixo temático norteador, a competência 9 da BNCC: empatia e cooperação, desenvolvendo atividades. Nosso objetivo propositivo foi produzir um PDD, adaptado de Bezerra (2018), com ênfase na prática da leitura de caráter dialógico, a partir do tema alteridade e acolhimento, subdimensões da competência 9 presentes na BNCC. Como objetivo de pesquisa, elaboramos atividades que se circunscrevem dentro da concepção dialógica e reconhecemos as atividades que mobilizam a manifestação de tons valorativos em relação a respeitar e agir com empatia. O referencial teórico se apoia nos pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017); da Análise Dialógica do Discurso, especialmente nas leituras de pesquisadores nacionais (BRAIT, 2005; ACOSTA-PEREIRA, 2014; FRANCO; ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019); da leitura réplica (ROJO, 2004; MENEGASSI; FUZA; ANGELO, 2022; RITTER; OHUSCHI, 2022); e da concepção de escrita como trabalho (SERCUNDES, 1997; MENEGASSI; BALIEIRO, 2015). Metodologicamente, elaboramos um PDD com três módulos, contendo oficinas que trabalham textos multimodais, na perspectiva dialógica, com atividades de leitura em torno das dimensões sociais e verbo-visuais dos textos-enunciados escolhidos. Os resultados da pesquisa apontam que é possível levar a concepção dialógica da teoria para a sala de aula com uma proposta que considera nossa realidade e que a ferramenta apresentada por Bezerra (2018), o PDD, foi adequada para o nosso trabalho com a leitura réplica. Nessa proposta, percebemos que as atividades elaboradas na concepção dialógica permitiram que o professor trabalhe, inicialmente, com os conhecimentos prévios dos alunos, explore os textos-enunciados a partir da dimensão social e verbo-visual e possibilite que o aluno estabeleça sua contrapalavra ao final de todas as atividades. Além disso, reconhecemos que as questões que mobilizam a manifestação de tons valorativos em relação a agir com respeito e empatia possibilitaram que o aluno se coloque no lugar do outro, pense na temática da empatia e valore a sua experiência e a do outro, o que passa a referenciar o caráter dialógico da linguagem. Dessa maneira, o produto expõe uma forma de trabalhar a perspectiva dialógica, especialmente com competências socioemocionais, e abre perspectivas para novas pesquisas no mesmo âmbito.

Palavras-chave: leitura dialógica, textos multimodais, competência 9.

PEREIRA, Andresa Timotheo. **Alterity and welcoming**: dialogic reading proposal for 6th grade. 2023. Dissertation (Professional Master's in Letters – PROFLETRAS) – State University of Maringá, 2023.

ABSTRACT

This research, of propositional nature, has as its theme the practice of dialogic reading, from the product Dialogical Didactic Project (PDD), adapted from Bezerra (2018), for a 6th grade. The educational problem from which we started was how to use the practice of reading of dialogic character, so as to develop not only linguistic skills, but also to contribute to socioemotional skills of empathy, welcoming and respecting others, in a sixth grade. Thus, we addressed in the PDD, as a guiding thematic axis, the competence 9 of the BNCC: empathy and cooperation, developing activities. Our purpose was to produce a PDD, adapted from Bezerra (2018), with emphasis on the practice of dialogic reading, based on the theme of otherness and welcome, subdimensions of competence 9 present in the BNCC. As a research objective, we elaborate activities that are circumscribed within the dialogical conception and recognize the activities that mobilize the manifestation of evaluative tones in relation to respecting and acting with empathy. The theoretical framework is supported by the theoretical and methodological assumptions of Bakhtin's Circle (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017); of the Dialogical Discourse Analysis, especially in the readings of national researchers (BRAIT, 2005; ACOSTA-PEREIRA, 2014; FRANCO; ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019); of replicative reading (ROJO, 2004; MENEGASSI; FUZA; ANGELO, 2022; RITTER; OHUSCHI, 2022); and of the conception of writing as work (SERCUNDES, 1997; MENEGASSI; BALIEIRO, 2015). Methodologically, we elaborated a PDD with three modules, containing workshops that work multimodal texts, in the dialogical perspective, with reading activities around the social and verbo-visual dimensions of the chosen text-enunciates. The research results point out that it is possible to bring the dialogic conception of theory to the classroom with a proposal that considers our reality and that the tool presented by Bezerra (2018), the PDD, was suitable for our work with replica reading. In this proposal, we realized that the activities elaborated in the dialogic conception allowed the teacher to work, initially, with the students' previous knowledge, to explore the text-enunciates from the social and verb-visual dimension, and to enable the student to establish his or her counterword at the end of all the activities. Moreover, we recognize that the questions that mobilize the manifestation of evaluative tones in relation to acting with respect and empathy allowed the student to put himself in the other's place, think about the theme of empathy and value his experience and the other's, which starts to refer to the dialogic character of language. In this way, the product exposes a way of working the dialogical perspective, especially with social and emotional competencies, and opens perspectives for new research in the same field.

Keywords: dialogic reading, multimodal texts, competence 9.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CONAE – Conferência Nacional de Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDD – Projeto Didático Dialógico
PIC – Projeto de Iniciação Científica
PNE – Plano Nacional de Educação
PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras
UEM – Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensão extraverbal do enunciado.....	25
Figura 2 – Percorso teórico-metodológico dos estudos da ADD	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Capacidades de apreciação e réplica do leitor	30
Quadro 2 – Etapas da sequência de atividades para leitura réplica, fundamentadas em Rojo (2004)	35
Quadro 3 – Encaminhamentos teórico-metodológicos para a prática da leitura e da análise linguística de base dialógica	35
Quadro 4 – As fases que compõem a pesquisa	49
Quadro 5 – Quadro-síntese das atividades de leitura réplica do PDD	50
Quadro 6 – Quadro-síntese dos textos-enunciados e atividades das oficinas	56
Quadro 7 – Atividades de pré-leitura das oficinas	57
Quadro 8 – Análise do Módulo 2	73

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A LEITURA DE CARÁTER DIALÓGICO	18
2.1 Elementos dialógicos para a prática da leitura em sala de aula	18
2.2 Leitura réplica e a produção da contrapalavra do aluno	30
2.3 Concepção de escrita como trabalho	36
3. METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DO PRODUTO	41
3.1 O contexto e o método da pesquisa	41
3.2 O eixo temático da proposta de intervenção	44
3.3 Procedimentos metodológicos e critérios de análise	47
4. ANÁLISE DO PRODUTO	53
4.1 Módulo 1: despertando as avaliações iniciais sobre empatia	53
4.2 Módulo 2: leitura réplica de textos multimodais	54
4.3 Módulo 3: produção da contrapalavra do aluno	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE	
PRODUTO: ALTERIDADE E ACOLHIMENTO: PROPOSTA DIALÓGICA DE LEITURA PARA 6.º ANO	88

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de natureza propositiva, destina-se a um 6.º ano e tem como tema a prática da leitura, na perspectiva dialógica, a partir da ferramenta Projeto Didático Dialógico (PDD), adaptada de Bezerra (2018). A proposta de ensino aborda, tematicamente, duas subdimensões da competência 9, apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018): a alteridade e o acolhimento. A competência 9, da qual partimos, trata da importância de desenvolver o diálogo, a empatia, a resolução de conflitos e a cooperação entre os estudantes do Ensino Fundamental.

No âmbito da Linguística Aplicada, desde a década de 80, as pesquisas envolvendo as práticas de linguagem, como a leitura e/ou produção de textos, sempre foram recorrentes quando pensamos no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa (LEFFA, 2001), trazidas, geralmente, para discussões acadêmicas, por alguns fatores, como: a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998); a constatação recorrente, em exames nacionais, da baixa proficiência dos alunos quanto à prática da leitura; e a necessidade de pesquisas interventivas que abordassem essas práticas em sala de aula e as ressignificassem.

Os dados, por exemplo, da Prova Brasil de 2021¹, revelam que a proficiência dos alunos do 5.º ano em Língua Portuguesa, que, em 2019, não apresentava evolução em relação aos números de 2017 e pouca evolução em relação aos anos anteriores, teve uma queda de 7 pontos. A proficiência, que avalia a competência de leitura dos alunos, mostrou que mais de 50% dos estudantes não alcançaram o nível 5 de uma escala com 9 níveis, ou seja, os alunos do 5.º ano, em sua maioria, não estão no nível adequado de leitura. Essa situação se reflete, também, no 6.º ano, uma vez que é continuidade da série anterior, e esses dados são medidos apenas no fim do 5.º ano.

Atualmente, as práticas da leitura e da produção textual ainda continuam desafiadoras para o professor da rede pública. Mais recentemente, com a

¹ Relatório de resultados do SAEB 2021 (volume 1). Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), as escolas tiveram de reorganizar seus currículos, com esse documento como orientador. Ademais, o próprio período pandêmico, iniciado em meados de 2020, fez com que, no Paraná, o governo enviasse às escolas as chamadas Aulas Paraná, já gravadas, acompanhadas de plano de aula e de atividades para os alunos. Esses materiais assumem, ao menos em tese, as orientações da Base – e, portanto, a concepção enunciativa-discursiva² que ela adota.

Por um lado, essa menção à perspectiva dialógica, especialmente nos materiais oferecidos pelo governo do Paraná, é coerente com a BNCC (BRASIL, 2018), pois evidencia que é de conhecimento das instâncias que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa a necessidade de trazer essa concepção para as salas de aula do estado; porém, de outro lado, nos materiais enviados aos professores (planos de aula, videoaulas), pouco se vê dessa concepção (HILA; RITTER, 2021). De fato, o que prevalece consiste em abordagens e atividades que ainda refletem o ensino da gramática normativa, uma visão estruturalista dos gêneros discursivos, textos fragmentados e deslocados de seu suporte de circulação.

Essa visão dicotômica, no entanto, só nos foi perceptível pelo ingresso no Mestrado Profissional em Letras, enquanto muitos professores de nossa escola, nos quais a professora pesquisadora, autora desta dissertação, também se insere, sequer compreendiam o impacto da concepção interacionista da linguagem, trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Tal dificuldade se agravou com a publicação da BNCC (BRASIL, 2018), pois esses mesmos professores (e tantos outros) agora, também, encontram dificuldade em compreender o real significado de uma concepção enunciativo-discursiva para as suas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, esse contexto foi uma das justificativas profissionais que definiram a nossa proposta de trabalho, no intuito de auxiliar mais professores e, conseqüentemente, seus alunos, a compreenderem o impacto da concepção dialógica para a prática da leitura.

² Essa concepção traz colaborações de teorias enunciativas e discursivas que, no Brasil, consolidaram-se pela Análise Dialógica do Discurso – ADD (BRAIT, 2005). Neste trabalho, assumimos essa concepção como concepção dialógica.

Em relação à escolha da competência 9, como integradora da nossa proposta interventiva, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta dez competências gerais que os alunos devem desenvolver durante o Ensino Fundamental II, as quais abordam conhecimentos, temas e valores para que os educandos possam resolver demandas da vida cotidiana, de modo que eles consigam exercer sua cidadania na sociedade, na vida e no trabalho. Assim, enfoca-se, particularmente, como eixo temático de nossa proposta de intervenção, a competência 9, de caráter socioemocional, intitulada empatia e cooperação.

Essa competência, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), refere-se ao desenvolvimento da capacidade de o aluno se relacionar com o outro por meio do respeito, do diálogo e da empatia, fazendo-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos. Diante da amplitude temática que a nona competência possibilita, elegemos duas subdivisões dessa competência, para delimitar as oficinas deste trabalho: a alteridade, que se relaciona ao reconhecimento e ao respeito às diferenças, e o acolhimento da perspectiva do outro, justificadas por serem ações já previamente encontradas em uma turma de 6.º ano, que tomaremos como referência para o planejamento de nosso produto.

Para melhor evidenciar a nossa escolha temática, apresentamos quatro justificativas. A primeira, já destacada, é a necessidade de compreender, com mais eficácia, a concepção dialógica que direciona o ensino de Língua Portuguesa atualmente, para, assim, desenvolver práticas que auxiliem o professor a transpor a teoria para a sala de aula. Regra geral, os professores que atuam na Educação Básica recebem pouca formação referente à compreensão das teorias que subjazem os documentos oficiais. No caso da concepção dialógica, apresentada na BNCC (BRASIL, 2018), é notório o fato de que cursos de curta duração, comumente ofertados no contexto pandêmico, de 2020, deram conta apenas de apresentar o documento, mas não de compreender essa concepção e, sobretudo, de suas implicações didático-pedagógicas.

Os poucos trabalhos que exploram a vertente dialógica, especialmente no processo de transposição didática, constituem a segunda justificativa, uma vez que essa concepção ainda é recente no cenário educacional. No caso do

Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), algumas pesquisas mais recentes têm se orientado por essa vertente, concomitante à concepção interacionista, e definem um eixo temático como orientador para a elaboração dos produtos educacionais.

É o caso, por exemplo, da dissertação de Sacchi (2020), intitulada *Projeto temático o bullying na escola e a produção de contrapalavras no Ensino Fundamental I*, que, a partir da concepção dialógica, desenvolveu cinco oficinas, para um 5.º ano, que estabeleceram um elo dialógico com a temática do *bullying*, para que os alunos repensassem suas atitudes diante do assunto e produzissem textos de diversos gêneros discursivos sobre o tema. Os resultados evidenciaram que o trabalho com a noção de dialogismo nas práticas da leitura auxiliou, sobremaneira, os alunos a produzirem a contrapalavra ao final nas produções.

Há, também, o trabalho de Rocha (2020), intitulado *Projeto temático de gênero e a produção de leitura-réplica por meio do gênero discursivo meme: proposta didática para turma do sétimo ano do ensino fundamental*, que focalizou a temática da dengue nas três oficinas da proposta, para desenvolver a leitura crítica de memes e a produção do mesmo gênero discursivo. Como resultados, a pesquisadora aponta que as oficinas pautadas no dialogismo apresentaram implicações positivas em relação à compreensão leitora de memes e no que diz respeito à apreensão de palavras alheias e constituição de palavras próprias para chegar à leitura réplica.

Ademais, na dissertação designada *Fake News: leitura em perspectiva dialógica com o gênero (des) notícia para o 7.º ano*, Olivarte (2021) observou que as atividades de leitura norteadas pela perspectiva dialógica da linguagem contribuirão para o desenvolvimento da leitura réplica/crítica de alunos de 7.º ano, diante da crescente propagação de *Fake News* em período de pandemia.

A terceira justificativa incide sobre a necessidade de as escolas usarem a BNCC (BRASIL, 2018) como documento norteador da construção curricular e, portanto, valerem-se de seus pressupostos teóricos. Na BNCC (*op. cit.*), o texto tem papel central no ensino de Língua Portuguesa, materializado em gêneros discursivos que circulam em diferentes campos. Ainda, segundo o documento, as práticas linguísticas que envolvem a leitura, a escrita, a oralidade e a análise

linguística/semiótica não devem ficar restritas ao texto escrito e à sua materialidade, mas precisam ser trabalhadas considerando fatores linguísticos e extralinguísticos do enunciado concreto. Entretanto, o que se percebe nas salas de aula, por intermédio das atividades e dos materiais didáticos utilizados, é que os professores encontram dificuldades em transpor tais pressupostos da concepção dialógica da linguagem para sua prática. Muitas atividades ainda ficam presas somente na materialidade linguística, na gramática de maneira descontextualizada e na artificialização do gênero discursivo.

Isso posto, a nossa quarta justificativa diz respeito à escolha de se trabalhar com a competência geral 9 da BNCC, a empatia, que ganhou força pelo contexto pandêmico, o qual ainda enfrentamos. O isolamento e o distanciamento social vivenciados por nossos alunos de 10, 11, 12 anos, especialmente no retorno às aulas presenciais em 2021, alimentaram, sobremaneira, atitudes egoístas e de individualidade, que transparecem nas dificuldades de convivência e diálogo.

Nesse retorno, os alunos do 6.º ano demonstraram dificuldades para a convivência em grupo, de resolver conflitos por meio do diálogo e de aceitar opiniões dos colegas. Foi comum ouvir concordância com as situações de pessoas que burlaram a fila da vacina, relatos de familiares ou conhecidos que utilizaram comprovantes falsos em benefício próprio para vacinação ou auxílios financeiros, de situações de aglomeração e não uso de máscara, com a justificativa de que “criança e adolescente não pegam ou não morrem de covid-19”, frase proferida por vários alunos durante as aulas via *Meet* e no retorno presencial.

Desse modo, definimos como ferramenta de nossa intervenção um Planejamento Didático Dialógico (PDD), que culmina em um caderno de orientações para o professor. Essa ferramenta é assim denominada por Bezerra (2018), em sua tese de doutoramento, pois consiste em um planejamento de atividades de leitura, em que seja possível o professor trabalhar com conceitos-chave do dialogismo, como relações dialógicas, valorização e vozes sociais. Além disso, não se trata de uma ferramenta com uma estrutura fechada; ao contrário: permite que o professor no curso de sua ação possa ir elaborando as atividades e definindo melhores caminhos. No nosso caso, como não faremos a

intervenção, elaboramos as atividades de leitura, por meio de módulos que trabalhassem, propositalmente, conceitos dialógicos, a fim de que servissem como uma possível orientação metodológica aos professores.

Destarte, o problema educacional que a nossa proposta de intervenção se propõe a trabalhar é: como utilizar a prática da leitura de caráter dialógico, de modo a desenvolver não só habilidades linguísticas, mas também a contribuir para competências socioemocionais de empatia, de acolhimento e de respeito aos demais em um sexto ano? Para responder a essa questão, baseamo-nos em elementos da vertente dialógica para ancorar o nosso produto e consideramos as duas dimensões presentes nos enunciados concretos: a extraverbal ou social e a verbo-visual (cf. FRANCO; ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019), bem como seus conceitos norteadores, no intuito que evoquem, no nosso aluno, a reflexão e a produção de sua contrapalavra.

Assim, considerando que o PROFLETRAS tem como eixo orientador a produção de uma proposta de intervenção, conforme Resolução n.º 001/2014-CONSELHO GESTOR, definimos o nosso objetivo propositivo e os nossos objetivos de pesquisa.

Como objetivo propositivo, temos: produzir um Planejamento Didático Dialógico (PDD), com ênfase na prática da leitura réplica, a partir do tema empatia e cooperação, aspectos da competência 9 da BNCC. Como objetivos de pesquisa, destacamos: elaborar atividades que se circunscrevem dentro da concepção dialógica; reconhecer as atividades que mobilizam a manifestação de tons valorativos em relação a respeitar e agir com empatia.

Para tanto, o texto desta dissertação se constitui por cinco seções, a contar com esta Introdução (primeira seção). Na segunda, apresentamos os conceitos necessários para a compreensão da perspectiva dialógica da linguagem e para a leitura de vertente dialógica. Na terceira, discorremos sobre o aporte metodológico, especificando as competências socioemocionais na BNCC, o contexto social da pesquisa, suas fases e a forma como organizamos o nosso produto final, ao seguir para os critérios de análise. Na quarta, expomos as discussões mobilizadas em relação à produção do nosso PDD, encaminhando-se às considerações finais (quinta seção), com a retomada de nossos objetivos.

2. A LEITURA DE CARÁTER DIALÓGICO

2.1 Elementos dialógicos para a prática da leitura em sala de aula

O ensino de Língua Portuguesa sempre se pautou por diferentes concepções de linguagem, que acabaram por nortear documentos reguladores e normatizadores para o currículo nas escolas, bem como orientar as ações dos professores em sala de aula. Geraldi (2011) aponta três concepções de linguagem que podem nortear o ensino de línguas; são elas: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação ou como forma de interação.

Nas décadas de 60 e 70, a linguagem foi concebida como um conjunto de regras para expressar o pensamento e como um código que utilizamos para transmitir uma mensagem a um receptor (RUIZ, 2017). A primeira concepção, denominada linguagem como expressão do pensamento, está vinculada, epistemologicamente, ao que se denominou, nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, Subjetivismo Individualista (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017).

Nesse contexto, a língua é vista como produto acabado, de essência monológica, e sua função é a de expressar o pensamento. Essa orientação compreende a língua como criação individual e entende a enunciação como uma criação puramente psicológica, ou seja, a enunciação é o resultado da expressão da consciência individual, e não do social. Se a enunciação parte do interior do sujeito, o falante é o único responsável pela comunicação, desconsiderando qualquer elemento fora disso. Bakhtin e Volóchinov ([1929] 2017, p. 204) afirmam que, nessa proposição, “a língua é uma atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por atos individuais”.

Em outras palavras, quem pensa de modo organizado vai se expressar bem na escrita e na oralidade (RUIZ, 2017). Foi essa concepção que orientou o ensino de Língua Portuguesa, especialmente nos anos de 1960, e fomentou estudos pautados na gramática normativa, ressaltando-se que saber língua é dominar a gramática, e o texto é materialização das normas do bem falar e do bem escrever. Desse modo, o foco da leitura consistia nos textos literários e no reconhecimento de regras gramaticais; as práticas se voltavam para a leitura

oral, esta utilizada para avaliar o domínio do bem falar de acordo com as regras gramaticais.

Na década de 70, a língua foi concebida como instrumento de comunicação. Tal concepção deriva de outra orientação do pensamento filosófico científico, discutida na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, denominada Objetivismo Abstrato (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017), ao considerar que o centro organizador da língua é o sistema linguístico, composto pelas formas linguísticas (RUIZ, 2017). Também se pauta no estruturalismo saussuriano, uma vez que Saussure defende a língua como um sistema abstrato de formas linguísticas (a langue) e como um ato de enunciação individual (a parole). Ou seja, para essa concepção, a língua é um conjunto de códigos que o emissor utiliza para transmitir uma mensagem para o receptor e, nesse cenário, elementos extralinguísticos não são considerados. O estudo de Língua Portuguesa, pautado nessa concepção, fica centrado na leitura como decodificação e o entendimento da estrutura de textos e de frases.

A partir da década de 80, com a concepção de linguagem como forma de interação, os estudos de Bakhtin e de seu Círculo começam a ter mais repercussão acadêmica. Na concepção de linguagem como forma de interação, a situação social de uso da língua não pode ser ignorada; assim, “os sujeitos, ao se enunciarem, estão situados em contextos socioideológicos definidos, e o uso da língua é inseparável dessa situação concreta de uso, dos seus falantes e dos valores ideológicos” (RUIZ, 2017, p. 43). Como essa concepção compreende a língua na condição de discurso, e este faz parte das interações na sociedade, é impossível dissociar o uso da língua de seu contexto de produção, ou seja, de quem fala, para quem fala, em que local e momento, em qual esfera de linguagem, com qual finalidade.

Em meados da década de 90 e, mais fortemente, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a concepção interacionista é ampliada com a denominada Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006) ou, também, concepção enunciativo-discursiva da linguagem, que se ancora na visão sócio-histórica e dialógica da linguagem, afastando-se tanto do Objetivismo Abstrato quanto do Subjetivismo Idealista (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017), concepções que não levavam em conta o fato de

a língua estar associada ao componente histórico e social e usada em situações concretas de interação verbal.

Nessa vertente, que tem como base os estudos desenvolvidos por Bakhtin e seu Círculo, a leitura é compreendida como uma atividade de produção de sentidos “que implica um diálogo vivo e valorativo entre os sujeitos sócio e historicamente situados” (MENEGASSI; FUZA; ANGELO, 2022, p. 62). Para Bakhtin (2003, p. 265), a língua “passa a integrar a vida através de enunciados concretos que a realizam”, sendo o enunciado a unidade real de comunicação, elaborado para a compreensão e para a resposta do outro.

Ao ler, portanto, um enunciado, o sujeito-leitor dialoga com o discurso do outro, o que faz do dialogismo um dos pontos centrais do trabalho com a leitura em sala de aula. No capítulo intitulado *A Interação Discursiva*, da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017), os pesquisadores expõem claramente a existência de um sujeito que é dialógico por natureza e a interação como princípio básico do processo de enunciação:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos como falante (pai, irmão, marido etc.) (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 204).

O fenômeno da interação, é, assim, a realidade fundamental da língua, e a palavra é a ponte que liga o eu ao outro. Nesse processo, palavra não pertence unicamente ao locutor, mas se completa no interlocutor, que atribui significados e estabelece o caráter dialógico na enunciação.

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas, nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 218).

Dessa forma, este trabalho se ancora na vertente dialógica da linguagem, oriunda dos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017; BAKHTIN, 2003). Assim, faz-se necessário delimitar o sentido dessa concepção de linguagem e suas implicações nas práticas de leitura e de escrita em sala de aula:

Essa concepção é chamada dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem (SOBRAL, 2009, p. 32).

Isso significa afirmar que o dialogismo é inerente a todo e qualquer discurso. Logo, compreender o dialogismo implica entender a concepção de palavra que, para Bakhtin e Volóchinov ([1929] 2017, p. 117), comporta duas faces: “Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Ainda, segundo os autores, a palavra é compreendida como um signo ideológico, pois se estabelece na interação social entre os sujeitos, que são atravessados por suas axiologias e ideologias. Exatamente por isso, quando participamos das práticas sociais humanas, refletimos e refratamos diferentes posições avaliativas, apreciativas ou de valorações no interior da enunciação. Em poucas palavras, não existe palavra neutra; a ideologia – diversas formas de compreender, apreender e avaliar a realidade (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1926) – é inerente ao signo linguístico.

Nesse processo, de busca pela significação de um enunciado, todo enunciado mantém uma relação dialógica com outros enunciados, sejam eles anteriores – já-ditos –, sejam subsequentes, e se orienta para uma resposta. Segundo Bakhtin (2003, p. 271): “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso)”. O falante espera sempre de seu interlocutor uma resposta, que pode ser de concordância, de discordância ou mesmo de silêncio.

Bakhtin (2003) explica que a responsividade pode se manifestar em graus diferentes: ativa, muda ou silenciosa e de efeito retardado. A ativa acontece

quando o interlocutor demonstra compreensão do que foi dito, de forma satisfatória e logo após a interlocução. Já a responsividade silenciosa ou passiva é aquela na qual o interlocutor produz uma resposta, ainda que não necessariamente a correta; ele utiliza um tempo maior para reelaborar mentalmente o que foi lido ou ouvido, a fim de poder compreender o discurso do outro e apresentar sua resposta a ele. Por fim, a de efeito retardado se dá na situação em que o interlocutor, após ouvir ou ler um enunciado, afasta-se um tempo da situação real para conseguir emitir sua resposta, ou seja, a resposta ocorre posteriormente e, ainda que depois de um período considerável, é perceptível nos discursos subsequentes.

Dessa maneira, os discursos proferidos como respostas a discursos passados ou como possíveis discursos futuros estabelecem uma cadeia de enunciados ininterruptos no processo de interação verbal. Ao conceber a língua a partir dessa condição discursiva, não podemos deixar de lado as relações dialógicas como constitutivas do discurso. As relações dialógicas podem ser compreendidas como

[...] lugares/posições axiológicas dos sujeitos nos atos concretos da vida, uma vez que as relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (ROHLING, 2014, p. 26, grifos da autora).

Percebemos que as relações dialógicas perpassam pelo discurso, uma vez, para constituir nossas palavras, retomamos palavras alheias e suscitamos uma réplica. As relações dialógicas podem ser de concordância, discordância, de acordo, de desentendimento, de afirmação, de problematização etc. e se manifestarem dentro de um texto-enunciado ou fora dele. Em suma, “todo enunciado é uma resposta, ou melhor, réplica, a outros enunciados, sejam enunciados já ditos ou não ditos, mas possíveis como resposta/réplica” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1088). Ademais, as relações dialógicas podem ser de diferentes naturezas: semântica, ideológica, valorativa, de estilo e podem aparecer até explicitamente por meio de citações ou diálogos.

Ao entender que a língua não pode ser concebida como um sistema abstrato, alheio ao contexto e aos interlocutores, para o Círculo de Bakhtin, não há distinção entre língua, linguagem e discurso. Segundo Bakhtin, citado por Franco, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2019), o discurso é a língua viva, entendida em sua concretude e medeia a interação. Ainda, de acordo com o autor, o discurso, além de ser permeado por relações dialógicas (de sentido, ideológicas e valorativas com outros discursos), é cercado pelas amplitudes espaço-temporais do cronotopo. Desse modo,

[...] todo discurso se constitui e funciona sempre entretido por um tempo e um espaço irreiterável que não apenas interfere/regulariza seu(s) sentido(s), mas, sobretudo, o relativamente determina, legitimando experiências, visões de mundo e representações/refrações do ser” (FRANCO; ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019, p. 277).

O cronotopo corresponde ao lugar (onde) e quando a interação acontece; é o contexto mais imediato do enunciado concreto e não pode ser deixado de lado quando pensamos em linguagem na perspectiva da ADD. O discurso, por sua vez, materializa-se em enunciados concretos (textos). Como unidade real de comunicação, o enunciado concreto pode ser compreendido como:

[...] uma unidade discursiva mediante a qual o locutor busca realizar um dado projeto enunciativo, de acordo com a interação em que está envolvido, tendo por material as formas da língua e imprimindo ao que é dito um tom avaliativo que leva em conta a resposta ativa presumida do interlocutor a quem o locutor se dirige (SOBRAL, 2009, p. 98).

O projeto enunciativo, dessa forma, é determinado pelas condições de produção da situação de interação (quem diz e para quem, com qual propósito, com quais papéis sociais, onde diz, em que momento diz) e pelas relações dialógicas com outros enunciados. Em qualquer situação de interação, os textos-enunciados reverberam e retomam vozes de outros enunciados. Assim, é impossível conceber os enunciados concretos sem levar em conta a situação sócio-histórica da enunciação e o dialogismo, ao passo que o discurso é influenciado por esses fatores.

Ademais, todo enunciado concreto se materializa nas diferentes formas da língua, mas apresenta uma dimensão extraverbal, que constitui e produz sentidos na enunciação. Beloti *et al.* (2021) trazem a compreensão de Volóchinov e Bakhtin (1926) acerca da composição do contexto extraverbal. De acordo com as autoras, três fatores compõem essa dimensão: (a) o horizonte espacial comum entre os interlocutores ou a visão interpretativa do momento histórico e físico do enunciado; (b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; (c) sua avaliação comum dessa situação ou as valorações sociais que os participantes fazem da situação de interação. Essas valorações são manifestadas nos enunciados por meio de juízos de valor e de entonações valorativas que emergem de grupos sociais dos quais o leitor participa e que são compartilhados socialmente. Assim, ao pensar na prática de leitura de natureza dialógica, esses elementos se configuram em importantes balizas orientadoras do professor para a elaboração de atividades.

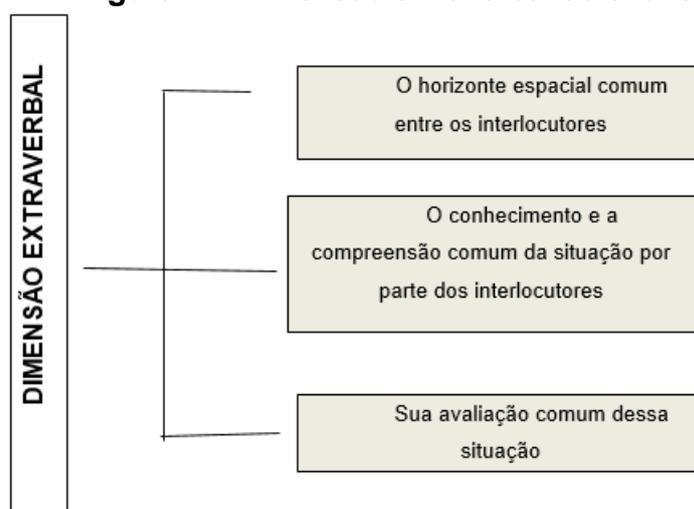
No âmbito da prática da leitura dialógica, o contexto extraverbal do enunciado considera as relações dialógicas entre os componentes verbal e extraverbal. Nesse sentido, pesquisadores nacionais, como Franco, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2019), apresentam os pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos por Rodrigues (2005) para a análise da dimensão extraverbal do enunciado: (a) o horizonte espacial e temporal do enunciado, que diz respeito ao onde e ao quando foi produzido; (b) o horizonte temático, que corresponde ao conteúdo temático do enunciado; e (c) o horizonte axiológico, que é a atitude valorativa dos participantes. Valorar, para o dialogismo, significa emitir um juízo de valor, tanto por parte de quem produz o enunciado como do próprio interlocutor. Ao ler um texto, o leitor, com suas axiologias pessoais, entra em contato com o significado expresso pelo autor, por meio da materialidade do enunciado e atribui significado ao que lê. Já o sentido do texto, conforme Menegassi, Fuza e Angelo (2022), é construído pelo leitor a partir dos valores sociais de sua própria vida.

Decorrente disso, o enunciado concreto está sempre carregado de vozes sociais que se entrecruzam no discurso do autor e se reverberam no discurso do leitor. Na confrontação entre essas diferentes vozes que constituem o texto-

enunciado, estabelece-se o dialogismo contínuo e ininterrupto entre o dito, o já-dito e a resposta do leitor.

Diante dessas colocações, a Figura 1 explicita quais aspectos são analisados na dimensão extraverbal do enunciado e precisam ser considerados nas abordagens de leitura em sala de aula para que o leitor construa sentidos de acordo com seus valores e conhecimentos prévios:

Figura 1 – Dimensão extraverbal do enunciado



Fonte: Franco, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2019, p. 284).

Como podemos perceber, no horizonte espacial (a), é a amplitude do cronotopo que deve ser observada onde e quando o enunciado foi produzido e onde e quando o interlocutor recebe esse enunciado. O horizonte temático (b) diz respeito à análise da temática; é o “conjuntamente sabido” por parte dos interlocutores acerca daquilo de que se fala. O último item, o horizonte axiológico (c), é a atitude valorativa dos participantes a respeito da temática, ainda que essa avaliação não seja compartilhada em sua totalidade, uma vez que cada sujeito tem suas próprias valorações de uma mesma realidade de acordo com suas ideologias.

Sobre o trabalho com a dimensão social do enunciado, Fuza e Ritter (2021, p. 457) postulam que:

A dimensão social contempla as condições de produção, recepção e de circulação do texto-enunciado. Nas condições de

produção, a análise aborda aspectos em torno da autoria, da esfera, do horizonte apreciativo-ideológico. Nas condições de circulação, interlocutor, esfera, horizonte apreciativo-ideológico do outro, tempo-espaço e meio de circulação. Nas condições de recepção, situação imediata de interação e modos de publicação.

Na dimensão social, portanto, analisamos onde e quando um enunciado concreto foi produzido, o local em que ele circula, quem o produziu e qual é o posicionamento histórico e social desse autor, bem como o contexto no qual aconteceu a recepção do texto e quais são os aspectos históricos e sociais do interlocutor do enunciado.

Ao considerar as dimensões do enunciado, Acosta-Pereira (2014) amplia a noção da dimensão verbal, ao pensar nos vários gêneros discursivos multimodais, e estende o conceito para dimensão verbo-visual. Assim, o enunciado concreto pode ser analisado por duas dimensões: a social ou extraverbal e a verbo-visual.

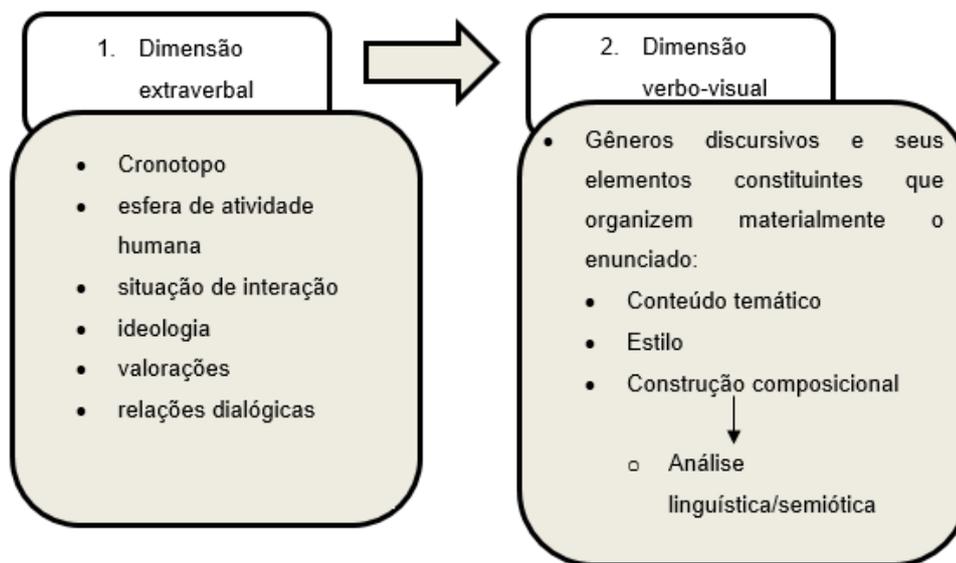
Acerca da dimensão verbo-visual, Fuza e Ritter (2021) salientam que ela é observada em sua relação com os aspectos sociais, que precisam dos elementos composicionais dos gêneros discursivos apresentados por Bakhtin: o conteúdo temático, o estilo e a composição, ou seja, nessa dimensão, analisamos a materialidade linguística (verbal e não verbal) e como o enunciado se estrutura:

A dimensão verbo-visual é analisada pela intersecção com a dimensão social, a contemplar o “conteúdo temático do texto-enunciado, seu estilo e sua composição, procurando evidenciar como este funciona em determinada esfera de atividade” (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p. 24). Nesse sentido, essa dimensão compreende os aspectos linguístico-enunciativos, discursivos, textuais e multimodais, junto das relações dialógicas (FUZA; RITTER, 2021, p. 457).

Assim, para este trabalho, consideramos que as práticas em sala de aula devem trabalhar as duas dimensões dos enunciados, já que é impossível, para o dialogismo, dissociar língua, sujeito, contexto e sociedade.

Franco, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2019) apresentam, resumidamente, o percurso teórico-metodológico dos estudos da ADD, que consideraremos para a nossa proposta. Vejamos a Figura 2:

Figura 2 – Percurso teórico-metodológico dos estudos da ADD



Fonte: Franco, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2019, p. 288).

Logo, a análise do enunciado concreto parte da dimensão social considerando o contexto de produção, a posição dos interlocutores, o campo de circulação, as valorações e relações dialógicas, para chegar à dimensão verbo-visual, que observa a materialidade do enunciado analisando conteúdo, estrutura e estilo.

Os enunciados concretos, por sua vez, manifestam-se em gêneros discursivos e são a unidade de análise da língua; conseqüentemente, os elementos linguísticos e extralinguísticos devem ser observados para o seu trabalho na sala de aula:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não só pelo seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, pela construção composicional. Todos esses três elementos – o

conteúdo temático, o estilo, a estrutura composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelo campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 262-263, grifos no original).

A denominação gêneros do discurso, cunhada pelos estudos do Círculo de Bakhtin, é recorrente nos livros, nos materiais didáticos e nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, muitas vezes, o ensino normativo ainda está presente nas salas de aula, ao passo que se troca o ensino da gramática normativa para o ensino de estrutura de gêneros; na prática, somente o objeto de ensino é mudado: de gramática para gênero. Por isso, faz-se necessário entender o que realmente constitui os gêneros discursivos e como isso resulta na prática em sala de aula.

O primeiro aspecto que ressaltamos acerca dos gêneros discursivos é o fato de que eles se dão efetivamente na interação, já que são as práticas sociais nas quais estamos inseridos que implicam o uso de determinados “tipos de enunciados relativamente estáveis”. Assim, destacamos que o contexto social é parte integrante, indissociável na abordagem de gêneros discursivos, visto que “Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade. O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social” (FIORIN, 2011, p. 59).

O segundo apontamento que é importante destacar a respeito da definição de gênero discursivo de Bakhtin equivale aos três elementos que o compõem: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. O conteúdo temático se refere à temática definida pelo gênero, que envolve não apenas o assunto, mas o propósito comunicativo do sujeito e o que pode ser dito no gênero, já que os gêneros têm temáticas que lhes são próprias. O segundo elemento – a estrutura composicional – corresponde à maneira como o gênero é organizado, em termos de formas composicionais prototípicas. Acerca desse segundo elemento, é importante evidenciar que se deve analisar, no dialogismo, a estrutura composicional considerando sua forma arquitetônica, ou seja, não olhar a forma do texto somente como uma estrutura estável, e sim concebê-la

de modo que as dimensões interna e externa elucidem as relações dialógicas e valorativas do enunciado concreto (BRAIT; PISTORI, 2012), as quais incidem sobre o propósito comunicativo do texto-enunciado. O terceiro aspecto, o estilo, concerne às escolhas linguístico-discursivas, em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativada pelo enunciado.

Fiorin (2011) afirma que os gêneros são meios de apreender a realidade. Assim, novos modos de conceber a realidade resultam no aparecimento de novos gêneros e/ou mudanças nos que já existem. Do mesmo modo, novos gêneros implicam novas maneiras de ver a realidade. A propósito, nesse âmbito, surgiram, por exemplo, os gêneros multimodais, uma vez que novos meios de circulação e as tecnologias exigem outras formas de interação. Ademais, o autor ressalta que um texto pode mudar de um gênero para outro, se colocado em outros campos de atividade humana. Esse aspecto coaduna com a relativa estabilidade do enunciado, pois, como sua realização se dá na interação, não é possível padronizar totalmente um gênero.

Sobral e Giacomelli (2016) também retomam a concepção de gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados. Os autores chamam a atenção para o fato de que as formas citadas na definição não devem ser confundidas com formas linguísticas, como coordenação e subordinação; são, na verdade, as maneiras que os interlocutores utilizam para se dirigir uns aos outros nas interações. Desse modo, essas maneiras, que são situadas em ambientes informais e formais, recebem o nome de esferas de atividade ou campos de atuação – esta última denominação adotada pela BNCC.

Além disso, os gêneros do discurso são utilizados pelos sujeitos de acordo com seus objetivos na comunicação. Destarte, a seleção de gêneros discursivos para uma dada situação de interação vai depender dos objetivos do autor. Por exemplo, para buscar um emprego, o sujeito irá utilizar o currículo, gênero discursivo adequado para a situação. Na sala de aula, é de grande valia desenvolver essa percepção de que nossas práticas sociais são permeadas de gêneros discursivos nos alunos; assim, eles terão consciência sobre a importância das práticas de linguagem, pois elas são sociais e não é possível fugir delas.

Acreditamos que a abordagem em sala de aula de textos que circulam em diferentes campos é de suma importância, ao passo que proporciona ao aluno o contato com diferentes discursos acerca dos assuntos tratados nas aulas.

2.2 Leitura réplica e a produção da contrapalavra do aluno

Este trabalho concebe a leitura como prática social oriunda da interação entre autor-texto-leitor e do seu contexto sócio-histórico, de modo que tanto as dimensões sociais quanto a verbo-visual do enunciado devem ser consideradas nesse processo. Em meio a esse contexto, a leitura pode ser entendida como prática dialógica que gera réplicas, ou seja, “o leitor reconhece no texto-enunciado a palavra do outro e a transforma em uma contrapalavra ou em uma reação-resposta à palavra do outro” (RITTER *et al.*, 2020, p. 71).

Rojo (2004), ao discutir diferentes abordagens para o ensino da leitura, cada qual tendo sua importância na sala de aula, a depender dos objetivos de leitura do professor, afirma que, mais recentemente, a leitura é vista “como um ato de se colocar em relação um discurso(texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2004, p. 4). Nesse processo, a autora elenca algumas capacidades que compõem o processo de apreciação e de réplica do leitor em relação ao texto, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Capacidades de apreciação e réplica do leitor

Capacidades	Compreensão
1. Reconhecimento do contexto de produção	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 tentado 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.

2. Definição da finalidade da 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, por isso é preciso definir a finalidade da leitura antes de iniciá-la.
3. Percepção das relações de intertextualidade no âmbito 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.
4. Percepção das relações de interdiscursividade	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.
5. Percepção de outras linguagens	Perceber imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc. como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.
6. 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.
7. 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.

Fonte: Rojo (2004, p. 7).

Essas características conduzem, metodologicamente, a encaminhamentos para a prática da leitura em sala de aula, na medida em que estimulam o aluno-leitor a revelar suas axiologias, a elaborar sua contrapalavra, a perceber as relações dialógicas entre os textos-enunciados. Assim, a palavra própria do aluno emerge da apropriação e da ressignificação de palavras alheias.

Nesse processo, a prática da leitura é concebida como um processo de interação e de produção da contrapalavra do aluno, que é o resultado de um

movimento de alteridade, composto pelas nossas palavras e pelas palavras dos outros. Portanto, as atividades que buscam o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos e, conseqüentemente, a produção de uma contrapalavra do leitor, devem associar os aspectos linguísticos e os sociais/extralinguísticos ao percurso da leitura:

[...] **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2012, grifos das autoras *apud* ANDRADE, 2020, p. 55).

Em outras palavras, o leitor proficiente é aquele que mobiliza seus conhecimentos e experiências com os saberes dos textos nos quais tem contato para ressignificar valores e/ou informações, gerando uma resposta, uma réplica. Para compreender esse conceito, é necessário, antes, entender o conceito de palavra, no âmbito dos estudos bakhtinianos.

A palavra, para Bakhtin (2003), existe sob três aspectos: palavra neutra, palavra alheia e palavra minha. No plano da significação e, portanto, da prática da leitura em sala de aula, podemos afirmar que a palavra neutra se refere à palavra que ainda não foi compreendida pelo aluno (está distante dele); a palavra minha se correlaciona à palavra do aluno; e a palavra alheia remete à palavra do outro. Assim, quando o professor propõe um texto para leitura, espera-se que a palavra alheia, formada pelas vozes que perpassam por um texto-enunciado, transforme-se, pelo processo de ensino, em palavras próprias do aluno, estabelecendo a significação. No momento em que isso acontece e o aluno responde ativamente a esse processo – e acrescenta a ele seus juízos de valores enriquecidos pelas posições axiológico-valorativas do texto-enunciado, o que dá origem à contrapalavra –, a palavra alheia é reacentuada pelo processo de interação.

Nesse ínterim, a leitura consiste em um processo no qual o leitor se coloca em frente aos textos-enunciados, discute com eles, responde e avalia posições e ideologias que compõem seus sentidos. Nesse percurso, ele é um sujeito ativo

que dialoga com o texto lido e se posiciona frente a ele, produzindo sentidos próprios (ANGELO; MENEGASSI, 2014).

O processo para construir essa leitura responsiva, evocada pela perspectiva dialógica, não é tão simples e, dependendo do contexto da sala, o professor nem pode trabalhá-la, já que outras necessidades leitoras, de desenvolvimento do leitor, serão mais substanciais. Na perspectiva de leitura de caráter dialógico, o interesse recai fortemente sobre as valorações dos textos-enunciados e relações dialógicas que se estabelecem, o que carece de uma turma com competências de leituras mais bem desenvolvidas.

Entretanto, é possível se pensar, no quadro geral das salas de aula da rede pública, quando falamos em leitura réplica, que o professor trabalhe a perspectiva interacionista da leitura e insira algumas vertentes do dialogismo, como faremos nesta pesquisa, por se tratar de um sexto ano. Isso requer que o professor, ao lado de pressupostos do dialogismo, utilize, também, contribuições da Psicolinguística, quanto às fases da leitura. Nesse sentido, as práticas de leitura em sala de aula podem considerar as etapas que envolvem esse processo, especialmente nas séries mais iniciais da Educação Básica.

Angelo e Menegassi (2014) afirmam que, para o leitor construir sua leitura réplica, é preciso que, primeiramente, ele recupere e produza significados na decodificação, primeira etapa da leitura que consiste no reconhecimento do código linguístico e na atribuição de significado a ele. Se essa primeira etapa não for exitosa, o leitor dificilmente chegará à segunda etapa: a compreensão. Na compreensão, o leitor, além de obter conteúdo do texto, realiza inferências, ou seja, estabelece relações entre seus conhecimentos e os dados do texto. Nessa etapa, o leitor tem as primeiras condições para construir suas próprias palavras e isso o leva à terceira etapa da leitura: a interpretação. Na interpretação, o leitor analisa, reflete e julga aquilo que leu utilizando sua criticidade e, assim, produzindo sua resposta, contrapalavra, ao consolidar um novo texto fruto da leitura. É nesse momento, portanto, que exploramos a vertente dialógica no processo de leitura.

Geraldi (2002) apresenta a ideia de conceber a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, a partir de suas ideias e dos rastros deixados pelo texto, ressignifica sentidos. Essa concepção está em consonância com a

leitura réplica, que defendemos diante dos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Ademais, segundo o autor:

Como a palavra lida é sempre o momento e lugar da “startização” de muitas outras palavras do leitor, suas contrapalavras, a compreensão resulta não do reconhecimento da palavra aí impressa, aí ouvida, mas do encontro entre a palavra e suas contrapalavras (na metáfora bakhtiniana, na fâisca produzida por este encontro). Dada a impossibilidade de prever quais as contrapalavras que virão a esse encontro, porque elas para ele comparecem segundo os percursos já percorridos por cada diferente leitor e segundo os inumeráveis momentos da leitura, é impossível prever todos os sentidos que a leitura produz. Por isso, um texto, uma vez nascido, passa a ter histórias que não são a reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos (GERALDI, 2002, p. 81).

Nesse trecho, o autor afirma que o texto é o ponto de partida do encontro enunciado-leitor, que acarreta a produção de muitas palavras do leitor, ou seja, suas contrapalavras. Faz-se importante observar que o pesquisador chama a atenção para o fato de que não é possível prever ou limitar as contrapalavras resultantes desse encontro. Esse fato se efetiva, dado que os interlocutores desse processo estão inseridos em diferentes contextos sócio-históricos e constituídos por diferentes valorações. Inclusive, o mesmo leitor pode constituir diferentes contrapalavras diante de um mesmo enunciado em momentos diversos; afinal, somos seres em constante formação/transformação.

Isso posto, Angelo e Menegassi (2016, p. 271) apresentam uma síntese das características da leitura réplica:

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

A leitura réplica condiz, portanto, com os pressupostos da concepção interacionista e dialógica de linguagem e possibilita a formação de um leitor ativo

que, a partir de seus conhecimentos, interage com o texto e os valores/ideologias do autor para refletir, analisar e produzir uma resposta.

Ao pensarmos na transposição didática para a sala de aula, Menegassi, Angelo e Fuza (2022), fundamentados em Rojo (2004), apresentam um encaminhamento metodológico, de caráter dialógico, para a prática da leitura em sala de aula, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Etapas da sequência de atividades para leitura réplica, fundamentadas em Rojo (2004)

Etapas	Encaminhamentos com base em Rojo (2004)
1. Recuperação do contexto de produção	- Trabalho com os elementos do contexto de produção do gênero. - Definição das metas e finalidades da leitura.
2. Leitura do texto	- Oral, silenciosa ou entonacional, a depender dos objetivos do professor.
3. Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e interdiscursivas	- Recuperação do contexto de produção do texto. - Percepção das relações de intertextualidade (nível temático) e interdiscursividade (nível discursivo). - Percepção de outras linguagens.
4. Compreensão e relações dialógicas	- Percepção das relações dialógicas no interior do texto ou dos textos com outros textos-enunciados.
5. Reconhecimento das apreciações valorativas	- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas. - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.
6. Avaliação responsiva	- Produção de um novo texto que amplie o conteúdo temático do texto-enunciado trabalhado.

Fonte: Menegassi, Fuza e Angelo (2022, p. 384).

Além desses encaminhamentos metodológicos para se atingir a leitura réplica em sala de aula, outra proposta pensada para a prática da leitura dialógica, contemplando as dimensões do enunciado concreto e a prática da análise linguística, é a de Ritter e Ohuschi (2022), sintetizada no Quadro 3:

Quadro 3 – Encaminhamentos teórico-metodológicos para a prática da leitura e da análise linguística de base dialógica

Atividade	Descrição
1. Atividades prévias	Atividades prévias à leitura do texto-enunciado, com o intuito de suscitar uma avaliação social inicial sobre a temática.
2. Leitura do texto-enunciado	Leitura silenciosa, seguida por uma leitura oral compartilhada.

3. Dimensão social do gênero	Atividades que contemplam a situação social imediata do texto-enunciado, a propiciar reflexões sobre as relações sociais, históricas e ideológicas.
4. Dimensão verbo-visual: atividades epilinguísticas de leitura e análise linguística	Atividades de leitura e análise linguística, para demarcar o posicionamento valorativo manifestado a partir da compreensão dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do enunciado.

Fonte: Ritter e Ohuschi (2022, p. 435).

2.3 Concepção de escrita como trabalho

A prática de escrita que orienta o desenvolvimento deste trabalho é a de escrita como trabalho, que também está relacionada aos princípios da vertente interacionista e dialógica da linguagem. Nessa concepção, a atividade de escrever é vista como um trabalho contínuo. Como nosso produto culminará em uma proposta e produção, considerada a contrapalavra do aluno, compreendemos ser importante discutir alguns princípios da escrita como trabalho.

Além da concepção da escrita como trabalho, há outras duas concepções que orientam a prática da escrita na sala de aula: a escrita como dom e a escrita como consequência. Explanaremos, brevemente, essas duas abordagens para, posteriormente, explicar a abordagem de escrita como trabalho, que norteará a nossa proposição de atividades.

A concepção de escrita como dom está ligada à concepção de linguagem como expressão do pensamento, uma vez que o ato de redigir um texto é fruto de inspiração e consiste em externalizar ideias ou o que se sabe sobre determinado assunto, sem que tenham atividades prévias que forneçam subsídios para o aluno no momento da produção. Os resultados dessa prática são as dificuldades no momento de redigir um texto, pois o estudante não sabe o que escrever, e o esvaziamento da prática da escrita, uma vez que o aluno, diante dos obstáculos encontrados, resume a prática de escrever em uma atividade escolar desligada de seu contexto social e que serve somente para a obtenção de uma nota ou aprovação escolar (SERCUNDES, 1997). Podemos assim caracterizar essa concepção:

- a) é um trabalho em que não há registros de atividades prévias;
- b) o aluno busca em seus conhecimentos e nas informações que conhece estruturas para se redigir um texto;
- c) para que se tenha o “dom divino” faz-se necessário o uso de noções internalizadas para a prática textual;
- d) o compromisso com o ato de escrever se desfaz, pois o aprendiz é consciente de que o educador irá somente recolher as redações para marcar a letra “V”, simbolizando que ele leu, na verdade, “vistou” (MENEGASSI, 2010), viu, mas não precisamente corrigiu;
- e) o estudante não encontra uma função para escrever (MENEGASSI; BALIEIRO, 2015, p. 142).

Concernente ao exposto, fica nítido que a prática de escrita como dom não contempla a perspectiva interacionista e dialógica da linguagem, pois desconsidera o contexto sócio-histórico, o papel dos interlocutores, os gêneros discursivos e os conhecimentos prévios do leitor. Ao estudante, cabe o papel de cumprir com a tarefa escolar (fica a ideia de que escrever bem é algo inato) e, ao professor, compete receber e considerar as redações dos alunos um produto acabado.

Já a concepção de escrita como consequência traz atividades que antecedem o momento da produção escrita, porém escrever fica restrito à consequência de alguma atividade anterior. Ou seja, ao ver um filme, fazer um passeio, ler um texto, participar de uma palestra, por exemplo, a escrita é utilizada para que o aluno demonstre os conhecimentos adquiridos (SERCUNDES, 1997). Percebemos que essa abordagem está ligada à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, visto que a redação é utilizada para que o emissor (aluno) transmita uma mensagem (entendimento a partir de uma atividade) a um receptor (professor). Resumidamente, nessa concepção:

- a) o aluno sempre efetua o texto apenas para cumprir um dever;
- b) as atividades realizadas fora ou dentro da sala de aula têm como produto final a produção textual;
- c) o docente considera o texto do educando como um registro da atividade proposta para atribuir uma nota ou uma premiação;
- d) o estudante não observa uma finalidade social para a concretização do ato da escrita;
- e) o texto produzido não progride, uma vez que não existe o processo de revisão e de reescrita (MENEGASSI; BALIEIRO, 2015, p. 147).

Mais uma vez, a prática de escrever fica escolarizada, sem ligação com a dimensão social dos enunciados, de maneira que o estudante não encontre uma finalidade além dos muros escolares para escrever. A prática de reescrita também fica de fora, uma vez que as correções do professor e/ou comentários dos colegas de classe não são colocadas em prática.

Por fim, temos a concepção de escrita como trabalho, que vai ao encontro da concepção interacionista de vertente dialógica de linguagem. Sercundes (1997, p. 83) afirma que “a produção, nesse caso, surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos”. Assim, essa abordagem considera a escrita um processo, e não um produto acabado para a obtenção de nota ou o cumprimento de uma tarefa, ao abarcar a realidade social no momento da escrita.

Segundo Menegassi e Balieiro (2015), a concepção de escrita como trabalho é constituída por atividades prévias com o intuito de oferecer subsídios para a prática de redigir e considera o fato de que o texto precisa ser revisto e reescrito quantas vezes forem necessárias. Além disso, a produção escrita tem quatro etapas: o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita. O professor, nessa perspectiva, tem o papel de coautor, ao passo que media o processo de produção escrita do aluno sendo seu leitor.

Menegassi e Balieiro (2015) retomam os postulados de Sercundes (1997) para explicar as etapas da concepção de escrita como trabalho. De acordo com os autores, é na etapa que diz respeito ao planejamento que as atividades prévias devem aparecer, pois são elas que possibilitarão a ampliação de saberes dos alunos. Ademais, nessa etapa, o educando deve considerar o interlocutor, a finalidade e o gênero para desenvolver a temática e a organização textual adequadamente no momento da execução. A revisão e a reescrita não podem ser deixadas de lado, uma vez que o texto é passível de mudanças, melhorias e adequações, ao ter em vista o contexto e os seus leitores.

Outro aspecto de importante relevância na escrita como trabalho é o interlocutor, ao passo que o ato de escrever só tem sentido se tiver algo a enunciar a um interlocutor, ou seja, o grande objetivo da escrita deve ser a

interação. Esse interlocutor deve permear todo o processo de escrita, como afirmam Koch e Elias, citadas pelos autores:

A escrita é compreendida em relação à interação escritor/leitor, levando em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte construtiva desse processo. (KOCH; ELIAS, 2009 *apud* MENEGASSI; BALIEIRO, 2015, p. 151).

Esse trecho explicita a relevância dos interlocutores nessa concepção, posto que, no dialogismo, nenhum enunciado pode ser dissociado de seus interlocutores. Para Garcez (2010), o interlocutor estabelece importantes papéis na interação, pois é quem fornece bases para o dizer do locutor; é o parceiro no processo da interação e é aquele que possibilita ao sujeito se tornar enunciados a partir do processo de compreensão. A importância da figura desse interlocutor se concretiza, pois as palavras são sempre orientadas em função dos outros. Esse é o princípio básico de todo enunciado, como destaca Bakhtin (2003, p. 62):

[...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, por essência é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]. Desde o início o falante aguarda a resposta deles [dos outros para os quais enuncia], espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse em torno dessa resposta.

Isso quer dizer que, ao escrever, é necessário considerar quem escreve, para quem escreve, onde se escreve, em que momento se escreve, com qual propósito se escreve. Diante do exposto, pode-se sintetizar as seguintes características da concepção de escrita como trabalho:

- a) origina-se de um trabalho contínuo de aprendizagem que possibilita uma integração no momento em que se arquiteta o saber com as verídicas necessidades dos estudantes;
- b) as atividades prévias estruturam-se como um ponto de partida para a eclosão de uma proposta de escrita;
- c) essas atividades prévias consistem no suporte de todo o processo que o texto do aluno perpassa;
- d) o professor atua como um mediador ao auxiliar no fato de as atividades se elaborarem progressivamente;

e) essa concepção reconhece o saber oral trabalhado pelo docente (MENEGASSI; BALIEIRO, 2015, p. 152).

As características elencadas pelos pesquisadores explicitam as particularidades dessa concepção diante de outras práticas de escrita que não se relacionam com os princípios do dialogismo. O papel das atividades prévias é o ponto de partida e suporte durante a escrita, que é vista como um processo, no qual o interlocutor faz suas escolhas linguísticas em função do interlocutor. Dessa forma, o texto-enunciado se constrói dialogicamente, a partir de ecos de enunciados anteriores trazidos pelo locutor com os quais concorda, discorda, polemiza, amplia, e é dialógico em uma projeção futura, pois aquilo que será dito ao interlocutor já estabelecerá ações posteriores. O papel do professor é de extrema importância: ele é o leitor, o mediador do processo, e não só o corretor de um texto pronto. A produção do texto deve estar articulada com a realidade do estudante para além dos limites escolares.

Assim, o texto resultante desse processo é o ato responsivo do leitor, a sua contrapalavra resultante de conhecimentos prévios, dos conhecimentos oriundos das atividades realizadas, e que se torna mais um elo na cadeia de enunciados sobre determinado tema.

Desse modo, as atividades apresentadas no Planejamento Didático Dialógico procuram desenvolver a autonomia e a criticidade do leitor, de maneira que, por meio da análise das valorações presentes no enunciado, levando em conta suas duas dimensões, ao final, haja a produção de suas contrapalavras, em uma avaliação responsiva do texto-fonte. Na seção seguinte, expomos como se compõe a nossa metodologia para o trabalho com a leitura réplica.

3. METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DO PRODUTO

3.1 O contexto e o método da pesquisa

A Resolução n.º 002/2022-CONSELHO GESTOR, diante das incertezas geradas pelo cenário da pandemia de covid-19, determinou que os trabalhos do PROFLETRAS não tivessem mais a obrigatoriedade de serem implementados. Ainda assim, o nosso produto será elaborado a partir da representação de uma turma do sexto ano, em que fomos professoras no ano de 2021.

No que diz respeito ao contexto social inicialmente pensado para a pesquisa, temos a professora-pesquisadora, que se graduou em Letras com Habilitação Única em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2013. Iniciou a carreira na rede de educação estadual do Paraná, em 2014, como professora temporária. O colégio no qual é idealizada a proposta de intervenção foi, também, o primeiro colégio estadual onde ela lecionou e, durante os quatro anos que fez parte do quadro de professores temporários, trabalhou por diversas ocasiões no colégio com turmas definitivas ou substituições. Posteriormente, em 2018, foi efetivada no Quadro Próprio de Professores do Paraná por meio de concurso público e, em 2020, escolheu a escola para se fixar, uma vez que já tinha familiaridade com o ambiente e se identificava com os alunos, profissionais e organização do local.

Desde a graduação, a professora-pesquisadora se interessou pela área de ensino de leitura e produção de textos, participando de Projeto de Iniciação Científica (PIC), com uma pesquisa voltada para a formação de leitores críticos e trabalhando com monitorias de produção textual direcionadas para graduandos da UEM. Após a graduação, no ensino público da rede estadual, deparou-se com as dificuldades dos alunos quanto à leitura, pois alguns chegam até o Ensino Médio com dificuldades de decodificar o código linguístico e muitos sem entender, de fato, aquilo que leram.

No Ensino Fundamental II, o quadro é ainda pior, principalmente após a pandemia, já que vários educandos entram no sexto ano com múltiplos problemas de leitura que vão desde o conhecimento das letras, passam pela compreensão de informações explícitas e chegam à interpretação e realização

de inferências. Na tentativa de ressignificar as aulas, de modo que ajude os alunos a superarem tais dificuldades, a professora-pesquisadora decidiu ingressar no Mestrado Profissional.

Esse ingresso aconteceu em meio à pandemia de covid-19, que mudou a configuração de ensino durante um período. No ano de 2020, a professora-pesquisadora atendia os alunos via *Classroom*, com atividades, avaliações e esclarecimentos de dúvidas acerca das aulas enviadas pela Secretaria de Educação do Paraná, além de preparar materiais impressos para os alunos que não tinham acesso à internet. Em 2021, até meados do ano, as aulas aconteciam por meio do *Meet*, com a realização de atividades via *Classroom* e as atividades impressas ainda presentes para os alunos com dificuldades de acesso. Nesses momentos, poucos alunos assistiam às aulas via *Meet*, a maioria com câmeras desligadas e pouca interação. Aliás, muitas atividades impressas voltavam incompletas ou em branco.

No segundo semestre, o retorno foi gradativo e o que se percebeu nesse retorno, além da defasagem de conteúdos básicos relacionados à leitura e à escrita, foi que os alunos apresentavam dificuldades de se relacionar emocionalmente com os demais. Assim, no segundo semestre de 2020, nos sextos anos, as aulas de Língua Portuguesa se centraram na leitura de textos simples, principalmente em letras caixa-alta, abordagens acerca do uso de letras maiúsculas, minúsculas, pontuação, parágrafos, uso das linhas respeitando as margens, compreensão de informações explícitas, sequências narrativas e realização de inferências simples.

Observamos nesse retorno: brincadeiras e comentários que magoavam o outro colega; situações recorrentes de *bullying*; dificuldades de ouvir o outro nas discussões em sala; opiniões divergentes que causavam brigas. Assim, foi esse contexto, potencializado pelo momento pandêmico vivido, que consideramos um diagnóstico inicial para a delimitação de nosso tema de pesquisa e para a definição de nossa proposta de intervenção.

O colégio que tomamos como referência fica localizado na região central da cidade. Poucos alunos residem próximo a ele, visto que a maioria depende do transporte escolar diariamente. A escola conta com 13 salas de aula e atende cerca de 1.200 alunos nos períodos da manhã, tarde e noite. Como é a única

escola pública que oferta Ensino Médio em uma cidade com mais de 20 mil habitantes, as turmas de Ensino Fundamental II se concentram no turno vespertino, enquanto os outros turnos são ocupados pelo Ensino Médio. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³) do Ensino Fundamental II, em 2019, foi de 5.9, ficando acima da média projetada para 2021, porém, em 2021, com os impactos da pandemia no cenário já descrito anteriormente, o índice caiu para 5.3.

De acordo com Costa-Hübes (2017), a pesquisa, sob o viés bakhtiniano, tem como objeto de estudo o sujeito expressivo e falante. Esse sujeito se revela nos textos-enunciados e, portanto, o ponto de partida de uma pesquisa no âmbito das Ciências Humanas, como a nossa, é o texto-enunciado.

Ademais, a nossa pesquisa se sustenta no método sociológico bakhtiniano, que considera

[...] como a ordem metodológica para o estudo da língua que parte sempre do contexto social para a compreensão de um discurso. E, dentro dessa orientação, definimos a dimensão extraverbal (social) e verbal (verbo visual), explicitando alguns elementos que podem ser explorados em uma atividade de estudo e pesquisa, quando temos o texto-enunciado como ponto de partida. (COSTA-HÜBES, 2017, p. 567).

A situação extraverbal do enunciado é considerada por Rodrigues (2005) o estudo da dimensão social que envolve o conhecimento das condições de produção, de circulação e de recepção do enunciado. Já a dimensão verbal ou a verbo-visual, mais recentemente ampliada por Acosta-Pereira (2014), reflete, por sua vez, a dimensão extraverbal.

Costa- Hübes (2017) reforça que o olhar do pesquisador, nesse contexto, volta-se, também, para o estudo dos elementos constituintes do gênero discursivo (no qual o texto-enunciado se organiza) que foram pontuados por Bakhtin (2003), como: conteúdo temático, estilo e construção composicional, elementos já delineados no referencial teórico. Assim, pontuamos que, ao definirmos o método sociológico para a nossa pesquisa, debruçamo-nos sobre o trabalho com os textos-enunciados e as suas dimensões.

³ Resultados do IDEB. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 20 dez. 2022.

3.2 O eixo temático da proposta de intervenção

Diante da situação observada na pandemia e no retorno presencial sobre as relações interpessoais dos educandos, elegemos trabalhar a temática da empatia como geradora da nossa proposta de intervenção, norteadora, sobretudo, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), no que diz respeito ao desenvolvimento de competências socioemocionais na sala de aula.

A necessidade de um documento norteador dos conteúdos mínimos a serem abordados em todas as salas de aula do país não é novidade. A Constituição Federal de 1988, no Artigo 210, postula que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, *on-line*). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) apontou que a BNCC deveria ser usada para orientar os currículos e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas do Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Nos anos seguintes, a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aconteceu para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, especialmente no desenvolvimento do currículo. Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) contou com a presença de especialistas para debater a Educação Básica; nessa conferência, foi traçado o Plano Nacional de Educação (PNE), e a criação da Base Nacional integrava esse Plano.

Em 2014, o PNE, com vigência de 10 anos, foi regulamentado (Lei nº 13.005) e a redação da BNCC foi iniciada, de fato. Na Base, encontram-se os conhecimentos, habilidades e competências que se espera que sejam desenvolvidas pelos alunos em cada área do conhecimento. Ela é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que procuram um ensino voltado à formação humana integral, não só centrada em conteúdos científicos, para, assim, construir uma sociedade democrática, justa e inclusiva, ou seja, a ideia é que, além dos conteúdos das disciplinas, sejam desenvolvidas competências socioemocionais. No fim de 2017, a BNCC foi aprovada e começou a ser implantada em 2019.

Na BNCC (BRASIL, 2018), aparecem dez competências gerais que devem ser promovidas pela escola. Essas competências refletem uma nova perspectiva de formação profissional que busca trabalhadores que não só sejam capazes de manusear máquinas, administrar setores ou gerenciar pessoas, mas também que consigam diagnosticar e solucionar problemas, lidar com questões coletivas e individuais, gerir conflitos e conviver com pressões individuais e sociais. Desse modo,

[...] a ênfase recai em aspectos socioemocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países (IAS, 2014 *apud* CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021, p. 5).

Nesse contexto, trazer as habilidades socioemocionais para a sala de aula se caracteriza como uma demanda em destaque no documento, que busca a formação integral não só no nível pessoal ou profissional, mas também no âmbito emocional, o que, sem dúvida, torna mais complexo o trabalho do professor, pois, além do conhecimento sobre seu objeto de ensino, incluem-se competências pelas quais nós professores, em uma grande parte, não fomos formados.

Canettieri, Paranahyba e Santos (2021) destacam que, historicamente, herdamos uma visão dualista de emoção e cognição, como se uma anulasse a outra. Assim, a escola, até então, teria se voltado somente para o desenvolvimento da cognição e do saber científico. As autoras citam Leite (2012) para mostrar que isso ocorre, pois, por muito tempo, acreditou-se que a razão fosse superior a emoção, ao passo que são as emoções responsáveis por nossos desequilíbrios.

Todavia, no século passado, com novas concepções sociológicas, filosóficas e psicológicas, a afetividade e a cognição passaram a ser vistas como dimensões indissociáveis, permitindo o avanço de inúmeras teorias sob essa perspectiva. Nesse cenário, Canettieri, Paranahyba e Santos (2021) citam Wallon (1977) para salientar o fato de o autor considerar que as emoções são instrumentos de sociabilidade, algo inerente ao indivíduo no mundo humano, que

o vincula ao mundo físico. Portanto, defronte a essa concepção, é papel da educação também desenvolver habilidades socioemocionais, haja vista que elas são importantes para que o indivíduo conviva satisfatoriamente em sociedade e em todas as situações de interação.

Claro está que o professor em sala de aula já trabalha com questões emocionais da própria interação em sala de aula; entretanto, o documento, agora, aponta, de forma muito mais específica, quais são as habilidades emocionais que podem e devem ser trabalhadas em sala de aula, de maneira a aliar o trabalho cognitivo ao emocional.

Diante disso, a BNCC define competências como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8) e elenca dez competências gerais para nortear o trabalho em todas as disciplinas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; cultura digital; autogestão; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; autonomia.

Ao observar as dez competências gerais, percebemos que as três últimas são as que trabalham, especificamente, com as habilidades socioemocionais, pois tratam da capacidade de o indivíduo lidar com suas emoções e com as dos demais para agir de maneira ética.

A competência escolhida para este trabalho, empatia e cooperação, consiste em exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para se fazer respeitar e promover o respeito ao outro, acolher, valorizar e diversidade sem preconceitos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

No nosso trabalho, elegemos a competência 9, que diz respeito à empatia e à colaboração para se resolver conflitos e promover o respeito ao outro, justificada pelo nosso próprio contexto de sala de aula, especialmente em relação aos alunos do 6.º ano. Ressaltamos que todas as competências na BNCC (BRASIL, 2018) se apresentam divididas no documento *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*, produzido pela

organização Movimento pela Base (2018), que visa a apoiar escolas e educadores e a compreender as competências da BNCC. Para isso, chama de subdimensões os eixos temáticos que particularizam a competência. No caso da competência 9, essas subdimensões a serem desenvolvidas até o final do Ensino Fundamental são evidenciadas na sequência.

1. Valorização da diversidade: conhecer, interagir, respeitar diferentes culturas para combater o preconceito.

2. Alteridade: reconhecer o outro, sendo capaz de compreender a emoção dos outros e o impacto de seu comportamento nos demais.

3. Acolhimento da perspectiva do outro: compreender as situações a partir do ponto de vista do outro.

4. Diálogo e convivência: usar o diálogo para o entendimento com os demais.

5. Colaboração: planejar, decidir e realizar ações de modo colaborativo.

6. Mediação de conflitos: identificar causas de conflitos de ordem diversa e procurar maneiras eficazes de resolvê-los.

Diante da amplitude dessa competência, em suas subdimensões, delimitamos a nossa escolha, a fim de compor o eixo temático da nossa proposta de intervenção, na alteridade e no acolhimento da perspectiva do outro, uma vez que foi exatamente a ausência dessas competências socioemocionais que observamos no 6.º ano.

3.3 Procedimentos metodológicos e critérios de análise

Esta pesquisa se circunscreve no âmbito da Linguística Aplicada de base dialógica, a partir do método sociológico, e tem a nossa própria prática como instância geradora do contexto inicial e do problema de pesquisa. Ao considerarmos a concepção dialógica o nosso principal aporte teórico, compreendemos a relevância dos sujeitos alunos que estão em nossa aula e que produzem textos-enunciados. Assim, a nossa primeira ação metodológica foi buscar, nos nossos alunos, a compreensão dos principais problemas a serem enfrentados nas aulas de Língua Portuguesa em sextos anos.

Realizamos, para isso, um diagnóstico inicial, para a definição da temática de nossa proposta, por meio da observação dos comportamentos dos alunos, na volta às aulas, após o contexto pandêmico, no ano de 2021. Identificamos dois principais problemas: o primeiro, de caráter socioemocional, foi a dificuldade para conviver em grupo; o segundo, de caráter linguístico, consistiu em problemas relativos às práticas de leitura e escrita. Diante desse contexto, a nossa questão de pesquisa é: ‘como utilizar as práticas da leitura réplica, de perspectiva dialógica, de modo a desenvolver não só habilidades linguísticas, mas também a contribuir para competências socioemocionais de empatia, de acolhimento e de respeito aos demais?’.

Ainda que parcialmente, esta pesquisa assume um caráter qualitativo, na medida em que queremos compreender melhor a realidade de nossos alunos para podermos ressignificá-la. Para Bogdan e Biklen (1994), um dos objetivos da pesquisa qualitativa é aprofundar o conhecimento de um dado fenômeno, testando hipóteses, para, ao final, comprová-las ou refutá-las. Nesse sentido, queremos compreender como transpor a concepção dialógica da linguagem para a sala de aula por meio da leitura réplica. No que tange ao exposto, tomamos como ponto inicial o contexto da nossa sala de aula, tanto para a definição do tema gerador como também da prática da leitura, tendo em vista a dificuldade recorrente de ler textos-enunciados de nossos alunos.

Após ter definido o tema da nossa proposta pedagógica, escolhemos uma ferramenta que tanto se adequasse à temática definida como aos nossos pressupostos teóricos e ao método sociológico. Para Bakhtin (2003, p. 308), o ponto de partida para os estudos em Ciências Humanas é o discurso, materializado no texto-enunciado, produzido por um sujeito que ocupa um lugar social, com suas valorações e ideologias, ao envolver, também, outros elementos do contexto de produção do seu dizer: o momento e o tempo do seu dizer, o interlocutor e os seus valores, a finalidade, o meio de circulação, as relações dialógicas presentes, sejam elas internas, sejam externas ao texto-enunciado, as vozes sociais etc.

A ferramenta escolhida para o desenvolvimento da proposta foi inspirada no Planejamento Didático Dialógico (PDD), apresentado por Bezerra (2018). A escolha dessa ferramenta se deu justamente por ela não apresentar uma

estrutura pronta, mas apenas trazer como elementos estruturantes das atividades de leitura e de produção textual conceitos relevantes, como: dialogismo e vozes sociais. Em sua tese, Bezerra (*op. cit.*) trabalhou textos-enunciados acerca dos acontecimentos políticos de 2014, em 18 aulas, por meio de um *blog*, no qual os alunos, após realizar leituras, atividades e discussões acerca de textos, produziam comentários para serem publicados. Por fim, os alunos produziram três artigos de opinião a partir dos textos lidos, e os artigos passaram pela revisão e reescrita. Metodologicamente, o PDD enfocou as relações dialógicas entre os textos como uma forma de subsidiar e otimizar o repertório dos alunos para a prática da produção textual.

Escolhemos, assim, essa ferramenta, uma vez que ela prioriza a leitura e a produção de diversos gêneros do discurso com o intuito de estabelecer elos dialógicos entre os enunciados, para que, ao fim do processo, os textos trabalhados sirvam como apoio para o aluno produzir sua contrapalavra. Realizamos adaptações ao dividir as atividades em módulos e oficinas, a partir das dimensões do enunciado concreto, além de não usarmos o *blog*, como apresentado por Bezerra (2018), mas mantemos o objetivo da proposta da autora, que é utilizar diferentes textos para que o aluno perceba as relações entre eles e produza sua contrapalavra, ou seja, realize a leitura réplica.

O nosso percurso metodológico contou com quatro fases: (a) levantamento do contexto social da pesquisa; (b) realização da pesquisa bibliográfica; (c) produção da proposta de intervenção; (d) análise da proposta, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – As fases que compõem a pesquisa

FASES	PERÍODO	AÇÕES
1. Levantamento do contexto social	2021 2º Semestre	- Observação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos referente às práticas da leitura e da produção textual. - Observação de atitudes comportamentais.
2. Pesquisa bibliográfica	2021 2º Semestre	- Leitura de textos embaixadores para o referencial teórico escolhido.

	2022 1º semestre	
3. Elaboração da proposta de intervenção	2022 1º semestre	- Produção do PDD, de modo a atender aos objetivos da pesquisa e adequá-los e correlacioná-los ao projeto.
4. Análise do Material didático	2022 2º semestre	- Discussão do PDD, à luz do referencial teórico.

Fonte: a pesquisadora.

O início do trabalho foi a fase do levantamento do contexto social realizado pela observação direta e participante da professora-pesquisadora na escola e na turma. Depois, realizamos a pesquisa de bibliografia, com base na concepção dialógica, para, posteriormente, preparar o material didático e realizar a análise da proposta de acordo com os pressupostos teóricos. Destacamos a importância da atenção na seleção dos textos, pois estes devem estar de acordo com os objetivos da proposta e adequados à série escolar, já que são os textos-enunciados o fio condutor no processo de leitura, compreensão e construção de apreciações valorativas para a produção de contrapalavra. Após essa análise, foi elaborado um caderno para o professor com orientações sobre como desenvolver propostas de leitura réplica de acordo com o dialogismo.

No que se refere ao nosso PDD, as atividades abordam a temática da empatia e se distribuem em três módulos constituídos por seis oficinas, que coadunam com as sugestões dispostas com os objetivos no Quadro 5:

Quadro 5 – Quadro-síntese das atividades de leitura réplica do PDD

MÓDULOS	OFICINAS	FASES	OBJETIVOS
<i>Módulo 1:</i> atividades prévias para suscitar avaliação inicial sobre o tema	Oficina 1	Preparação para o eixo temático da pesquisa: sensibilização.	- Socializar os juízos de valor da turma diante de situações que necessitam de empatia e acolhimento das opiniões dos outros.

<i>Módulo 2:</i> alteridade e acolhimento nos textos-enunciados: dimensão verbal e verbo-social	Oficina 2	Leitura da tirinha da <i>selfie</i> dos animais.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades que abordam a situação social imediata do textos-enunciados (dimensão social). - Realizar atividades de leitura e análise linguística, destacando as relações dialógicas e o reconhecimento de apreciações valorativas (dimensão verbo-visual). - Trabalhar com os aspectos multimodais dos textos: cores, expressões dos personagens e trilha sonora.
	Oficina 3	Leitura do curta de animação <i>O cachorrinho e a garça</i> (Kyra Buschor, Constantin Paepflow e Kenneth Kuan, 2018).	
	Oficina 4	Leitura da tirinha do Armandinho sobre empatia.	
	Oficina 5	Relacionando textos.	- Estabelecer elos dialógicos entre os textos lidos.
<i>Módulo 3:</i> avaliação responsiva	Oficinas 6 e 7	Produção da contrapalavra.	- Produzir campanha social para socializar as apreciações valorativas construídas nas oficinas.

Fonte: a pesquisadora.

Posteriormente, para a análise do material produzido, os critérios delimitados coadunam com os conceitos da leitura dialógica trabalhados no referencial teórico, que concebem os enunciados dentro de um contexto sócio-histórico e consideram as posições sociais dos interlocutores e seus tons valorativos e o dialogismo a principal característica. Esperamos que as oficinas

evidenciem que os sentidos dos enunciados estão além da estrutura e da materialidade linguística – e que o componente extralinguístico é fundamental para a criação de sentidos. A partir disso, os alunos podem conseguir produzir seus discursos, valorações, de acordo com as relações dialógicas estabelecidas com os já-ditos e, assim, produzir suas contrapalavras.

4. ANÁLISE DO PRODUTO

Nesta seção, apresentamos a discussão do nosso produto, a partir dos módulos que foram elaborados, com o intuito de evidenciar a relação entre o material didático e os pressupostos teóricos da prática da leitura, na perspectiva dialógica.

4.1 Módulo 1: despertando as avaliações iniciais sobre empatia

O objetivo principal deste módulo é apresentar ao professor atividades que tenham, ainda, um caráter mais diagnóstico e de pré-leitura sobre o tema que envolve o nosso produto.

A nossa proposta de leitura dialógica tem início com a seguinte dinâmica: cada aluno recebe uma folha de sulfite e desenha algo importante ou um episódio marcante em sua vida, tanto de forma positiva quanto negativa. Em seguida, em círculo, os alunos apresentam o que desenharam e explicam o porquê de sua ilustração. Depois, o professor solicita que cada aluno eleja um desenho de outro colega de acordo com sua preferência e explique o motivo de esse desenho ter chamado sua atenção. Na sequência, pede que se reúnam em grupos e cada aluno conta qual foi o seu desenho. Após, o professor solicita que, dentro do grupo, eles troquem de desenho e amassem o trabalho do colega. Logo, pergunta: *‘O que vocês sentiram quando o colega amassou o desenho de vocês?’*. As respostas que traduzem as emoções e juízos de valor dos alunos devem ser colocadas no quadro.

Em seguida, a atividade 1 propõe que os alunos observem situações escolares e não escolares, por meio de fotografias e de uma questão que provoca a indagação sobre o que fariam em cada circunstância. As situações apresentadas são: um aluno sozinho no recreio, piadas com o cabelo afro de uma colega, uma turma colocando apelidos em um colega, achar um celular perdido e a lotação de um ônibus no qual entra um idoso. Todas as situações são possíveis de serem vivenciadas pelas crianças e foram escolhidas pensando em alcançar, na sala de aula, o máximo de responsividade dos alunos. Muito embora todos os textos-enunciados revelem uma situação de falta de empatia,

cada enunciação é única. Isso se dá pelo caráter irrepetível e unívoco de todo enunciado concreto, justamente por sua característica axiológica e valorativa que o acompanha (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017).

Essas atividades têm o objetivo de despertar avaliações iniciais sobre o tema que será abordado nos textos posteriores, a empatia. São atividades prévias, conforme pontuam Ritter e Ohuschi (2022), que devem ser realizadas na primeira etapa da leitura, uma vez que, na leitura de cunho dialógico, o leitor confronta suas palavras com a do outro para produzir sua contrapalavra (MENEGASSI; FUZA; ANGELO, 2022). Desse modo, propiciamos, com esse módulo inicial, o acionamento dos conhecimentos prévios do leitor e uma avaliação axiológica inicial sobre o tema, de maneira que os alunos expressem suas posições axiológicas iniciais. Partimos da ideia, para a elaboração dessas atividades, de que todo enunciado é pleno de tonalidades dialógicas. Assim, a situação comum entre as atividades planejadas, que trazem a falta de empatia, une os alunos como coparticipantes do processo de interação.

Além disso, a atividade 1, de natureza diagnóstica, leva em conta os três elementos que compõem a natureza extraverbal do enunciado (cf. VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 1926): (a) o horizonte espacial comum entre os interlocutores, que pode ser percebido na medida em que os alunos comparam diferentes situações que envolvem a falta de empatia no ambiente escolar e fora dele; (b) a compreensão comum dos interactantes da situação comunicativa, no caso, o tema da falta de empatia que envolve todos os textos-enunciados; (c) sua avaliação comum dessa situação, que poderá ser percebida quando os alunos responderem a atividade e, de acordo com suas ideologias, expressem as suas valorações para cada situação-problema.

4.2 Módulo 2: leitura réplica de textos multimodais

No módulo seguinte, composto por três oficinas, o objetivo foi trabalhar com as dimensões social e verbo-visual de dois gêneros multimodais ressaltando as apreciações valorativas dos alunos em relação aos conteúdos temáticos. Para tanto, trabalhamos com diferentes gêneros multimodais, como tirinha e curta de animação infantil, que abordam a temática da alteridade e o

acolhimento, duas subdimensões da competência 9, apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que elegemos como recorte temático de nosso produto. A escolha por abordar textos multimodais se deu, especialmente, pelo fato de os gêneros multimodais estarem presentes tanto na vida dos alunos como sugeridos pela BNCC.

O documento pontua que a leitura não deve ficar restrita ao texto escrito, mas deve ser ampliada para além do trabalho com imagens estáticas, considerando os textos-enunciados multimodais. Outrossim, a Base chama a atenção para o fato de os alunos serem instruídos a conviverem com as práticas sociais que envolvem textos multimodais e/ou digitais de maneira crítica e ética, uma vez que tais práticas permeiam vários campos sociais. Assim, deve-se

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2018, p. 69).

Dessa forma, priorizamos textos multimodais para desenvolver leitura, escrita e promover reflexões sobre empatia, de modo a despertar atitudes de alteridade e acolhimento da perspectiva do outro para apresentar ao professor algumas possibilidades de trabalho com gêneros multimodais em sala de aula. A leitura desses textos pode acontecer individualmente e, depois, de forma compartilhada.

São três oficinas e cada uma focaliza a leitura de um texto-enunciado, duas trabalham com tirinhas e uma com curta de animação. As questões abordam as duas dimensões do textos-enunciados e evidenciam o trabalho com o conceito de valoração. Para facilitar o trabalho do professor, apontamos qual aspecto é abordado pela questão, porém ressaltamos que essa indicação não precisa ser compartilhada com os alunos. Segue um quadro-síntese (Quadro 6) acerca dos textos e das atividades propostas em cada oficina:

Quadro 6 – Quadro-síntese dos textos-enunciados e atividades das oficinas

Oficina	Textos-enunciados	Sequência de atividades
2	<p>Tirinha: Foto dos animais, Buddygator.</p>  <p>(Fonte: https://gestoranimal.com.br/historias-em-quadrinhos-do-jacare-buddy-gator/. Acesso em: 9 maio 2022).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades de pré-leitura. 2. Leitura do texto-enunciado. 3. Questões sobre a dimensão social: condições de produção, circulação e recepção. 4. Questões sobre a dimensão verbo-visual. 5. Questões de interpretação e valoração.
3	<p>Curta de animação: O cachorrinho e a garça</p>  <p>(Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Av85KfekZt4. Acesso em: 22 set. 2022).</p>	
4	<p>Tirinha: empatia, Armandinho.</p>  <p>(Fonte: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?fref=tlsa. Acesso em: 9 maio 2022).</p>	

Fonte: a pesquisadora.

Em cada oficina, antes da leitura do texto-enunciado, propomos questões de pré-leitura para acionar conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto tratado no texto ou sobre o gênero. Desse modo, no Quadro 7, vemos no que consistem as atividades de pré-leitura de cada oficina:

Quadro 7 – Atividades de pré-leitura das oficinas

Oficinas	Atividades
2	1. Você já leu uma tirinha? 2. O que lembra sobre esse gênero?
3	1. Vamos conhecer um texto no qual um cãozinho e uma garça são os personagens principais. Levante hipóteses: qual situação esses personagens vão vivenciar? Será que eles são amigos?
4	1. Você conhece esse personagem? Já leu algum quadrinho em que ele aparece? 

Fonte: a pesquisadora.

Depois das atividades de pré-leitura, é feita a leitura de cada texto-enunciado, seguida de questões sobre o contexto de produção, recepção e circulação, que fazem parte da dimensão extraverbal dos textos-enunciados.

Na tirinha da *selfie* dos animais do Buddygator, trazemos questões para que os alunos reflitam sobre a página na qual o texto foi publicado, quais são os objetivos do autor com esse tipo de publicação e qual é o público da tirinha de acordo com esses elementos. Nessa oficina, explicamos para o professor como deve ser abordada a leitura do texto-enunciado na perspectiva da ADD, ressaltando que analisamos onde e quando um enunciado concreto foi produzido, o local em que ele circula, quem o produziu e qual é o posicionamento histórico e social desse autor, também o contexto no qual aconteceu a recepção do texto e quais são os aspectos históricos e sociais do interlocutor do enunciado.

Essas atividades, conforme enfatizam Fuza e Ritter (2021), caracterizam o trabalho com a dimensão social dos enunciados, importantes para que os alunos percebam que os sentidos de um texto se fazem pela leitura linguística do material e do extralinguístico. A atividade a seguir faz parte do nosso material e exemplifica como abordamos essa dimensão no texto da Oficina 2:

4. Observe o print da página da internet na qual a tirinha foi publicada e responda:



- a) Segundo o autor, para que ele escreve histórias com o jacarezinho?
 RE: Para espalhar vibrações positivas.
- b) Acesse o link: <https://gestoranimal.com.br/historias-em-quadrinhos-do-jacare-buddy-gator/>. Qual é o tipo de publicação da página?
 RE: Tirinhas com mensagens positivas em que o jacarezinho Buddy é o protagonista.
- c) Para quem os quadrinhos são escritos?
 RE: Leitores da página Gestor Animal.

Na oficina três, que focaliza o curta de animação *O cachorrinho e a garça* (2018), ao tratar, ainda, dos aspectos relacionados às condições de produção, recepção e circulação, as questões buscam que os alunos percebam que uma parte do cronotopo do texto-enunciado, produzido em 2018, era do ano chinês do cão – e o cão, para os chineses, representa lealdade, amizade:

1. O curta “O cachorrinho e a garça” é uma animação chinesa produzida no ano de 2018. O ano novo chinês é diferente do nosso e cada ano é de um animal. Para os chineses, o ano é influenciado pelo animal que o rege.

- Acesse os links:

- <https://amenteemaravilhosa.com.br/joy-story-curta/>
- <https://veja.abril.com.br/videos/em-pauta/ano-novo-chines-entenda-o-que-significa-o-ano-do-cao/>. Acessos em: 5 set. 2022.

- Leia com atenção os textos e responda:

a) Qual era o animal do ano de 2018, ano em que foi produzido o curta?

RE: Ano do cachorro.

b) Qual é o significado do ano desse animal para os chineses?

(X) Proteção, verdade, justiça e lealdade serão os valores do ano.

() Mentira, ódio, injustiça, egoísmo serão os valores do ano.

() Nenhum significado.

c) Qual é a relação entre o ano chinês de 2018 e os personagens do curta?

() Não há nenhuma relação entre os personagens e o ano chinês.

(X) O cachorro será exemplo dos valores de proteção e justiça que o ano do cão representa para os chineses.

() A garça será exemplo de egoísmo e injustiça que o ano do cão representa para os chineses.

2. Acesse os links:

- <https://filmow.com/kyra-buschor-a320508/>

- <https://filmow.com/constantin-paeplow-a320522/>

- <https://mubi.com/pt/cast/kenneth-kuan>

a) Qual é a profissão de Kyra Buschor, Constantin Paeplow e Kenneth Kuan?

RE: São produtores de cinema.

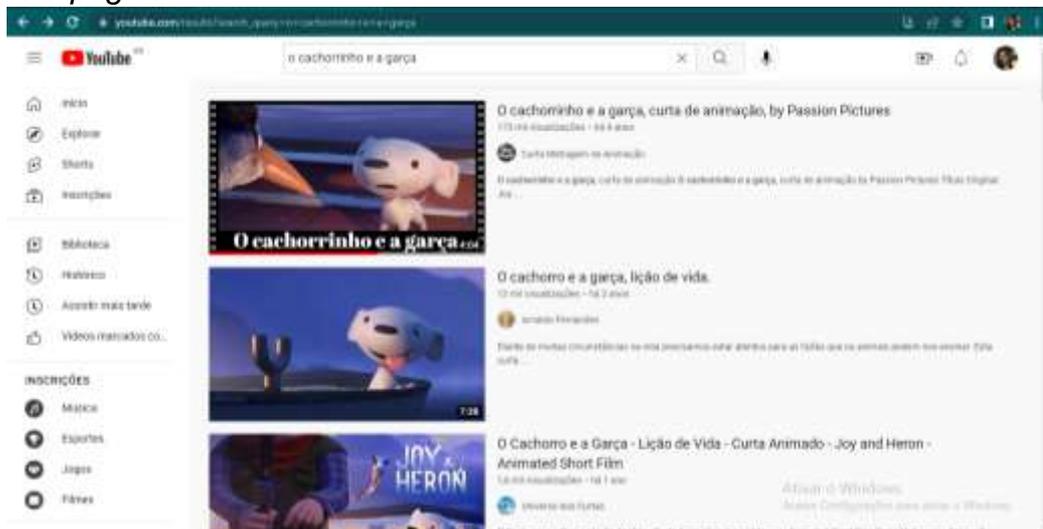
b) Qual é a relação entre as três pessoas da questão acima e o curta O cachorrinho e a garça?

RE: São os três produtores do curta A escolha do cão e o foco em sua atitude em relação ao homem e a garça pode, assim, estar ligado a essa crença, uma vez que o cão estava cuidando dos interesses do homem, sendo leal a ele. Depois, o cão demonstrou amizade ao se dar conta da situação da garça, resolveu ajudá-la e teve seu favor retribuído.

Além dessa percepção espaço-temporal acerca da produção do curta, o trabalho é voltado para que os alunos conheçam os autores, o meio no qual o curta circula e os possíveis leitores desse texto, sempre levando em conta como esses fatores contribuem para a produção de sentidos e valorações. As atividades apresentam *prints* do YouTube e do canal no qual o vídeo foi publicado para que os alunos entendam como esse texto realmente circula e é recebido, de forma efetiva, em nossa sociedade, uma vez que estamos sempre

em contato com redes sociais e plataformas, como o próprio *YouTube*, conforme é possível perceber nos exercícios a seguir:

3. Ao entrar no *YouTube* e pesquisar pelo título do filme, encontramos a seguinte a página:



- *Vamos pensar: por que há várias opções para assistir ao curta?*
RE: Porque, no YouTube, há vários canais que disponibilizam o vídeo.

4. O vídeo que assistimos foi postado pelo seguinte canal:



- *Quais tipos de vídeo você acha que são postados nesse canal?*
RE: Espera-se que os alunos levem em consideração a possibilidade de o foco do canal ser curtas de animação.

Na oficina que trabalha com a tirinha de Armandinho sobre empatia, as atividades recaem, também, sobre as condições de produção, especificamente sobre a criação do personagem Armandinho, o autor e a repercussão das publicações de Armandinho no *Facebook*, pois foi nesse meio que os textos do autor ganharam mais notoriedade. Segue um exemplo de como abordamos isso

em nosso material, em que destacamos que os exercícios evidenciados são a sequência de uma atividade que consiste no preenchimento de um quadro sobre o autor e a criação de Armandinho, a partir da leitura de textos disponibilizados pelo professor aos alunos:

2. O Facebook é uma rede social na qual:

o usuário compartilha em seu perfil conteúdos de seu interesse com outras pessoas, amigos, que têm acesso ao seu perfil. Esses amigos podem interagir com as postagens por meio de curtidas, comentários e compartilhamentos.

o usuário publica somente fotos e vídeos que podem ser comentados e curtidos por todos.

o usuário troca mensagens, memes, fotos, vídeos, links com contatos em particular ou com um grupo de pessoas.

3. Você conhece outras contas do Facebook que publicam tirinhas? Ou outros personagens de tirinhas?

RE: Espera-se que os alunos mencionem outras páginas de tirinhas, como Depósito de tirinhas, Tirinhas da Mafalda etc. Também é provável que os alunos citem outros personagens, como Mafalda, Snoopy, Calvin e Haroldo, Garfield, personagens da Turma da Mônica.

Priorizamos que as primeiras questões de cada oficina, após a leitura do texto, fossem acerca das condições de produção, circulação e recepção, uma vez que nos embasamos na proposta de Ritter e Ohuschi (2022), estudiosas que trazem as atividades que contemplam a situação social imediata do texto-enunciado para suscitar reflexões sobre as relações sociais, históricas e ideológicas como a primeira etapa pós-leitura. Em nossas proposições, levamos os alunos a refletirem sobre o contexto real no qual o texto foi produzido e recebido, posto que as questões permitem que eles pesquisem, conheçam e reflitam sobre essas condições.

Na sequência, trazemos, em cada oficina, questões acerca da dimensão verbo-visual, assim como Ritter e Ohuschi (2022) defendem em sua proposta de abordagem da leitura réplica em sala de aula; portanto, são atividades de leitura e análise linguística, bem como de valoração a partir da compreensão dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do enunciado. Para facilitar a compreensão do professor e dos alunos, separamos as questões de análise dos aspectos linguísticos e semióticos das questões de interpretação e valoração.

Assim, as atividades foram intituladas “Questões sobre a dimensão verbo-visual” e “Questões de interpretação e valoração”.

Um exemplo de questão envolvendo a dimensão verbo-visual é a questão 8, da Oficina 2, na qual os alunos devem observar a materialidade do texto, ou seja, a ação dos personagens que mudaram de pose na foto, a fim de compreender o sentido dessa atitude no texto, que é o enquadramento do rosto da girafa na foto:

8. *Os animais mudaram a pose da foto, porque:*
 acharam que assim ficariam mais bonitos.
 estavam cansados de ficar de pé.
 assim o rosto da girafa também apareceria na foto.

Podemos exemplificar as questões que abarcam a interpretação e a valoração dos alunos, com a atividade 2, da Oficina 4, uma vez que essa atividade, como as outras desse tipo, pressupõe que o aluno-leitor relacione acontecimentos, conhecimentos pessoais, com aspectos do texto lido. No exercício a seguir, os alunos devem trazer situações em que ajudar faz bem para quem pratica essa ação, assim como aconteceu com o cachorro do texto:

Você acredita que ajudar, entender o outro, é algo que só faz bem para quem é ajudado ou também para quem ajuda?

RE: Espera-se que os alunos percebam que ajudar também faz bem para quem ajuda, uma vez que o cachorrinho foi beneficiado com o seu ato.

Exemplificada a constituição de nossos blocos de exercícios, prosseguimos para a nossa análise das oficinas do segundo módulo de material, mostrando como trabalhamos esses aspectos em cada texto-enunciado.

Na tirinha da foto dos animais, buscamos que os alunos compreendam como a sequência narrativa foi construída, quadro a quadro, com os elementos verbais e não verbais, de modo a arquitetar sentidos:

3. *No primeiro quadro, o que os animais estavam fazendo?*
RE: Os animais estavam tentando tirando uma foto.

4. *Por que o rosto da girafa não aparece no primeiro quadro?*

(X) Porque a girafa é mais alta que os animais, assim, ela não está aparecendo na foto.

() Porque a girafa estava se escondendo, portanto, ela não queria aparecer na foto.

() Porque os outros animais não chamaram a girafa, então, eles não são amigos.

5. Qual problema surgiu?

RE: O rosto da girafa não estava aparecendo na foto.

6. Qual foi a ideia do jacaré?

RE: O jacaré sugeriu que os animais mudassem de posição.

Nos exercícios salientados, procuramos ressaltar a importância da percepção dos elementos verbais e visuais do texto-enunciado, de modo que os alunos percebessem que a produção de sentidos em gêneros multimodais depende das relações estabelecidas entre os elementos verbais e não verbais, que, concomitante ao trabalho com a dimensão social do enunciado, ao final do processo de leitura, o conteúdo temático será contemplado.

Nesse sentido, as questões 8, 9 e 10 auxiliam no processo de elaboração do conteúdo temático e exigem que o aluno continue estabelecendo relações dialógicas entre as partes do texto, por meio de processos de inferenciação, que só são possíveis pelo trabalho com a dimensão verbo-visual do enunciado:

8. Os animais mudaram a pose da foto, porque:

() acharam que assim ficariam mais bonitos.

() estavam cansados de ficar de pé.

(X) assim o rosto da girafa também apareceria na foto.

9. Observe as expressões faciais dos animais no primeiro quadro e do segundo. Podemos afirmar que:

() os animais apresentam as mesmas expressões faciais e podemos entender que eles ficaram indiferentes ao fato de a girafa aparecer na foto.

() os animais estão sorrindo mais no segundo quadro e podemos entender que eles acharam a ideia do jacaré engraçada.

(X) os animais estão sorrindo mais no segundo quadro e podemos entender que eles ficaram mais felizes quando conseguiram incluir a girafa.

10. A atitude dos outros animais em relação à girafa demonstra que

() eles só estavam preocupados em sair bem na foto.

(X) eles tiveram a capacidade de se colocar no lugar da girafa, pois, mudando de pose, o rosto dela também foi enquadrado na foto.

() eles não são amigos dela, pois são muito diferentes.

Para encerrar cada seção da dimensão verbo-visual, há a questão 11 sobre a finalidade específica daquele texto ou o trabalho com o conteúdo temático, conforme Bakhtin (2003), que é compreendido como o intuito discursivo do autor na situação de interação:

11. A finalidade dessa tirinha é:

() ensinar como tirar uma foto.

(X) refletir sobre a necessidade de se colocar no lugar do outro.

() divulgar uma campanha sobre empatia.

Esse momento deve ocorrer após a fase da compreensão literal e inferencial, segundo intelectuais nacionais que pesquisam sobre o processo de transposição didática dos conceitos do dialogismo para a sala de aula (MENEGASSI; ANGELO, 2022; BELOTI *et al.*, 2021; FUZA; RITTER, 2021; RITTER *et al.*, 2020; FRANCO; ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019; RODRIGUES, 2005; ROJO, 2004). No texto em questão, optamos por resposta com alternativas, assim como nas atividades que necessitam de muita inferência por parte dos alunos, devido à série para a qual nossa proposta se destina e para variar as tipologias de perguntas.

Para finalizar a Oficina 2 sobre a tirinha do Jacarezinho Buddygator, produzimos a questão 12, de interpretação e de valoração, já que, para a concepção dialógica, a abordagem das dimensões do enunciado deve mobilizar a interpretação, os julgamentos do leitor diante do texto-enunciado, que é sempre carregado de posição ideológica, nunca com neutralidade.

12. Qual sua opinião sobre a atitude do jacaré? Você concorda ou discorda dela? Por quê? Vou iniciar o parágrafo para você e você continua ok?

R: Na minha opinião, a atitude do jacaré foi, porque.....

Trabalhar com uma questão de interpretação, como a questão 12, exige que o aluno estabeleça um julgamento de valor sobre o conteúdo temático do texto-enunciado. Para Volóchinov e Bakhtin (1926), os julgamentos de valor se configuram como posições ideológicas dos interlocutores envolvidos no discurso. O objetivo, portanto, foi que os alunos exprimissem suas posições em

relação à ação de empatia trazida pela tirinha. Isso dependerá daquilo que cada aluno traz ideologicamente, em sua comunidade, como crenças e valores, já que todo julgamento de valor é construído socialmente de acordo com o grupo de cada interlocutor do discurso.

Além disso, a questão finaliza o trabalho com a leitura réplica, pois, para respondê-la, o aluno parte das palavras alheias fornecidas pelo texto, acrescidas, agora, de suas próprias palavras, em um processo dialógico, no qual se configura a contrapalavra do aluno. Isso só é possível, segundo Menegassi e Angelo (2022), depois que o professor trabalhou com as dimensões do enunciado, social e verbo-visual, com todo o processo de compreensão, a fim de que o leitor possa, por fim, julgar, avaliar e valorar criticamente o que leu.

Quanto à forma do exercício lacunado, é uma estratégia pedagógica para auxiliar o aluno na elaboração de sua resposta e argumentação, pois alunos de sexto ano podem ter dificuldades com questões argumentativas.

No que diz respeito ao trabalho do segundo texto-enunciado, o curta de animação, abordar a dimensão verbo-visual de um curta de animação que não tem falas dos personagens, como no texto-enunciado *O cachorrinho e a garça*, pode gerar dúvidas nos educadores, porém é, como já mencionamos, um novo desafio ao professor, tão acostumado com o trabalho com textos verbais.

No bloco de questões da dimensão verbo-visual do curta, são trabalhadas questões de compreensão do enredo aliadas aos aspectos ligados à linguagem não verbal: expressões dos personagens e sonoplastia, por exemplo. Para que os alunos respondam as questões e entendam essa construção do texto, inserimos capturas de tela da animação e orientamos o professor a reproduzir, novamente, o curta de acordo com indicações de trechos, com o intuito de que os alunos percebam os efeitos de sentidos produzidos pela sonoplastia e expressões dos personagens. Seguem exemplos de algumas atividades nesse sentido:

3) *Observe a expressão facial do cachorrinho ao ver a garça no início do curta:*



Podemos afirmar que:

foi uma expressão facial tensa; desde o primeiro momento que avistou a ave, ele já devia ter desavença com esse tipo de animal.

permaneceu a mesma de felicidade, pois eles sempre foram amigos.

inicialmente, ele tinha uma expressão feliz, esboçando um leve sorriso, provavelmente pensou que poderiam ser amigos. Ele mudou de expressão, ficou nervoso, após a garça pegar uma minhoca.

4) Retome o momento no qual a garça pega as minhocas (50 s a 1min06s) e se atente a esse gesto e o som produzido pelo homem:



- O que ele queria comunicar os cachorros? Por que ele fez isso?

RE: Ele queria que o cachorro parasse de latir, porque estava atrapalhando sua pescaria.

5) Coloque no momento na primeira volta da garça que o cachorrinho não se controla, apesar do pedido anterior de silêncio feito por seu dono (1min a 1min24s), e quando a garça retorna pela segunda vez e eles brigam pela minhoca (1min34s a 1min47s). Qual é o ritmo da música nos momentos de briga entre o cachorrinho e a garça?

A música fica mais acelerada.

Não há música.

A música é a mesma do início do curta, bem tranquila.

6) Reveja o final do curta (2min30s a 3min11s). Preste atenção na música e na expressão e gestos dos personagens: os filhotes da garça ao receberem as minhocas, a garça com os peixes, o cachorrinho ao perceber os peixes no barco e o homem ao ver o barco lotado de peixe. Sobre a música, gestos e expressões dos personagens, podemos dizer que:

a música fica bem agitada, e os personagens têm expressões de muita empolgação.

a música aumenta nos momentos de solidariedade e de alegria dos personagens, e, nesses momentos, eles têm expressões calmas e felizes.

() a música fica quase muda, e os personagens têm uma expressão de gratidão e alegria.

Como podemos perceber nos exemplos, buscamos que os alunos compreendam o curta observando como os elementos não verbais constroem sentidos. No caso desse gênero, sem nenhum elemento verbal, seu estilo é marcado pelos gestos das personagens, pela música e pelas cores. Trata-se de elementos fundamentais para o processo de compreensão do curta e de seu conteúdo temático, que contemplam a dimensão verbo-visual do enunciado.

Da mesma forma que no trabalho anterior, fechamos esse grupo de questões com o exercício sobre a finalidade do texto ou seu conteúdo temático:

15) A finalidade do curta “O cachorrinho e a garça” é:

() fazer uma crítica sobre o egoísmo.

() mostrar a importância de cuidar dos animais.

(X) refletir sobre o poder da solidariedade e da empatia.

A interpretação e a valoração, que são a próxima etapa da leitura réplica, aparecem com os seguintes questionamentos:

1) Diante da mudança de atitude do cachorrinho no decorrer do curta, na sua opinião, é importante tentar entender o lado do outro antes de julgar suas atitudes? Justifique.

RE: Espera-se que os alunos percebam que é importante escutar e entender a perspectiva do outro, pois o cachorrinho mudou de atitude ao ver o motivo de a garça querer as minhocas.

2) Você acredita que ajudar, entender o outro é algo que só faz bem para quem é ajudado ou também para quem ajuda?

RE: Espera-se que os alunos percebam que ajudar também faz bem para quem ajuda, uma vez que o cachorrinho foi beneficiado com o seu ato.

No que diz respeito à dimensão verbo-visual, do último texto da Oficina 4, da tirinha de Armandinho, abordamos, igualmente, os elementos verbais e não verbais do texto. Quanto aos elementos não verbais, além da compreensão da sequência narrativa, chamamos a atenção do aluno, de modo a refletir sobre os personagens e o que eles representam. O objetivo do exercício foi focar nos elementos visuais que compõem os personagens, a fim de que os alunos construíssem as representações de cada um:

2. No segundo quadrinho, aparecem quatro crianças. A sua tarefa será, a partir da descrição apresentada, pensar em quem elas estão representando além delas mesmas:

CRIANÇA	COMO ESTÁ SE VESTINDO	QUEM ELA REPRESENTA
CRIANÇA 1 Primeira à esquerda 	Apresenta o rosto pintado de vermelho, um brinco de penas, cabelos pretos com franja.	RE: Criança indígena.
CRIANÇA 2 Menina em frente à criança 1 	Tem os cabelos crespos e presos, pele negra, veste-se com roupas comuns do nosso cotidiano.	RE: Criança negra.
CRIANÇA 3 Atrás da criança 1 	Menino negro, usa um chapéu chamado "Ekéte", acessório litúrgico pertencente a religiões de matriz africana.	RE: Criança com religião africana (intolerância religiosa)
CRIANÇA 4 Atrás da criança 2 	Menina de pele clara, cabelos ruivos, acessórios amarelos.	RE: Criança estrangeira.

Já no exercício 3, o uso das reticências como um importante elemento verbal da tirinha foi contemplado:

3. "(...) Até ser capaz de sentir o que o outro sente (...)". As reticências (...) no início da fala de Armandinho indicam que o trecho é uma continuação da leitura do livro iniciada no primeiro quadrinho. Essa informação é:

(X) verdadeira.

() falsa.

No exercício 4, levantamos uma questão referente ao estilo do autor, pois pretendemos que os alunos reflitam sobre como os personagens são apresentados nas tirinhas do Armandinho e quais são as implicações de sentido que esse tipo de representação acarreta:

4. Nos quadrinhos de Armandinho, os rostos dos adultos nunca aparecem, a perspectiva retratada é do olhar das crianças. Observe a representação e a fala dos personagens que apareceram no último quadro:



- Quem são eles?
 - () São crianças como Armandinho, mais altas que ele. Podem ser seus amigos.
 - (X) São dois adultos conhecidos e, como um deles chama Armandinho de “filho”, deve ser o pai dele.
 - () São dois adultos desconhecidos. Um deles chama Armandinho de filho, porque não sabe o nome dele.

A finalidade do texto, que é a conclusão da etapa de compreensão do texto, é verificada com a seguinte atividade:

7. A tirinha de Armandinho apresenta:
- () uma crítica sobre questões sociais, porque ela aborda a falta de empatia do pai com o filho.
 - (X) reflexões sobre questões sociais, porque ela aborda questões sobre as diferenças entre as pessoas.
 - () uma situação de humor, porque a conversa entre Armandinho e o adulto gera algo engraçado.

Já na fase da interpretação e valoração, as questões versam sobre diversidade e empatia, dois conceitos trazidos pela tirinha, para que os alunos pensem neles em sua realidade, vivência e experiências. Claro está que a produção de contrapalavras esperadas nessa atividade não pode ser totalmente prevista, pois cada leitor tem um percurso diferente de leitura e um contexto

ideológico próprio. Dessa forma, como atesta Geraldi (2002), o texto-enunciado é sempre o ponto de partida para a prática de leitura, mas ele resulta na produção de muitas palavras e contrapalavras do leitor. Para Angelo e Menegassi (2014), esse processo, que envolve a leitura réplica, além de dar origem a novas palavras do leitor, prolonga a corrente da comunicação discursiva, podendo instaurar novos elos dialógicos com outros enunciados:

1. *Leia a definição de diversidade apresentada pelo dicionário Michaelis Online (<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diversidade/>). Acesso em: 21 set. 2022).*

Diversidade: di-ver-si-da-de, sf.

1 Qualidade daquilo que é diverso, diferença, dessemelhança, variação, variedade.

2 Conjunto que apresenta características variadas; multiplicidade.

3 Ausência de acordo ou de entendimento; desacordo, divergência.

• Ao considerar essa definição, como a diversidade se apresenta nesses quadrinhos?

RE: A diversidade é representada por crianças de diferentes culturas.

2. *Você entendeu a definição de empatia apresentada por Armandinho? Dê um exemplo de atitude de empatia de acordo com a definição da tirinha.*

RE: Espera-se que os alunos tenham entendido que empatia é tentar entender os sentimentos do outro e agir de modo a não magoar esses sentimentos. Eles podem trazer exemplos de combate ao preconceito, acolhimento do outro ou até uma situação que eles viveram, mas também podem ter outra avaliação, já que não se pode prever quais contrapalavras irão surgir, já eu o leitor pode concordar e ampliar o que leu, mas também discordar, concordar parcialmente etc.

Essa ordenação de atividades para cada texto-enunciado se esteia nos estudos de Angelo e Menegassi (2014), dado que os autores afirmam que, para o leitor construir sua leitura réplica, é preciso que, primeiramente, ele recupere e produza significados na decodificação, primeira etapa da leitura que consiste no reconhecimento do código linguístico e na atribuição de significado a ele. A segunda etapa é a compreensão, na qual o leitor, além de obter conteúdo do texto, realiza inferências, ou seja, estabelece relações entre seus conhecimentos e os dados do texto. As questões de pré-leitura preparam para a decodificação, que é realizada na leitura do texto, as questões acerca da dimensão social e da verbo-visual visam à compreensão, inclusive com atividades de inferenciação.

Por fim, na compreensão, o leitor tem as primeiras condições para construir suas próprias palavras e isso o leva à terceira etapa da leitura: a interpretação. A nossa proposta encerra cada oficina de leitura réplica com questionamentos de interpretação e valoração, que buscam relacionar os julgamentos e vivências dos alunos com cada texto.

Com a última oficina do segundo módulo, o nosso objetivo é que os alunos estabeleçam relações dialógicas entre os textos das oficinas anteriores que tratam da empatia, da alteridade e do acolhimento da perspectiva do outro. As seguintes atividades constituem a Oficina 5 do Módulo 2:

1. Podemos dizer que o cachorrinho do texto 2, ao ver a situação da garça e oferecer as minhocas, agiu de maneira parecida com os animais do texto 1?

(X) Sim, o cachorrinho agiu como os animais do texto 1, pois ele também se colocou no lugar da garça, viu que ela precisava das minhocas para alimentar seus filhotes e resolveu ajudá-la da mesma forma que os animais mudaram de atitude para ajudar a girafa.

() Não, pois o cachorrinho não se colocou no lugar da garça, permaneceu cuidando do barco e impedindo que ela pegasse as minhocas, mesmo depois de ver que ela precisava das minhocas para alimentar os filhotes. Já os animais mudaram de atitude para ajudar a girafa.

() Não, o cachorrinho não agiu como os animais do texto 1, pois ele se colocou no lugar da garça, viu que ela precisava das minhocas para alimentar seus filhotes e resolveu ajudá-la. Já os animais do texto 1 não ajudaram a girafa.

2. Na tirinha de Armandinho, a empatia é mostrada como a capacidade de perceber a realidade do outro até ser capaz de se sentir como ele sente. Você acha que os animais do texto 1 que mudaram de posição para que a girafa aparecesse na foto e os animais do texto 2 – o cachorro ao oferecer as minhocas para a garça e a garça ao levar peixes para o cãozinho – exerceram essa capacidade? Justifique.

RE: Espera-se que os alunos percebam que, ao mudar de pose para que a girafa aparecesse na foto, os animais exercitaram a empatia, perceberam que isso era um problema que incomodava a girafa e procuraram resolver, tiveram a capacidade de se colocar no lugar do outro, assim como o cachorrinho que ajudou a garça.

As relações dialógicas já foram trabalhadas no interior de cada texto-enunciado, especialmente nas atividades de compreensão inferencial ou mesmo quando os alunos realizam as atividades de interpretação e produção da contrapalavra, pois as palavras que produzem foram perpassadas pelas vozes presentes nos textos-enunciados, estabelecendo relações interdiscursivas entre

eles. Para Rojo (2004), essas relações podem tanto ocorrer no interior do discurso, entre o discurso e os conhecimentos dos alunos quanto, ainda, entre vários discursos. Para esse momento, as atividades focam as relações semânticas entre os textos-enunciados, e não o interior de cada um deles, a exemplo das questões 3 e 4.

3. *Assista ao vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=_ssvtnB85IM (acesso em: 5 abr. 2021). Ele apresenta a definição de empatia, exemplos e passos para exercitá-la. Depois, pesquise no dicionário ou na internet a definição de empatia. A partir dos textos lidos até aqui, escreva o que é empatia para você.*

<p><i>EMPATIA É</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

4. *Nas situações-problema apresentadas no começo da nossa discussão sobre empatia, você se colocou em diferentes posições para refletir sobre momentos nos quais se faz necessário acolher a perspectiva o outro. Desse modo, levando em conta as situações-problemas e os textos que estudamos, complete:*

<p><i>ACOLHIMENTO É</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><i>PARA ACOLHER O OUTRO, PRECISAMOS</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

Nessas duas questões, para elaborar a definição dos conceitos, pretendemos que os alunos recuperem: (a) as vozes trazidas pelos textos-enunciados trabalhados na oficina; (b) as vozes trazidas pelo novo vídeo; e (c) suas próprias vozes após todo o trabalho. O confronto dessas vozes permite que as palavras anteriormente alheias, antes do trabalho das oficinas, possam se

transformar em palavras próprias que respondem aos enunciados, mas que também já serão elos para novos enunciados.

Essa oficina, por conseguinte, trabalha, de forma mais concreta, com um dos princípios da concepção dialógica da linguagem: o dialogismo. Vale, mais uma vez, frisar: compreender o dialogismo acarreta entender a concepção de palavra que, para Bakhtin e Volóchinov ([1929] 2017), abrange duas facetas: procede de alguém e se dirige para alguém. Pontua-se, novamente, a compreensão da palavra como um signo ideológico, já que se demarca na interação social entre os sujeitos, os quais são cruzados por suas axiologias e ideologias. Destarte, considerando a procura da significação de um enunciado, este mantém uma relação dialógica com outros enunciados, quer sendo anteriores – já-ditos –, quer sendo subsequentes, ao se orientar para uma resposta.

Foram essas relações dialógicas buscadas nas atividades, exatamente quando pedimos para que os alunos relacionem as atitudes dos personagens de textos distintos, bem como ao solicitar que utilizem os textos e as situações sobre as quais refletiram para definir empatia e acolhimento.

Em suma, o Módulo 2 pode ser analisado no Quadro 8:

Quadro 8 – Análise do Módulo 2

Oficina	Texto	Atividades e conceitos subjacentes
2	Tirinha Foto dos animais (Buddygattor)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pré-leitura</i>: conhecimentos prévios sobre tirinhá. - <i>Dimensão social</i>: objetivos do autor, local de publicação e sua relação com o leitor. - <i>Dimensão verbo-visual</i>: construção da história, expressões dos personagens. - <i>Valoração e interpretação</i>: opinião sobre a atitude de se colocar no lugar do outro.
3	Curta de animação <i>O cachorrinho e a garça</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pré-leitura</i>: hipóteses a partir do título do texto. - <i>Dimensão social</i>: relação dos personagens com a cultura na qual o texto foi produzido, autores e meio de publicação e circulação. - <i>Dimensão verbo-visual</i>: sequência narrativa, papel dos elementos não verbais na construção do enredo. - <i>Interpretação e valoração</i>: opinião dos alunos diante dos acontecimentos do curta. Situações de solidariedade.

4	Tirinha Empatia (Armandinho)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pré-leitura</i>: Armandinho, hipóteses sobre o personagem. - <i>Dimensão social</i>: criação do personagem, circulação e repercussão no <i>Facebook</i>, recepção do leitor. - <i>Dimensão verbo-visual</i>: conceitos desenvolvidos na tirinha, representações sociais dos personagens. - <i>Valoração e interpretação</i>: exemplos de empatia, a partir de conceitos da tirinha.
5	Todos os textos anteriores	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Elos dialógicos entre os textos</i>: construção de conceitos a partir da compreensão e valoração das oficinas anteriores.

Fonte: a pesquisadora.

4.3 Módulo 3: produção da contrapalavra do aluno

O terceiro módulo da nossa proposta consiste na produção efetiva de contrapalavra do aluno, visando à prática da produção textual, e tem duas oficinas. A primeira aborda as características do gênero campanha social, e a segunda contempla as etapas da concepção da escrita como trabalho: o planejamento da produção, a execução do texto, a revisão e a reescrita. Elegemos o gênero campanha social para a produção pelo fato de ser um gênero que possibilita a circulação dentro e fora da escola, bem como por ser já conhecido pelos alunos, visto que convivemos com anúncios de diferentes naturezas em nosso cotidiano e gostaríamos, também, de continuar com o trabalho de gêneros multimodais.

A produção da campanha social traduz, na prática efetiva da produção textual, a contrapalavra do aluno, pois ela é o resultado das compreensões do leitor, anteriormente realizadas nas oficinas, fruto da interação dele com os diferentes textos-enunciados. Desse modo, na contrapalavra, o aluno já compreendeu, interpretou os textos-enunciados e vai além deles, a partir de atividades que extrapolam o conhecimento já internalizado. O intuito da produção da campanha social é exatamente este: extrapolar o conhecimento que provém das oficinas anteriores.

Na concepção de escrita como trabalho, é imprescindível haver atividades prévias que ofereçam subsídios para a produção do aluno. Podemos afirmar que

os módulos anteriores são parte dessas atividades prévias, e a primeira oficina do módulo três também, pois pretendemos que o aluno conheça o gênero que deverá produzir; são, especificamente, atividades que servirão de suporte nesse processo, conforme a concepção da escrita como trabalho orienta.

A Oficina 6, que se encarga de apresentar o gênero campanha social, é construída por vídeos, atividades de sistematização e comparação de textos e exemplos de textos-enunciados, tudo isso para que, de forma sucinta, o aluno consiga ter conhecimentos básicos sobre o gênero para produzir seu texto na oficina seguinte. Em síntese, as atividades da oficina consistem em:

1. exibição de vídeo sobre o gênero anúncio publicitário;
2. preenchimento de quadro com as características da dimensão social e verbo-visual do anúncio publicitário;
3. leitura de anúncio comercial e de campanha social;
4. atividades de comparação entre as características do anúncio comercial e da campanha social;
5. exercício de conclusão sobre o gênero campanha social.

A Oficina 7 é a que trata do momento da produção da contrapalavra, trazendo as etapas de planejamento, produção, revisão e reescrita, conforme orientações da concepção de escrita como trabalho (MENEGASSI; BALIEIRO, 2015). Ainda segundo os autores, a concepção de escrita como trabalho pressupõe atividades prévias que preparam para o momento da produção.

Para iniciar o planejamento da produção da campanha social, solicitamos que o professor apresente o seguinte comando de produção:

Em grupos, como representantes de estudantes que conhecem a importância de ter atitudes de empatia e acolhimento da perspectiva do outro, produzam uma campanha social para conscientizar a população da nossa comunidade sobre a importância da empatia. O seu texto será publicado nas redes sociais da escola (Facebook, Instagram e grupos de WhatsApp). Se desejarem, vocês podem utilizar o Canva para produzir sua campanha.

O comando de produção textual, na concepção de escrita como trabalho, conforme assevera Menegassi (2003), deve apresentar, obrigatoriamente, os

seguintes elementos: (a) gênero (campanha social); (b) finalidade (conscientizar a população da nossa comunidade sobre a empatia); (c) interlocutor (comunidade); (d) local de circulação (redes sociais da escola); (e) papel social do autor (representantes de estudantes).

Após a apresentação da proposta, iniciamos com o planejamento da produção, ao dividir a sala em grupos. Para facilitar o trabalho, delimitamos o termo empatia, a fim de que os alunos escolhessem em qual contexto mais se identificariam:

GRUPO 1: empatia com os mais velhos.

GRUPO 2: empatia com os alunos que sofrem bullying.

GRUPO 3: empatia com professores e funcionários da escola.

GRUPO 4: empatia com negros ou indígenas.

GRUPO 5: empatia com pessoas com deficiência.

GRUPO 6: empatia com imigrantes.

Grupo 7: empatia com pessoas de outras religiões.

Ressaltamos que essa divisão é uma sugestão. O professor pode organizar um número diferente de grupos, de maneira a acrescentar, subtrair ou substituir as temáticas dos grupos de acordo com sua realidade e, até mesmo, já fechar o comando para um contexto específico de empatia, por exemplo, empatia na escola.

Após isso, os alunos recebem o seguinte roteiro com os passos para o planejamento e a produção do seu texto consistindo em: (a) escolha de um *template* para a produção (disponibilizamos alguns modelos de campanhas para que os alunos se preocupem mais com o conteúdo de seu texto, e não com a estrutura composicional, já que, pela série e pelo nível de desenvolvimento real que apresentam, consideramos mais adequados); (b) opção pela forma de produção (Canva ou sulfite); (c) seleção de frases e imagens; (d) eleição de cores de acordo com o objetivo da campanha – para ajudar, oferecemos um quadro com a simbologia das cores com o intuito de que os alunos elejam as cores de maneira adequada; (e) indicação de que considerem o interlocutor e a finalidade do texto durante esse processo; e, finalmente, (f) a produção.

Posteriormente, ainda seguindo as etapas da concepção de escrita como trabalho para a produção da contrapalavra, propomos um quadro de avaliação:

Quadro para avaliação		
Aspectos	Está adequado?	
	Sim	Não (aponte o que precisa melhorar).
O seu texto está adequado ao tema do grupo?		
O seu texto segue a estrutura da campanha social com título, imagem, texto de identificação do grupo?		
O seu texto conscientiza a comunidade sobre a importância da empatia?		
O seu texto está claro para ser compreendido pela comunidade escolar?		
A linguagem verbal (escrita) tem frases que chamam a atenção do leitor?		
As imagens e cores escolhidas estão de acordo com o seu objetivo de sensibilizar o leitor diante do tema?		
A linguagem está clara e adequada?		
A grafia das palavras e a pontuação estão corretas?		

Esse é o quadro no qual um grupo será o leitor da campanha social de outro grupo para apontar quais aspectos podem ser melhorados no texto. Assim, com o quadro, temos o momento da revisão, que é seguido da reescrita, a qual

deve ser realizada de acordo com os apontamentos observados no quadro. Destacamos que o papel do professor é de extrema importância em todas as etapas, pois ele é o leitor, o mediador, e não só o corretor de um texto pronto; por isso, é necessário acompanhar os alunos durante a produção.

Com a produção da campanha social sobre empatia finalizada, é o momento de fazer com o que texto circule efetivamente, pois, para a concepção dialógica, a produção de um texto deve ter circulação além da sala de aula. Desse modo, sugerimos que as campanhas sejam publicadas nas redes sociais da escola.

O Módulo 3, portanto, encerra a nossa proposta de leitura réplica acerca da empatia. Conforme mostramos nessa análise, procuramos trazer para a prática do professor a concepção dialógica da linguagem, de maneira que possa ser desenvolvida em sala de aula de acordo com a realidade e os recursos que temos, com uma linguagem simples.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi iniciada em meio à pandemia de covid-19, que trouxe diferentes cenários de atendimento das escolas de acordo com os distintos momentos de índices de contágio e transmissão da doença: tivemos somente atendimento remoto durante o início da pesquisa, depois períodos de ensino híbrido, rodízio de alunos e, por fim, somente aulas presenciais, ainda que, em algumas ocasiões, tivessem alunos afastados por atestado médico. Assim, diante de tantas incertezas trazidas pela pandemia acerca da forma de atendimento da escola, tivemos de pensar em uma proposta para elaborar um material didático e adequar os nossos objetivos a essa realidade, uma vez que não tínhamos convicções sobre os rumos que uma pesquisa com implementação poderia tomar no cenário que enfrentamos.

A partir dos estudos da Análise Dialógica do Discurso e dos documentos norteadores de ensino, como a BNCC e o CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense), e com o retorno às aulas presenciais, mesmo parcialmente, foi notável a dificuldade de convivência e tolerância entre os estudantes. Essa vivência foi crucial para a escolha do tema empatia para o desenvolvimento do produto. Assim, nasceu a ideia de produzir um material que aliasse a prática da leitura réplica, ligada à vertente dialógica da linguagem, ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais de alteridade e acolhimento. No PDD, também trazemos indicações para que o professor compreenda as bases teóricas utilizadas na elaboração do material.

Nesse contexto, definimos o nosso objetivo propositivo, que consistiu em produzir um Planejamento Didático Dialógico (PDD), com ênfase na prática da leitura réplica, a partir do tema empatia e cooperação, aspectos da competência 9 da BNCC, e os nossos objetivos de pesquisa foram elaborar atividades que se circunscrevem dentro da concepção dialógica e reconhecer as atividades que mobilizam a manifestação de tons valorativos em relação a respeitar e agir com empatia. Para tanto, assumimos a concepção dialógica da linguagem e nos amparamos nos pressupostos teórico-metodológicos fundamentados pelas proposições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, [1929] 2017), da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2005; ACOSTA-

PEREIRA, 2014; FRANCO; ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019), da leitura réplica (ROJO, 2004; MENEGASSI; FUZA; ANGELO, 2022; RITTER; OHUSCHI, 2022) e da concepção de escrita como trabalho (SERCUNDES, 1997; MENEGASSI; BALIEIRO, 2015).

Desse modo, o nosso objetivo propositivo de produzir um PDD adaptado abordando a empatia foi alcançado por nós, uma vez que selecionamos textos que levantam a temática da alteridade e do acolhimento e elaboramos atividades acerca desses textos, de maneira a trabalhar de acordo com os pressupostos da leitura réplica, a fim de que o aluno produza sua contrapalavra ao final desse processo. Durante a proposta, suscitamos reflexões sobre o tema para que o aluno produzisse um novo texto, ou seja, sua contrapalavra, instaurando o objetivo da leitura réplica de caráter dialógico. Ademais, compreendemos que, em função desse referencial teórico ainda estar em construção, conseguimos realizar o processo de transposição didática desses conceitos de forma adequada ao 6.º ano.

No que diz respeito aos nossos objetivos de pesquisa: elaborar atividades que se circunscrevem dentro da concepção dialógica e reconhecer as atividades que mobilizam a manifestação de tons valorativos em relação a respeitar e agir com empatia, concluímos que, na análise dos dados, evidenciamos as atividades propostas que se circunscrevem na concepção de vertente dialógica da linguagem, além de demonstrar como pode ser o trabalho em sala de aula com a leitura réplica por meio da sequência adaptada dos estudos de Rojo (2004) de modo que o aluno faça uma avaliação inicial sobre o tema (Módulo 1); compreenda o enunciado concreto a partir de suas dimensões, de sua circulação social, das valorações do autor e relacione com outros já-ditos e outros conhecimentos e vivências (Módulo 2); e produza sua contrapalavra (Módulo 3).

Por conseguinte, conseguimos demonstrar aos professores que é possível levar a concepção dialógica da teoria para a prática com uma proposta que considera a nossa realidade da sala de aula, pensada por professoras que estão inseridas no contexto da educação pública, que conhecem e vivem essa realidade e os desafios dela diariamente. Dessa maneira, a nossa proposta permite que o professor trabalhe, inicialmente, com o conhecimento prévio do aluno sobre a temática das oficinas, explore os textos-enunciados a partir da

dimensão social e verbo-visual e possibilite que o aluno estabeleça sua contrapalavra ao final de todas as atividades, a partir da produção da campanha social.

Acerca do nosso segundo objetivo de pesquisa: reconhecer as atividades que mobilizam a manifestação de tons valorativos em relação a respeitar e agir com empatia, constatamos que as atividades, especialmente nos Módulos 1 e 2, tiveram a finalidade de o aluno se colocar no lugar do outro e de pensar na temática da empatia, ao perceber outros lugares sociais, além dos seus. As atividades desses módulos propiciaram que o aluno valore a sua experiência e a do outro, o que contribui para referenciar o caráter dialógico da linguagem. Assim, conseguimos que o aluno reflita suas ações a partir da análise das valorações presentes nos enunciados e na produção da sua contrapalavra.

Portanto, a ferramenta proposta por Bezerra (2018), o Planejamento Didático Dialógico (PDD), foi adequada para o nosso trabalho com a leitura réplica, pois, com a abordagem de diferentes textos, suscitam-se reflexões sobre o tema para que o aluno produza um novo texto, assim como era almejado por nós nas atividades. A concepção de escrita como trabalho também foi de suma importância para o nosso planejamento, já que pressupõe a produção de texto como um processo em que o texto é o produto; logo, os dois primeiros módulos se configuram como esse processo para o produto, que é o momento de produção da contrapalavra.

Ademais, como já mencionamos, por enquanto, são poucos os trabalhos que versam sobre a transposição da concepção dialógica para a sala de aula, dado o fato de que é uma abordagem ainda em construção no Brasil. Diante disso, é importante que mais pesquisadores se dediquem a trazer possibilidades de ensino com essa perspectiva, focalizando outros gêneros, enunciados e temáticas relevantes de acordo com a série e a realidade dos estudantes.

Por fim, temos a ciência de nossa limitação nesta pesquisa: não desenvolver uma proposta totalmente de vertente dialógica, em função da idade dos nossos alunos e porque acreditamos que poucos educandos, mesmo de séries mais avançadas, não apresentam subsídios para uma leitura somente dialógica. Assim, fez-se necessário se utilizar de atividades de base interacionista, como: pré-leitura, compreensão literal e inferencial, com

atividades de concepção dialógica, para que o trabalho com a leitura fosse possível e adequado aos alunos. Mesmo sem podermos aplicar, foi possível adequar e transpor conceitos dialógicos para o nosso produto e, principalmente, atender ao nosso objetivo inicial de pesquisa quando entramos no PROFLETRAS: contribuir para a formação profissional de outros professores, na medida em que o nosso produto poderá ser compartilhado nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. A. A análise dos textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. **Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 4-29, nov. 2014.
- ANDRADE, F. R. S. A Leitura à luz do Círculo de Bakhtin: uma abordagem dialógico-interacionista. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 48-67, 2020.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A leitura compartilhada em sala de apoio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 267-292, 2016.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2017.
- BELOTI, A. *et al.* Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática da leitura. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÚBES, T. C. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2021. p.109-135.
- BEZERRA, S. N. C. **A contribuição da Análise Dialógica do Discurso para o ensino da escrita escolar**: do *blog* ao artigo de opinião. 2018. 163 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 1-21, 2021.

COSTA- HÜBES, T. C. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, 2017.

DAEB – DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Relatório de resultados do SAEB 2021 (volume 1)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2011.

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

FUZA, A.; RITTER, L. C. B. Prática de leitura e análise linguística com tira em quadrinhos. *In*: ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA- HÜBES, T. C. (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 453-481.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

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

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B. Planos de aula no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação Básica do Paraná. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, número especial 03, p. 1-16, 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, VI., 2001, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, p. 55-79, jul./dez. 2003.

MENEGASSI, R. J.; BALIEIRO, L. T. Concepções de escrita no livro didático de português do 4º ano do ensino fundamental. **Revista Educação & Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 140-161, jul./dez. 2015.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F.; ANGELO, C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. 2018. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVERTE, C. M. M. **Fake News**: leitura em perspectiva dialógica com o gênero (des) notícia para o 7.º ano. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

PROFLETRAS – MESTRADO PROFISIONAL EM LETRAS. **Resolução nº 001/2014-CONSELHO GESTOR, de 23 de abril de 2014**. Estabelece diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Natal: Ministério da Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2014. Disponível em: https://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/RESOLUO_001.2014_-_CG_-_Diretrizes_para_a_pesquisa_do_trabalho_final_no_Mestra.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. **Resolução nº 002/2022-CONSELHO GESTOR, de 01 de fevereiro de 2022.** Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a oitava turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. Natal: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/Coordenação Nacional, 2022. Disponível em: https://profletrasufba.ufba.br/sites/profletrasufba.ufba.br/files/resoluo_n_002_2022_-_conselho_gestor.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

RITTER, L. C. B. *et al.* Proposta dialógica de leitura com a dimensão social de gêneros jornalísticos: um tema e suas diferentes axiologias. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 68-85, 2020.

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

ROCHA, R. C. C. **Projeto temático de gênero e a produção de leitura-réplica por meio do gênero discursivo meme**: proposta didática para turma do sétimo ano do ensino fundamental. 2020. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica de linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. **Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, Aveiro (Portugal), v. 3, p. 26-30, 2014.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

RUIZ, T. M. B. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos – Relendo Bakhtin**, Cuiabá, v. 5, n. 1, p. 39-59, 2017.

SACCHI, T. C. M. **Projeto temático o bullying na escola e a produção de contrapalavras no Ensino Fundamental I**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In*: CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-96. v. 1.

SOBRAL, A. Enunciado concreto e discurso. In: SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

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

APÊNDICE

Produto

COLOCAR-SE NO LUGAR DO OUTRO: UMA PROPOSTA DE LEITURA,
REFLEXÃO E AÇÃO:

https://drive.google.com/file/d/10Lfh6C_JwFCmvi-MbsWuCmckUBeLtI09/view?usp=share_link